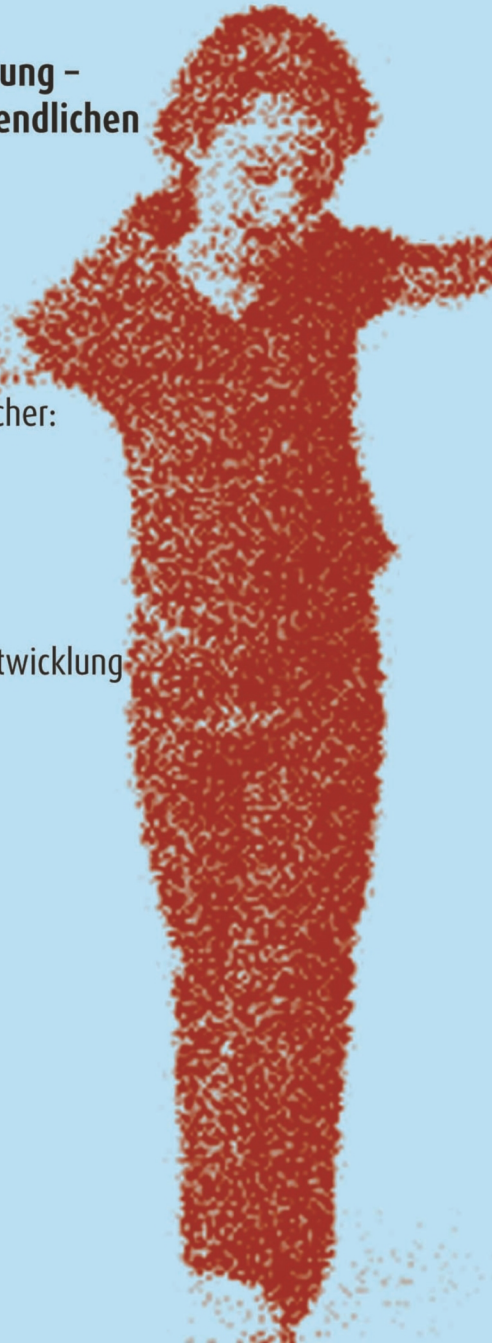
Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

4-2010

Schwerpunkt:

Kooperation von Elternhaus und Bildungseinrichtung – Effekte auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

- Kooperation und Vernetzung – eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung"
- Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im FörMig-Projekt „Family Literacy"
- Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher: Der Beitrag von Lehrern und Eltern



Aufsätze

- Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder
- Anerkennungserfahrungen als Motivation zu Lebenslangem Lernen

Kurzbeiträge

Rezensionen

77411
5. Jahrgang
4. Vierteljahr 2010
ISSN 1862-5002
Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2010

Jahrgang 5 – Heft 4

Inhalt

Schwerpunkt
Kooperation von Elternhaus und Bildungseinrichtungen – Effekte auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Bärbel Kracke, Ingrid Gogolin
Editorial 369

Ingrid Gogolin, Ute Michel
Kooperation und Vernetzung – eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“ 373

Tanja Salem, Gabriele Rabkin
Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule
im Hamburger FÖRMIG-Projekt „Family Literacy“ 385

Kerstin Mayhack, Bärbel Kracke
Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher:
Der Beitrag von Lehrer/innen und Eltern 397

Allgemeiner Teil

Aufsätze

Annegret Klassert, Natalia Gagarina
Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder:
Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin 413

Stephan Drucks, Igor Osipov, Gudrun Quenzel
Anerkennungserfahrungen als Motivation zu Lebenslangem Lernen 427

Kurzbeiträge

Ingrid Gogolin
Linguistic Diversity Management in Urban Areas – LiMA –
ein Forschungsverbund an der Universität Hamburg 441

Doreen Cerny
Entdeckendes Lernen an KZ-Gedenkstätten – Copei und das Konzept des entdeckenden Lernens im (außer-)schulischen Bildungsgeschehen 445

Christine Frisch
Die aktuelle Shell-Jugendstudie. Klaus Hurrelmann im Gespräch 451

Katharina Kalcsics, Riccarda Neff
Vorstellungen von Schüler/innen zum politischen System 457

Rezensionen

Michael Sebastian Honig
Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann: Kindheit.
Vera Bamler, Jilian Werner, Cornelia Wustmann: Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlage, Zugänge und Methoden 463

Andreas Dippelhofer
Hans Bertram/Birgit Bertram; Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder 467

Stefan E. Hößl
Christine Hunner-Kreisel, Sabine Andresen (Hrsg.):
Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive 471

Barbro Walker
Monika Brunsting: Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik 475

Autorinnen und Autoren 478

Editorial

Bärbel Kracke

Ingrid Gogolin

Diese Ausgabe des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung widmet sich in ihrem Schwerpunkt der Frage, welche Folgen es für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat, wenn die wichtigsten Institutionen, in denen sie aufwachsen, miteinander kooperieren. Dass es für die erfolgreiche Entwicklung eines Kindes ein „ganzes Dorf" braucht, ist eine bekannte Weisheit. Wie sich ein solcher Zusammenhang aber nun tatsächlich gestalten kann, und in welcher Weise das konkret förderlich für Heranwachsende ist, wurde bislang vor allem in Deutschland wenig untersucht. Die Bedeutsamkeit der Kooperation in Entwicklungskontexten wurde bereits in den 1960er Jahren von Urie Bronfenbrenner in die Diskussion gebracht, als es darum ging, Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien in den USA frühzeitig zu fördern, damit sie einen guten Start in das schulische Bildungssystem haben (vgl. *Bronfenbrenner* 1981). In den USA zeigen seither zahlreiche Evaluationen von Präventions- und Interventionsprogrammen im Bildungsbereich, dass eine frühzeitige – möglichst ab dem 1. Lebensjahr einsetzende – Förderung von Kindern, die auch die Eltern einbezieht, Kinder langfristig auf eine andere Bildungsspur setzen kann. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass akademische Leistungen ernst genommen und Anstrengungen für die Schule gezeigt werden, dass im Jugendalter weniger Straffälligkeit und im Erwachsenenalter geringere Arbeitslosigkeit zu beobachten ist.

Bereits seit den 1980er Jahren hat sich in einigen Bundesstaaten der USA wie auch in – zunächst nur westlichen – Bundesländern Deutschlands als ein besonderes Problem die langfristige Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an erfolgreichen akademischen Bildungskarrieren herausgestellt. Die Forschung weist dabei auf die zentrale Bedeutung der Fähigkeit, kompetent mit der Sprache umzugehen, in der Bildung geschieht. In jüngeren Arbeiten wird vor allem auf die Spezifik der sprachlichen Mittel hingewiesen, die eine Voraussetzung für Bildungserfolg darstellen. Es handelt sich um ein sprachliches Register, das es erlaubt, Bildungsinhalte zu verstehen und das eigene Wissen angemessen mündlich und schriftlich darzustellen. Das Register „Bildungssprache" (vgl. *Habermas* 1977) kann nur über einen längerfristigen Zeitraum aufgebaut werden; erforderlich sind nicht nur zahlreiche Übungssituationen, sondern auch eine explizite Einführung in die Funktionen und Wirkweisen des Registers. Dies erfordert im Falle von

Zweisprachigkeit (also bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in der Regel in zwei Sprachen leben) eine besondere Aufmerksamkeit.

Dazu kommt, dass an Bildungsübergängen gerade für Kinder aus Familien, die dem Bildungssystem aus verschiedenen Gründen nicht nahe stehen, besonders die Gefahr besteht, auf einen Pfad zu gelangen, der den eigentlich kognitiven Voraussetzungen nicht entspricht und langfristig eine Einmündung in die Gesellschaft bahnt, die unterhalb der potentiell erreichbaren Möglichkeiten liegt. Dies liegt häufig daran, dass sich Eltern im Bildungssystem nicht auskennen und zum Teil nicht die richtigen Entscheidungen für ihre Kinder treffen. Vor diesem Hintergrund wurde in Kalifornien zum Beispiel das Projekt „Bridging multiple worlds" ins Leben gerufen, das Kinder aus zugewanderten Familien vom Kindergarten bis zur Einmündung in eine Hochschule begleitet. Die Idee dabei ist, Eltern und andere Vertreter aus den Kulturen, denen die Familien entstammen, in den gesamten vorschulischen und schulischen Bildungsprozess einzubeziehen, um gemeinsam das Ziel der langfristig erfolgreichen Integration des Kindes in die neue Kultur z.B. über eine gut bezahlte Berufstätigkeit, die ökonomische Unabhängigkeit erlaubt, zu erreichen.

In Deutschland wurde das Problem der Entwicklung von Bildungssprache bei Kindern mit Migrationshintergrund im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG" (vgl. *Gogolin/Michel* in diesem Band) aufgegriffen. In diesem Programm ging es unter anderem darum, Kinder zu fördern, indem Eltern als Erziehungspartner ernst genommen und einbezogen werden. Aber nicht nur in Bezug auf sprachliche Kompetenzen besteht Unterstützungsbedarf an bildungsbezogenen Übergängen. Auch Kinder und Jugendliche, die der Bildungssprache im Prinzip mächtig sind, benötigen spezifische Kompetenzen wie Explorations-, Planungs- und Entscheidungsfähigkeiten, um bildungsbezogene Übergänge zu meistern (vgl. *Driesel-Lange/Hany/Kracke/Schindler* 2009).

In den weiteren Beiträgen zum Schwerpunktthema werden verschiedene Aspekte des individuellen Bildungserfolgs bei sehr unterschiedlichen Gruppen von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Zunächst stellt der Beitrag von Gogolin/Michel allgemein das Konzept von Erziehungspartnerschaft vor und illustriert Möglichkeiten der Realisierung und damit verbundene Chancen und Probleme am Beispiel des Modellprogramms FÖRMIG. Danach werden zwei empirische Arbeiten vorgestellt, die den Zusammenhang zwischen der Kooperation von Bildungsakteuren und der Entwicklung spezifischer Kompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen in spezifischen Übergängen untersuchen. Zum einen werden Vorschulkinder mit Migrationshintergrund bei ihrem Übergang in die Grundschule (*Salem/Rabkin*), zum anderen deutschstämmige Jugendliche im Prozess der Vorbereitung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung (*Mayhack/Kracke*) betrachtet.

Beiden Gruppen gemeinsam ist, dass sie an einem bildungsbezogenen Übergang stehen. Solche Übergänge stellen ganz besondere Anforderungen an ein sich entwickelndes Individuum und das sie unterstützende System, da etablierte Handlungsroutinen nicht einfach von dem bekannten Kontext in den neuen Kontext zu übertragen sind. Daher müssen vor solchen Übergängen Kompetenzen vermittelt werden, die eine erfolgreiche Bewährung ermöglichen. Die Beiträge von *Gogolin/Michel* und von *Salem/Rabkin* betonen dabei die Rolle der sprachlichen Kompetenzen, während *Mayhack/Kracke* systematische Informationssuche, berufsbezogene Selbstwirksamkeit und Planungsfähigkeiten als übergangsbezogene Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen. In Bezug auf die Kooperation zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung wird bei *Mayhack/Kracke* die zeitlich und

inhaltlich eng umschriebene Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zum Thema Berufsorientierung betrachtet und bei *Gogolin/Michel* sowie bei *Salem/Rabkin* die längerfristige Bildung regionaler Sprachnetzwerke im Sinne einer Entwicklungspartnerschaft (vgl. *Tippelt u.a.* 2009). Die Initiative zur Etablierung der Kooperation geht in allen Beiträgen von den Bildungsinstitutionen aus. Dazu wurden in den jeweiligen Projekten die Bildungsakteure (Erzieherinnen, Eltern, Lehrkräfte der Grundschule bzw. der Sekundarstufe I) systematisch geschult, da im deutschen Bildungssystem bislang die Kompetenzen, die für eine Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen oder mit Partnern außerhalb der Institution nicht aufgrund der Ausbildung verfügbar sind. Alle drei Beiträge machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche von der systematischen Kooperation von Elternhaus und Bildungsinstitution profitieren. Allerdings bleibt offen, wie diese Erkenntnis über Modellprojekte hinaus in der Breite unter „normalen" Bedingungen beschränkter zeitlicher und personeller Ressourcen im deutschen Bildungssystem verankert werden kann.

In diesem Schwerpunktheft werden Beispiele aus zwei Initiativen, die Entwicklung von Heranwachsenden durch die Kooperation von Elternhaus und Bildungsinstitutionen zu fördern, dargestellt. Damit trägt es zu der jüngst intensiver gewordenen Diskussion der Notwendigkeit der Vernetzung von Bildungsinstitutionen bei (vgl. *Berkemeyer/Bos/Kuper* 2010) und bietet hoffentlich interessante Anregungen für die Leserinnen und Leser aus Praxis und Wissenschaft.

Literatur

Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.) (2010). Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3. – Münster/New York/Berlin.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. – Stuttgart.

Driesel-*Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N.* (2010): Ein Kompetenz-entwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: *Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T.* (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. – Münster, S. 157-176.

Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Max-Planck-Gesellschaft* (Hrsg.): Jahrbuch 1977. – Göttingen, S. 36-51.

Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H./Pekince, N./Fuchs, S./Abicht, L./Schönfeld, P. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. – Bielefeld.

Migration

SIGRID METZ-GÖCKEL
A. SENGANATA MÜNST
DOBROCHNA KAŁWA

Migration als Ressource

Zur Pendelmigration polnischer Frauen in Privathaushalte der Bundesrepublik
2010. 366 S. Kt.
29,90 € (D), 30,80 € (A), 49,90 SFr
ISBN 978-3-86649-273-8

Die polnischen Frauen pendeln in unterschiedlichen Rhythmen zwischen ihrem Heimatort und den Arbeitsplätzen in Deutschland. Hier arbeiten sie in Privathaushalten ungeschützt in prekären Beschäftigungsverhältnissen und organisieren weiterhin ihren Haushalt in Polen. In den meisten Fällen nutzen sie informelle Netzwerke für die Arbeits- und Wohnungsakquise, selten auch Vermittlungsagenturen. Welche Motive ihrem Pendeln zugrunde liegen, und welche Auswirkungen dies auf die Geschlechterbeziehungen in Deutschland und die Familien bzw. Haushalte in Polen hat, wird aus einer intersektionalen Perspektive analysiert.

HANS PRÖMPER, MECHTILD M. JANSEN, ANDREAS RUFFING, HELGA NAGEL (HRSG.)

Was macht Migration mit Männlichkeit?

Kontexte und Erfahrungen zur Bildung und Sozialen Arbeit mit Migranten
2010. 224 S. Kt.
12,90 € (D), 13,30 € (A), 22,50 SFr
ISBN 978-3-86649-343-8

Beeinflusst Migration Selbstbild und Identität von Männern? Und wenn ja, wie und in welchem Ausmaß? Diese und verwandte Themen werden in diesem Buch aufgegriffen und erläutert. Im Austausch zwischen Männer-, Migrations- und Gewaltforschung werden Ressourcen, Erfahrungen und Handlungsansätze in der Arbeit mit Migranten auf verschiedenen Ebenen vom Kindergarten über die Jugendarbeit bis zu Gewaltprävention und Erwachsenenbildung diskutiert.

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de

Kooperation und Vernetzung – eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“

Ingrid Gogolin, Ute Michel

Ingrid Gogolin

Ute Michel

Zusammenfassung
Im vorliegenden Beitrag wird ein Strukturvorschlag vorgestellt, der für das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ (2004-2009) entwickelt wurde. Er beruht auf dem Prinzip der Netzwerkbildung und bietet einen organisatorischen Rahmen für das inhaltliche Ziel des Modellprogramms, eine durchgängige, kooperative Sprachbildung zu gestalten, die den kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten ermöglicht. Mit der Realisierung des Strukturvorschlags war das Ziel des Aufbaus regionaler Sprachbildungsnetzwerke verbunden, durch die es einerseits zur Verstärkung der je einzeln vorhandenen Ressourcen kommen sollte und andererseits dazu, dass Strukturen errichtet werden, die die Verstetigung des einmal Erreichten erleichtern. Im Zentrum des Beitrags stehen Erfahrungen aus den zehn Bundesländern, die am Programm FÖRMIG beteiligt waren. Sie haben verschiedene Wege gefunden, den Strukturvorschlag in Praxis zu übersetzen. Nach den Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms hat sich der Strukturvorschlag im Prinzip bewährt. Zugleich aber zeigen die Prozessbeobachtungen, dass Kooperation und Vernetzung im Bildungsbereich kein triviales Anliegen ist. Im bundesdeutschen Erziehungs- und Bildungssystem sind zahlreiche Hindernisse aufgestellt, deren Überwindung kräftezehrend ist und zuweilen den Handlungsspielraum übersteigt, der den einzelnen Bildungseinrichtungen zur Verfügung steht.

Schlagworte: Migration, Bildungssprache, Durchgängige Sprachbildung, Regionale Sprachbildungsnetzwerke, Modellprogramm FÖRMIG.

Cooperation and Integration – A Dimension of Language Education

Abstract
Our contribution presents a structural concept which was developed for a model program entitled “Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG [Support for Immigrant Minority Children and Youth]”, carried out from 2004 to 2009 in ten of the 16 German Federal States. The concept is based on the principle of cooperation and networking, aiming at the structural support of the central aims of the program. The program’s intention was the development of continuous and cooperative language education, focusing on academic language proficiency. The structural goal of the program was the establishment of regional language education networks which can contribute to the accumulation of resources on the one hand, and on the other facilitate the sustainability of effective innovative approaches. Our contribution is based on the experience of the participating projects which were observed and evaluated by the Institute for Comparative and Multicultural Education, University of Hamburg (see footnote 1). The observations showed that the participating projects have developed many

creative strategies for implementing the structural concept into action. In principle, the concept proved successful. At the same time, the observations unveiled a number of obstacles to cooperation and networking posed by features of the German education system. Overcoming such obstacles is time and energy consuming, and it occasionally goes beyond the actual room for manoeuvre of educational institutions.

Keywords: Migration, academic language, continuous language education, regional language education networks, model program FÖRMIG.

1 Einleitung

Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ gehörte zu den vielen Maßnahmen, die im Anschluss an die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA ergriffen wurden, um die enge Abhängigkeit der Bildungserfolgschancen von sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft zu lockern. Das Programm wurde 2004 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gestartet; nach der Föderalismusreform und der damit verbundenen Auflösung der BLK ging die Verantwortung an die Konferenz der Kultusminister der Länder über. Bis zum Ende der Laufzeit im Jahr 2009 waren zehn Bundesländer[1] daran beteiligt.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind die herausragende „Risikogruppe“ im deutschen Bildungssystem, was die Chancen auf guten Bildungserfolg anbelangt – so wird es erneut im jüngsten Nationalen Bildungsbericht dargelegt (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010). Der Einrichtung des Modellprogramms FÖRMIG war eine Analyse des internationalen Forschungsstands vorausgegangen, die sich auf die durch pädagogische Maßnahmen beeinflussbaren Ursachen von Leistungsrückständen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konzentrierte (vgl. *Gogolin/Neumann/Roth* 2003). Darin wurde die bedeutende Rolle der sprachlichen Bildung für Bildungserfolg generell aufgezeigt, und es wurden internationale Erfahrungen vorgestellt, die Möglichkeiten erfolgreicher Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten aufzeigten.

Auf dieser Grundlage wurde die Konzeption der „durchgängigen Sprachbildung“ für das Modellprogramm FÖRMIG entwickelt. Im Zentrum steht die systematische, kontinuierliche Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten, für deren Kennzeichnung der Begriff „Bildungssprache“ eingeführt wurde (vgl. *Gogolin* 2006). Hiermit wird darauf verwiesen, dass Bildungserfolg nur zum Teil vom Verfügen über allgemeinsprachliche Fähigkeiten abhängt. Im vorschulischen Bereich und zu Beginn der Bildungslaufbahn sind diese von großer Bedeutung für das Lehren und Lernen. Im Laufe der Bildungsbiographie aber nehmen sprachliche Anforderungen zu, die im Repertoire der Allgemein- oder Alltagssprache kaum eine Rolle spielen.

Die Unterscheidung zwischen „Bildungssprache“ und „Alltagssprache“ sowie die Differenzierung ihrer jeweiligen Funktionen im Bildungskontext gehen auf sozialwissenschaftliche und linguistische Arbeiten im Anschluss an *Basil Bernstein* (1990) und *Pierre Bourdieu* (1991) zurück. Hier wird der grundlegende Zusammenhang zwischen Sprachgebrauchsweisen und den Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe aufgezeigt. Das Verfügen über eine breite Palette sprachlicher Register, zu denen auch die stark formale, wohl-

geformte, monologische Ausdrucksweise der öffentlichen Rede gehört, erlaubt weitgehende gesellschaftliche Partizipation, während das Eingeschränkt sein auf informelle, wenig durchgeformte, dialogische Redeweisen von der Teilhabe an relevanten Bereichen der öffentlichen Sphäre abhält. Das Bildungssystem ist der Ort für die Einführung in das facettenreiche Repertoire, das weitgehende gesellschaftliche Teilhabe erlaubt. Zugleich ist die im Laufe eines Bildungsgangs zunehmend abstrakte, von fachlichen Anforderungen und durch Schriftlichkeit geprägte Sprache das Transportmedium der Vermittlung des bildungsrelevanten Wissens (vgl. *Portmann-Tselikas* 1998). *Jürgen Habermas* (1977) hat den Begriff der Bildungssprache geprägt, womit er dasjenige sprachliche Register bezeichnete, in dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann.

Für das Englische sind Funktionen und Merkmale dieses spezifischen sprachlichen Registers ebenso eingehend untersucht wie die Folgen seiner Nichtbeherrschung für die Bildungskarriere (vgl. *Cummins* 2002; *Schleppegrell* 2004). Im deutschen Kontext hatten diese Zusammenhänge vor dem Modellprogramm FÖRMIG wenig Beachtung gefunden. Genau auf die Spezifik bildungsrelevanten Sprachgebrauchs jedoch hatten die Analysen aufmerksam gemacht, die der Konzeption für das Modellprogramm vorausgingen. Der *Habermas'sche* Begriff der Bildungssprache wurde von der wissenschaftlichen Begleitung des Programms aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. *Gogolin* 2006; *Gogolin/ Lange* 2010), da er das Grundanliegen von FÖRMIG treffend kennzeichnet: Er verweist auf spezifische sprachliche Register, die für die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten in Bildungsinstitutionen grundlegend sind, und er deutet zugleich auf die Verantwortung des Bildungssystems dafür, dass Kinder und Jugendliche Zugang zu den entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten erhalten.

Das Strukturprinzip der Kooperation und Vernetzung geht ebenfalls auf die Analysen im Vorfeld von FÖRMIG zurück. Gezeigt hatte sich dabei, dass der Aufbau hinreichender bildungssprachlicher Fähigkeiten bei Schüler/innen, die in zwei oder mehr Sprachen leben, eine lange Zeit der kontinuierlichen und systematischen Förderung bedarf – entsprechende Studien weisen auf Zeitspannen von fünf bis acht Jahren (vgl. *Cummins 2002, 2006*). Ferner liegen Untersuchungen vor, die zeigen, dass die Fülle der Gelegenheiten zu einer entsprechenden sprachlichen Praxis mitverantwortlich für ihre aktive Aneignung ist. Zusammengenommen führten diese Erkenntnisse zur Formulierung des Konzepts der „Durchgängigen Sprachbildung" für das Modellprogramm FÖRMIG. Damit ist einerseits gemeint, dass die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten soweit wie möglich kontinuierlich an der Bildungsbiographie entlang erfolgen sollte – und zwar nicht nur im sprachlichen Unterricht im engeren Sinne, sondern auch im Unterricht der anderen Fächer und Gegenstandsfelder. Gemeint ist ferner, dass den Lernenden mehr Zeit und Gelegenheit für den Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten zur Verfügung stehen sollte, als die Bildungsinstitutionen allein bereitzustellen vermögen. Daher ist es wünschenswert, dass weitere Partner an der Sprachbildung beteiligt werden – nicht zuletzt: die Eltern.

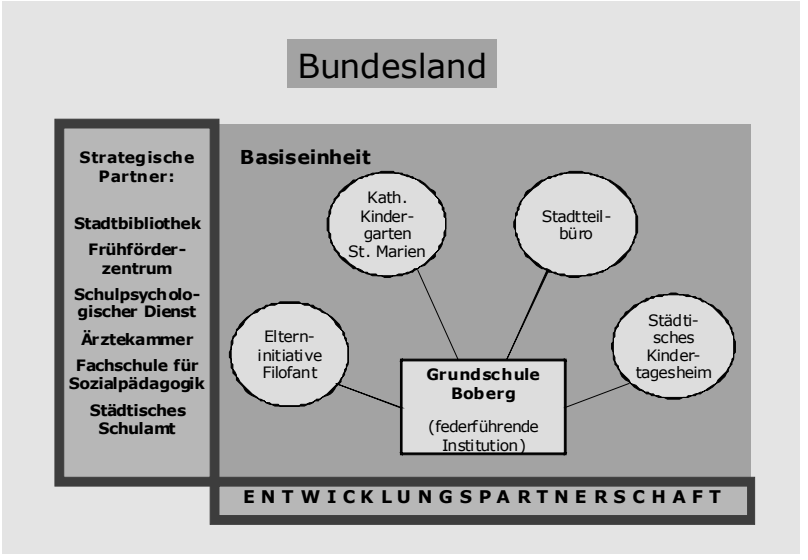
Konkretisiert wurde das Konzept „Durchgängige Sprachbildung" im Modellprogamm FÖRMIG in drei Dimensionen:

– einer bildungsbiographischen Dimension; hier geht es um den allmählichen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten an der Bildungsbiographie entlang, ohne dass es zum Bruch an den Übergängen im Bildungssystem kommt;

– einer thematischen Dimension; hier geht es um den koordinierten systematischen Zugang zu bildungssprachlichem Können und Wissen über die Lernfelder und Themen, später die Gegenstandsbereiche und Fächer des Unterrichts hinweg; und
– einer Mehrsprachigkeitsdimension; hier geht es zum einen um die Berücksichtigung der sprachlichen Bildungsvoraussetzungen, die Mehrsprachigkeit als Lebensbedingung für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten bedeutet, und zum anderen um die Erschließung von Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenz. (vgl. *Programmträger Modellprogramm FÖRMIG* 2010)

2 Strukturmodell Regionale Sprachbildungsnetzwerke

Für die Realisierung des Kernanliegens von FÖRMIG, einen kumulativen Aufbau bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten zu erreichen, fehlten im deutschen Bildungssystem die inhaltlichen ebenso wie die strukturellen Vorkehrungen. Strukturmodelle, die sich in anderen BLK-Modellprogrammen bewährt hatten, waren nicht ausreichend, weil sie die Dimension der Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen und anderen Partnern nicht berücksichtigten (wie die „Schulsets“ des Modellprogramms SINUS, *Stadler/ Ostermeier/Prenzel* 2009). Aufgegriffen wurden daher Strukturkonzepte, die auch in anderen Sektoren der sozialen Innovation erprobt werden, in denen es um die bessere Nutzung von Ressourcen geht – etwa im Programm „Lernende Regionen“ (vgl. *Tippelt* 2009). Für das Modellprogramm FÖRMIG wurde das Konzept der „Basiseinheiten“ entwickelt, die die Keimzelle für Regionale Sprachbildungsnetzwerke bilden sollten.



© Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Als „FÖRMIG-Basiseinheit“ gilt der Zusammenschluss von Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen Partnern zu lokalen Verbünden, die sich einem gemeinsamen Konzept der sprachlichen Bildung verschreiben; im abgebildeten Beispiel sind dies eine Schule, Kindergarten und Kindertagesstätte in der Umgebung, eine Elterninitiative und ein

Stadtteilbüro. Diese Vereinigung sollte sukzessive weitere „strategische“ Partner für eine „Entwicklungspartnerschaft“ gewinnen: Personen und Institutionen, die den Basiseinheiten bei Bedarf mit ihrer Expertise und ihren Ressourcen zur Verfügung stehen. Gemeinsam sollten sich diese Verbünde zu Regionalen Sprachbildungsnetzwerken zusammenschließen, die ihre Kräfte bündeln und allmählich Strukturen errichten, die dem Transfer des Erreichten und der Verstetigung bewährter Praxis dienlich sind.

3 Erfahrungen im Aufbau von Regionalen Sprachbildungsnetzwerken

Das Strukturmodell der Basiseinheiten war dem Programm in einer allgemeinen Weise vorgegeben. Die Konkretisierung des Modells sollte in den mitwirkenden Einrichtungen selbst entwickelt werden. Dies begründet sich aus der Heterogenität der Handlungsbedingungen, mit denen die Beteiligten es zu tun hatten. So waren unter den zehn FÖRMIG-Bundesländern ebenso Stadtstaaten mit langer Zuwanderungstradition und hohem Migrantenanteil wie dünn besiedelte Flächenstaaten mit einer relativ jungen Zuwanderung und geringen Anteilen an Migrantenkindern. In einigen Bundesländern waren Institutionen für die Teilnahme ausgewählt worden, die auf eine langjährige Praxis der Förderung von Migrantenkindern zurückblicken konnten und bereits über Netzwerkpartner verfügten; in anderen wurden explizit Institutionen ausgewählt, für die das gesamte Anforderungsspektrum des Modellprogramms neu war. Zudem arbeiteten die beteiligten Institutionen mit unterschiedlichen Altersgruppen: Der größte Teil (ca. 85 von ca. 145 Basiseinheiten) war an der bildungsbiographischen Schnittstelle des Übergangs von vorschulischen Einrichtungen in die Grundschule angesiedelt; deutlich geringer war die Zahl der Einrichtungen, die sich dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe widmete (ca. 35 Basiseinheiten); am kleinsten war die Gruppe derjenigen, die die Schwelle von der Schule in den Beruf bearbeiteten (ca. 25 Basiseinheiten).[2]

Die höchst unterschiedlichen Problemlagen erlaubten keine *one-size-fits-all*-Lösung, weder in inhaltlicher noch in struktureller Hinsicht. Dennoch hat sich das Prinzip der kooperativen Sprachbildung in Basiseinheiten, verbunden mit dem Aufbau von regionalen Sprachbildungsnetzwerken, insgesamt bewährt. Am Ende des Programms waren 155 Basiseinheiten mit rund 1500 mitwirkenden Pädagog/innen beteiligt. Die Anzahl der Kooperationspartner pro Basiseinheit schwankte zwischen fünf und mehr als zwanzig. Im letzten Jahrgang des Projekts waren ca. 2000 Eltern direkt in den Prozess der Sprachbildung einbezogen.[3]

3.1 Kooperation und Vernetzung an bildungsbiographischen Übergängen

Die kooperative Gestaltung von Sprachbildung an bildungsbiographischen Übergängen war eine grundlegende Aufgabe aller an FÖRMIG beteiligten Einrichtungen. Hiermit wurde auf die Erkenntnis der Bildungsforschung reagiert, dass die Übergänge zwischen den Institutionen im Verlauf der Bildungskarriere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besondere Risiken bergen. Alle Basiseinheiten waren gehalten, bildungs-

stufenübergreifende kooperative Strukturen zu etablieren, die einen systematischen Anschluss der jeweils ergriffenen Sprachbildungsmaßnahmen an vorher Erreichtes ermöglichen sollten.

Am *Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule* arbeiteten die meisten FÖRMIG-Basiseinheiten. Hier zeigte die Praxis, dass das unterschiedliche berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften und Erzieherinnen, verbunden mit unterschiedlichem Freiraum im pädagogischen Auftrag, die Zusammenarbeit durchaus erschwerten. Akzeptanz der professionellen Verschiedenheit war eine wichtige Voraussetzung für die Sicherung von verbindlicher Zusammenarbeit. Als förderlich erwies sich beispielsweise, wenn zwischen den Beteiligten eine Einigung auf gemeinsam verwendete Instrumente (z.B. der Sprachdiagnostik), auf gemeinsame methodische Ansätze oder ähnlich aufgebautes Fördermaterial gelang. Als gute Organisationsform für die Entwicklung gemeinschaftlicher Konzepte sowie zur Planung und Reflexion der Kooperation haben sich „professionelle Lerngemeinschaften" gezeigt. Hierbei handelt es sich um Teams von Erzieherinnen und Lehrkräften der Schuleingangsphase, die über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zusammenarbeiten, zusammen Qualifizierungen erhalten, wechselseitige Hospitationen durchführen und miteinander unterrichtspraktisch verwertbare Produkte erstellen. Erfahrungen aus anderen Innovationsprojekten bestätigen, dass sich dieser Ansatz besonders für langfristig angelegte Vorhaben eignet (vgl. *Fußangel/Gräsel* 2008).

Die Grenzen einer effektiven Zusammenarbeit wurden jedoch dort erreicht, wo systemische oder bürokratische Hindernisse im Weg standen. So scheiterte der notwendige Austausch von Informationen über die Ergebnisse von Sprachstandsdiagnosen in einigen Fällen an datenschutzrechtlichen Bestimmungen, die die Weitergabe der Daten an andere Einrichtungen nicht erlaubten. Auch die „Trägervielfalt" bzw. die Unterschiedlichkeit der Träger im Elementarsystem und im Schulsystem führt zu Hindernissen für die Zusammenarbeit. Sie bringt Differenzen in Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen mit sich, die sich hemmend auf die Zusammenarbeit auswirken; ein Beispiel ist die Organisation gemeinsamer Qualifikationsmaßnahmen für Erzieherinnen und Lehrkräfte.

Hohe Hürden für die Zusammenarbeit und Vernetzung stellten sich auch den Basiseinheiten in den Weg, die am *Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich* tätig waren. Der Aufbau von Kooperationsbeziehungen an dieser Schwelle ist aufgrund der Differenziertheit der Sekundarschulsysteme in den Ländern besonders schwierig. Die Grundschulen fungieren insbesondere in städtischen Regionen als *feeder* für eine große Zahl aufnehmender Schulen, die in Konkurrenzverhältnissen stehen – also möglicherweise an der Zusammenarbeit mit den zuliefernden Grundschulen, kaum aber an der Kooperation untereinander interessiert sind. Auch das Fehlen fester Schuleinzugsgebiete an dieser Schwelle wirkt sich ungünstig auf Kooperationsmöglichkeiten aus. Infolge dieser Konstellation gelang es nur wenigen Fällen, FÖRMIG-Basiseinheiten aus Grundschulen mit Sekundarschulen verschiedenen Typs zu bilden.

Eher erfolgreich war die Konstruktion von Basiseinheiten an dieser Schwelle in Regionen, in denen ein großer Teil der Schülerschaft in bestimmte weiterführende Schulen wechselte. Hier waren meist Hauptschulen die Partner der Grundschulen. In den Bundesländern Sachsen und Schleswig-Holstein – beides Länder mit einer relativ geringen Anzahl zugewanderter Kinder und Jugendlicher – haben sich die Basiseinheiten insbesondere um den Übergang von Neuzugewanderten aus einer Vorbereitungsmaßnahme in eine Klasse des Regelsystems gekümmert. Hier hat sich die Zusammenarbeit zwischen abgebenden und aufnehmenden Institutionen insbesondere bei der individuellen Beratung

und Begleitung des Übergangsprozesses bewährt. Auch an dieser Schwelle hat es die Kooperation erleichtert, wenn sie sich um gemeinsame Projekte oder Produkte drehte – beispielsweise arrangiert im Rahmen schulübergreifender „Professioneller Lerngemeinschaften". Ein Exempel für ein Instrument, das sich als hilfreich für die Kooperation erwies, ist das von den FÖRMIG-Ländern Sachsen und Schleswig-Holstein entwickelte Diagnoseverfahren „Niveaubeschreibungen für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I" (vgl. *Sächsisches Bildungsinstitut* 2009; *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen* 2009). Hierbei handelt es sich um eine Grundlage für die systematische, unterrichtsbegleitende Beobachtung der Entwicklung von Sprachfähigkeiten, die sich auf linguistische Qualifikationsbereiche, Erkenntnisse zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und die geltenden Bildungsstandards für das Deutsche stützt (vgl. *Döll* 2009). Das Instrument erlaubt auch denjenigen Lehrkräften eine Sprachentwicklungsbeobachtung, die nicht auf sprachliches Lehren spezialisiert sind. Im Zusammenhang der Kooperation und Vernetzung diente es als Grundlage für alle Beteiligten, sich über ihre Beobachtungen der Sprachentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler in einer „gemeinsamen Sprache" zu verständigen und auf dieser Grundlage Maßnahmen der Förderung zu planen.

Ähnlich gelagert sind die Schwierigkeiten, die der Kooperation und Vernetzung am *Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Bildung* entgegenstanden. Auch hier ist das Spektrum der aufnehmenden Einrichtungen groß, räumliche Nähe besteht nur in seltenen Fällen. Da nur wenige Einrichtungen des berufsbildenden bzw. Berufsübergangssystems aktiv an FÖRMIG beteiligt waren, sind auch die Erfahrungen eher mager, über die hier berichtet werden kann. Die meisten Einrichtungen an dieser Schwelle haben die Möglichkeit wahrgenommen, auf bestehende Netzwerke mit außerschulischen Partnern zurückzugreifen und diese für das Anliegen der sprachlichen Bildung aufzuschließen. Als förderliche Grundlage für Kooperation hat sich auch an diesem Übergang die Nutzung gemeinsamer Instrumente erwiesen, beispielsweise der „Berufswahlpass" oder von den teilnehmenden Projekten selbst entwickelte Portfolios.

Insgesamt zeigen die Erfahrungen der schnittstellenübergreifenden Kooperation und Vernetzung in FÖRMIG, dass das deutsche Bildungswesen in seinem gegenwärtigen Zuschnitt zu wenig begünstigende Konditionen für solche Aktivitäten bereithält. In allen Fällen waren systemische Hürden zu überwinden, und die Ressourcen, die hierfür in den Bildungseinrichtungen gegeben sind, sind eher knapp bemessen. Dass es dennoch im Modellprogramm zu einer großen Zahl an gewinnbringenden Vernetzungen kam, ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass die Beteiligten ein hohes Maß an Motivation aufbrachten und sich über das Erwartbare hinaus engagierten. Begünstigend wirkte sich auch aus, dass durch den Status des Modellprogramms zusätzliche Ressourcen zur Verfügung standen – insbesondere regionale Koordinatoren, die die Vernetzungsprozesse konstruktiv begleiteten. Zu den nützlichen, aber dem Modellprogramm geschuldeten Ressourcen gehört auch das umfangreiche Qualifizierungsangebot, u.a. für Netzwerkarbeit, denn sie gehört nicht zur üblichen professionellen Grundausstattung von Pädagoginnen und Pädagogen, und sie ist keineswegs als quasi automatische Begleiterscheinung von Erziehungs- und Unterrichtskompetenz zu erwarten (vgl. *Howaldt* 2010).

Die Beobachtung der Entwicklungen in den FÖRMIG-Basiseinheiten ergab eine Reihe von Gelingensbedingungen für die Etablierung einer überdauernden, für abgebende und aufnehmende Institutionen gewinnbringenden Zusammenarbeit. Von den teilnehmenden Ländern selbst wurden die Folgenden identifiziert:

Unerlässlich ist die Beteiligung und Unterstützung der Leitungen aller jeweils beteiligten Institutionen. Der Kooperation sollte ein formaler Rahmen gegeben sein (z.B. in der Form einer von allen Beteiligten ratifizierten Zielvereinbarung), in dem Eckwerte wie der Kooperationsbeginn und die voraussichtliche Dauer, regelmäßige Kontakttermine, verbindliche Ansprechpartner und Mitwirkende festgelegt sind. Günstig wirkt es sich aus, wenn die Einigung auf einen gemeinsamen inhaltlichen Ansatzpunkt erfolgt und die inhaltliche Arbeit durch Instrumente unterstützt wird, die den Partnern das Finden einer „gemeinsamen Sprache" erleichtern. Eine vorausschauende Planung, etwa von spezifischen methodischen Übereinkünften für die Sprachbildung, wird erleichtert, wenn die Partner an der Bildungsbiographie derselben Kinder oder Jugendlichen zusammenarbeiten. Die Beteiligten sollten zudem über einen Grundstock an gemeinsamen Qualifikationen verfügen. Mindestens für die Anschubphase der Zusammenarbeit erwies sich, dass auf eine Unterstützung durch regionale Moderations- oder Begleitinstanzen kaum verzichtet werden kann, die einrichtungsübergreifend in Anspruch genommen werden kann.

Eine alles entscheidende Ressource für die Etablierung und Sicherung einer dauerhaften Zusammenarbeit ist Zeit. Im Fall des Modellprogramms FÖRMIG wurde die Zeitspanne deutlich unterschätzt, die für den Aufbau einer Vertrauensbasis – der Grundlage *sine qua non* für die gedeihliche Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten – erforderlich ist. Die FÖRMIG-Basiseinheiten benötigten zwischen einem und zwei Jahren, bis eine einigermaßen gefestigte Kooperationsstruktur etabliert war. In der heterogenen deutschen Bildungslandschaft ist die Ressource Zeit nur schwer zu beschaffen. Die unterschiedlichen „Lebensrhythmen" der an der Kooperation und Vernetzung beteiligten Institutionen stellen eine nur schwer überwindbare Hürde dar, und das pädagogische Personal besitzt weder vom Selbstverständnis her noch der Qualifikation oder Entlohnung nach genügend Spielraum für die Beschaffung der Ressource Zeit – es sei denn, dass dies auf freiwilligem und quasi privatem Engagement beruht. Dies aber macht die Festigung und Verstetigung von Erreichtem anfällig für individuelle oder Zufallsereignisse, bietet also keine gute Basis dafür, dass sich ein innovatives Konzept in der Praxis durchsetzt und stabilisiert.

3.2 Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und anderen Partnern

Durch die Vernetzung von Bildungseinrichtungen mit anderen Partnern sollte es den FÖRMIG-Basiseinheiten einerseits ermöglicht werden, zusätzliche Ressourcen für ihre Sprachbildungsaktivitäten zu erschließen. Andererseits sollte hierdurch den Kindern und Jugendlichen mehr Zeit für Sprachkontakt zur Verfügung stehen, der auf die gleichen konzeptionellen Grundlagen zurückgreift wie die Sprachbildung in den Bildungseinrichtungen selbst, damit es zum kumulativen Aufbau von Sprachfähigkeiten kommt.

Die FÖRMIG-Basiseinheiten wurden zunächst ermuntert, potentielle Partner in ihrem Umfeld ausfindig zu machen und deren Mitwirkungsmöglichkeiten zu erkunden. Zu den bedeutenden Partnern gehören die Eltern der geförderten Kinder und Jugendlichen. In den hiesigen Bildungseinrichtungen sind die Traditionen der Etablierung aktiver Bildungspartnerschaften mit Eltern, die es einschließen, dass diese in ihren Kompetenzen anerkannt und am Bildungsprozess beteiligt werden, nur schwach ausgeprägt. Als weitere Partner beim Aufbau regionaler Sprachbildungsnetzwerke sollten die Basiseinheiten – je nach den Gegebenheiten in ihrer Region – öffentliche und private Einrichtungen oder

Personen gewinnen: von Migrationsdiensten und Jugendhilfeeinrichtungen über Bibliotheken, Theater oder Presseorgane; von Elternvereinigungen oder Migrantenvereinen bis zu Firmen oder ehrenamtlichen Privatpersonen. Als Prinzip galt auch hier, dass die Partner explizite Vereinbarungen über ihre Funktion und Rolle abschließen sollten, damit die wechselseitigen Erwartungen an die Zusammenarbeit klar und eindeutig waren. In den FÖRMIG-Basiseinheiten wurden zahlreiche kreative Ansätze für solche Kooperationen entwickelt; als Beispiel wird hier die Kooperation mit Eltern vorgestellt.

Aus Bildungseinrichtungen werden häufig Erfahrungen berichtet, dass besonders die Eltern mit Migrationshintergrund nur schwer zur Mitwirkung zu gewinnen seien. Um die möglicherweise vorhandene Distanz zu überwinden, wurden in FÖRMIG Strategien einer anerkennenden und aktivierenden Elternarbeit entwickelt, verbunden mit niedrigschwelligen Angeboten der Beteiligung. Als attraktiv und für erste Kontakte sehr förderlich hat sich die Einrichtung von Elterncafés oder anderen regelmäßigen Treffpunkten erwiesen, in denen eine freundliche, einladende Atmosphäre herrscht. Positiv aufgenommen wurden solche Angebote besonders dann, wenn Pädagog/innen für zwanglosen Kontakt zur Verfügung standen – also nicht nur für Kontakt in dem Falle, in dem eine Schwierigkeit zu beheben ist.

Als Königsweg für die Etablierung einer vertrauensvollen und beidseits gewinnbringenden Zusammenarbeit erwies sich die Anerkennung der Eltern als Experten. So wurden beispielsweise in vielen Basiseinheiten regelmäßige Lesenachmittage etabliert, zu denen Mütter und Väter auch als Vorleser/innen eingeladen waren. Sie wurden dabei nicht nur, aber durchaus auch zum Vorlesen in ihren Herkunftssprachen ermutigt, wodurch eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht wurde. Im FÖRMIG-Projekt Berlin wurde eine besondere Qualifizierung für Mütter entwickelt: Sie konnten sie mit einem Zertifikat als „Vorleserin in der Herkunftssprache“ abschließen.

Gute Erfahrungen wurden mit verschiedenen Ansätzen einer zunächst aufsuchenden Zusammenarbeit gemacht. In FÖRMIG Nordrhein-Westfalen wurden „Stadtteilmütter“ ausgebildet, die andere Mütter besuchen, ihnen als Ansprechpartnerin zur Verfügung stehen und sie zum Mitwirken in der Bildungseinrichtung ermutigen. In FÖRMIG-Hamburg und Berlin wurden Variationen des Konzepts der „Family Literacy“ (vgl. *Elfert/Rabkin* 2007) eingesetzt. Grundlage dabei ist, dass die Familien besucht werden und gesprächsweise Einführungen in die Bedeutung des Lesens für Bildungserfolg erhalten. Es wird ihnen Lesematerial („Lesekoffer“) leihweise zur Verfügung gestellt – in der Zweitsprache Deutsch und in den Herkunftssprachen; im Kontakt mit Schulen oder Kindergärten können sie den Lesestoff erneuern. Im Hamburger FÖRMIG-Projekt ist es gelungen, dass Mütter und Väter sich selbst als Autoren an der Entwicklung von mehrsprachigem Lesestoff betätigt haben; sie erhielten für ihre Aktivitäten Anerkennung, denn ihre Geschichten wurden formvollendet gedruckt und in das „Familiy Literacy“-Material aufgenommen.

In FÖRMIG-Brandenburg wurden Eltern-Workshops angeboten, in denen sich die Eltern und Pädagogen wechselseitig als Experten über Erziehungs- und Bildungsfragen zur Verfügung standen. In vielen Basiseinheiten wurden Eltern direkt in Institutionsentwicklungsprozesse eingebunden. Auf diese Weise konnten sie ihre Wünsche an die Sprachbildung einbringen; wechselseitige Ansprüche wurden ausgehandelt, bis ein Konsens gefunden wurde. Dieser wurde in Vereinbarungen festgehalten, die alle Beteiligten unterzeichneten (z.B. „Erziehungsvereinbarungen“ in Berlin; vgl. *Falkenhagen* 2009).

Das Spektrum der Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Partnern in FÖRMIG war breit – von einzelnen wechselseitigen Informationen bis zu regelmäßiger und systematischer Beteiligung am entstehenden Sprachbildungsnetzwerk. Auch hier zeigten die Erfahrungen, dass die Voraussetzungen in den Bildungseinrichtungen für die Anbahnung und Pflege solcher Kooperation vielfach erst noch zu schaffen sind; es gehört nicht zum selbstverständlichen „Handwerkszeug" der Bildungsinstitutionen, pädagogische Laien in systematischer, kontinuierlicher Weise in ihre Aktivitäten einzubeziehen.

4 Zwischenbilanz

Die FÖRMIG-Basiseinheiten haben beim Aufbau von regionalen Sprachbildungsnetzwerken und von kooperativer Sprachbildungsarbeit Pionierarbeit geleistet.

Gleichzeitig aber haben die Erfahrungen des Modellprogramms viele Schwachstellen aufgezeigt, die im deutschen Bildungs- und Erziehungssystem überwunden werden müssten, bevor ein Innovationsansatz, der auf Kooperation und Vernetzung gerichtet ist, in größerem Umfang greifen kann. Die Grenzen, die im deutschen Bildungssystem traditionell zwischen Bildungsinstitutionen und erst recht zwischen diesen und anderen Partnern bestehen, sind hoch und stark; zugleich ist das *know how*, das Bildungseinrichtungen für die Überwindung dieser Grenzen benötigen würden, kein selbstverständlicher Bestandteil der professionellen Kompetenz. Struktur- und Administrationsprinzipien, wie etwa der Zeithaushalt der Pädagoginnen und Pädagogen – und damit: der Einrichtungen, in denen sie arbeiten – stehen einer Überwindung der Grenzen gründlich im Wege.

Nach den Stimmen der Beteiligten aber, die u.a. in den abschließenden Länderberichten (vgl. *Programmträger Modellprogramm FÖRMIG* 2010; *Gogolin u.a.* 2010) festgehalten wurden, hat es sich für sie gelohnt, die Mühen der Kooperationsanbahnung auf sich zu nehmen. Sie berichten, dass sie den fachlichen Austausch, gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Entwicklung von Material, Reflexionsprozesse und die bei anderen Partnern (nicht zuletzt: Eltern) entdeckten Ressourcen als Gewinn erlebt haben und Nutzen für ihr professionelles Handeln daraus ziehen konnten. Diese Erfahrungen decken sich mit anderen schulübergreifenden Netzwerkprojekten, beispielsweise „Chemie im Kontext" (vgl. *Fußangel/Gräsel* 2008).

Auch hier wurde den Beteiligten ein Rahmen für ihre Praxis gesteckt, der viel Freiraum für die eigene Gestaltung ließ – bezeichnet als „symbiotische Implementationsstrategie". Hier haben die Beobachtungen gezeigt, dass eine solche Strategie geeignet ist, pädagogische Innovation auf die Bedürfnisse vor Ort zuzuschneiden (vgl. *Gräsel/Fußangel* 2010). Auch das Programm FÖRMIG gewann seine Kraft nicht aus der Steuerung durch eine strategisch, plan- und absichtsvoll hergestellte Ordnung, sondern dadurch, dass Expertise, Kenntnisse und Fähigkeiten unterschiedlicher Mitwirkender aufgegriffen und in das Gesamtkonzept eingewoben wurden. In organisationsbezogenen Sozialwissenschaften wird der Standpunkt vertreten, dass es genau solche, nämlich emergente Formen der Organisation sind, die mit wechselnden Anforderungen besonders gut zurechtkommen; dass gerade sie die Konzepte hervorbringen, die sich in turbulenten, komplexen Lagen bewähren (vgl. *Fromm* 2004). In emergenten Organisationen entsteht gewiss Ungeplantes; Überlebensfähig sind aber gerade solche Strukturen, die mit der Möglichkeit der Anpassung an veränderliche Umgebungsbedingungen versehen sind.

Somit sollte das Strukturprinzip, das im Modellprogramm FÖRMIG erprobt wurde, ein gutes Fundament für die Weiterentwicklung und den Transfer der „durchgängigen Sprachbildung“ ergeben. Allerdings machen *Gräsel/Fußangel* (2010) auch auf eine Gefahr aufmerksam. Sie beobachteten, dass schulübergreifende Netzwerke in ihrem Projekt nicht den gewünschten Effekt erzielten, auch die innerschulische Kommunikation und Zusammenarbeit von Lehrkräften anzuregen. Dazu stellen sie fest: „Es lässt sich […] nicht ausschließen, dass die stabilen und gut funktionierenden schulübergreifenden Beziehungen sogar zu einer Schwächung der schulinternen Zusammenarbeit führten. Die an Kooperation interessierten Lehrkräfte sahen für die zeit- und energieaufwendige Herstellung von Kooperationsbeziehungen an ihren Schulen keinen Bedarf, weil sie ja durchaus schon in produktive und befriedigende professionelle Formen der Zusammenarbeit involviert waren“ (S. 125). Zwar liegen aus den an FÖRMIG beteiligten Einrichtungen keine solchen Beobachtungen vor; gleichwohl wird es erforderlich sein, die Frage einer systematischen Prüfung zu unterziehen, ob Kooperation und Vernetzung über Einrichtungsgrenzen hinweg den unerwünschten Nebeneffekt besitzt, die Zusammenarbeit innerhalb der Bildungsinstitutionen zu lähmen. Für Prüfungen dieser Frage wird im Rahmen der FÖRMIG-Transferprojekte Gelegenheit sein, die in einigen Bundesländern ihre Arbeit aufgenommen haben (siehe www.foermig.uni-hamburg.de).

Anmerkung

1 Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein.

2 Die Zahlen geben nur Tendenzen wieder, da einige Basiseinheiten mehrere bildungsbiographische Übergänge bearbeiteten. Hier wurden die Schwerpunkte aufgenommen.

3 Grundlage für die folgenden Ausführungen sind systematische Auswertungen der jährlich vorgelegten Berichte aus den beteiligten Ländern sowie von Dokumentationen, die die beteiligten Projekte regelmäßig anfertigen mussten: Zielvereinbarungen, Zielentwicklungsprotokolle, Netzwerkprotokolle.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): „Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel“. – Bielefeld.

Berlin (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Kita, Schule, Eltern und außerschulischen Partnern. Abschlussbericht (01.09.2004-31.08.2009). – Berlin (unveröffentlicht).

Bernstein, B. (1990): The Stucturing of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control. Bd. 4. – London.

Bourdieu, P. (1991): Language and Symbolic Power. – Cambridge.

Cummins, J. (2002): BICS and CALP. In: *Byram, M.* (ed.): Encyclopedia of Language and Teaching. – London, S. 76-79.

Cummins, J. (2006): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. – Clevedon.

Döll, M. (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: *Lengyel, D./Reich, H. H./Roth, H.-J./Döll, M.* (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (= FÖRMIG, Edition Bd. 5). – Münster, S. 109-114.

Elfert, M./Rabkin, G. (Hrsg.) (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. – Stuttgart.

Falkenhagen, U. (2009): Gemeinsam im Interesse der Kinder. Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule. Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung. – Berlin. Online verfügbar unter: http://www.foermig-berlin.de; Stand 08.11.2010.

Fromm, J. (2004): The Emergence of Complexity. – Kassel.

Fußangel, K./Gräsel, C. (2008): Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel „Chemie im Kontext". In: *Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H.* (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzepte, Befunde, Perspektive. Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 1. – Münster/New York/München/Berlin, S. 285-295.

Gogolin, I. (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: *Mecheril, P./Quehl, T.* (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. – Münster/New York/München/Berlin. S. 79-85.

Gogolin, I. (2010): Aktuelle Forschungsergebnisse und Gelingensbedingungen für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. In: *Petersen, I.* (Hrsg.): Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. Schriftenreihe des interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr.15. – Oldenburg, S. 19-28.

Gogolin, I./Dirim, I./Neumann, U./Reich, H./Roth, H.-J./Schwippert, K. (2010): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. (= FÖRMIG Edition, Bd. 7). – Münster/New York/München/Berlin (im Erscheinen).

Gogolin, I./Lange, I. (2010): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: *Fürstenau, S./Gomolla, M.* (Hrsg.) (2010): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden (im Erscheinen).

Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107). – Bonn.

Gräsel, C./Fußangel, K. (2010): Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In: *Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H.* (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3. – Münster/New York/München/Berlin, S. 117-129.

Habermas, J. (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch 1977. – Göttingen, S. 36-51.

Howaldt, J. (2010): Innovationen im Netz. In: *Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H.* (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3. – Münster, New York, München, Berlin, S. 131-147.

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (Hrsg.) (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Erprobungsfassung 2009. – Kiel.

Lange, I./Gogolin, I. (unter Mitarbeit von *Grießbach, D.*) (2010): Durchgängige Sprachbildung in der Praxis – eine Handreichung. (= FÖRMIG Material, Bd. 2). – Münster/New York/München/Berlin.

Portmann-Tselikas, P. R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. – Zürich.

Programmträger Modellprogramm FörMig (2010): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Abschlussbericht 2009. Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. – Hamburg (unveröffentlicht).

Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Transferfassung 2009. – Radebeul.

Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H./Pekince, N./Fuchs, S./Abichat, L./Schönfeld, P. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. – Bielefeld.

Schleppegrell, M. J. (2004): The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective. – Mahwah, New Jersey.

Stadler, M./Ostermeier, C./Prenzel, M. (2009): Programm SINUS-Transfer. Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Abschlussbericht zum Programm SINUS-Transfer. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN). – Kiel. Online verfügbar unter: http://www.sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Schlussbericht_ST.pdf; Stand: 08.11.2010.

Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt „Family Literacy“

Tanja Salem, Gabriele Rabkin

Tanja Salem

Gabriele Rabkin

Zusammenfassung
Das Modellprogramm FÖRMIG, das durchgängige sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen zum Ziel hatte, wurde von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern realisiert. Hamburg war eines der beteiligten Länder. In Hamburg wurde FÖRMIG in zwei Teilprojekten, „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5)“ und „Family Literacy (FLY)“ realisiert. Der Beitrag beschreibt das Projekt FLY und stellt Ergebnisse zu Effekten von FLY vorwiegend aus Sicht der am Projekt beteiligten Eltern vor. FLY arbeitet an der Schnittstelle zwischen Vorschule und Grundschule und bezieht Eltern aktiv in die elementare Literalitätserziehung (Literacy) von Kindern ein. Die Säulen von FLY in FÖRMIG-Hamburg sind aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht, Elternarbeit parallel zum Unterricht und gemeinsame außerschulische Aktivitäten. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass Eltern durch das Projekt befähigt werden, die Sprachentwicklung ihrer Kinder zuhause zu unterstützen, sie erhalten Informationen über die Struktur des Bildungssystems in Hamburg und Kindertagesstätten, Vorschulen und Schulen öffnen sich für Eltern.

Schlagworte: Kooperation Vorschule-Grundschule, Zusammenarbeit mit Eltern, durchgängige Sprachbildung

Cooperation of Parents, Children and Teachers in the FÖRMIG Project “Family Literacy” in Hamburg

Abstract
The model program “Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ (Support for Immigrant Minority Children and Youth) was carried out from 2004-2009 in ten “Bundesländer (German Federal States). Hamburg was one of the participating Bundesländer”. In Hamburg, FÖRMIG was carried out in two sub-projects, “HAVAS 5 in the Cooperation Project Kindergarten and Elementary School (HAVAS 5)” and “Family Literacy (FLY)”. This paper considers the FLY project more closely. FLY operates at the interface between preschool and primary school and actively involves parents in the basic literacy education of children. The pillars of FLY in FÖRMIG-Hamburg are active involvement of parents in class, working with parents parallel to classwork and joint out-of-school activities. The evaluation results show that the project enables parents to expand their skills and to support their children at home in their linguistic development; they receive information about the structure of the education system in Hamburg and kindergartens, which opens up preschools and schools to these parents.

Keywords: Preschool, elementary school, cooperation with parents

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Kooperation von Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften im Projekt „Family Literacy (FLY)“, das als ein Hamburger Teilprojekt im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ von 2004 bis 2009 an der bildungsbiographischen Schnittstelle von Elementar- und Primarbereich arbeitete.

Die Zusammenarbeit von vor-/schulischen Einrichtungen und Eltern steht seit einiger Zeit im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit, nicht zuletzt da verschiedene Schulleistungsuntersuchungen belegen, dass der Bildungserfolg von Kindern maßgeblich von ihrer sozialen Herkunft abhängt (vgl. *Bos u.a.* 2007; *Bos u.a. 2008*; *PISA-Konsortium* 2007). Das, was in Familien geschieht, oder auch nicht geschieht, ist demnach im deutschen Bildungssystem zentral für die Bildungskarriere von Kindern und Jugendlichen. Oder umgekehrt: Die deutsche Schule ist darauf angewiesen, dass Kinder und Jugendliche Unterstützung im außerschulischen Kontext durch ihre Familie erhalten. Dies ist ein Grund, warum sich in der Fachöffentlichkeit und immer mehr auch in der Praxis im elementarpädagogischen und vorschulischen Bereich das Verständnis durchsetzt, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern notwendig ist. Dabei hat in den vergangenen Jahren ein Paradigmenwechsel stattgefunden: Elternarbeit wird nicht mehr als „Arbeit an den Eltern“, sondern als „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (*Textor* 2006, S. 7) von Kindertagesstätten und Eltern verstanden. „Family Literacy“-Programme streben die Förderung der Literalitätsentwicklung von Kindern durch die Zusammenarbeit verschiedener Akteure als gleichberechtigte Partner an, die gemeinsam die bestmögliche individuelle Förderung für das Kind anstreben. Literacy-Fähigkeiten, d.h. Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern, sind – wie nicht zuletzt in den PISA-Studien nachgewiesen (vgl. *PISA-Konsortium* 2007; vgl. zur kritischen Diskussion des Verständnisses von Literacy in den PISA-Studien sowie weiteren Dimensionen und Konzepten von Literacy *Hurrelmann* 2002) – ein entscheidender Faktor für Bildungserfolg.

Wie die kooperative Förderung der Literalitätsentwicklung in FLY im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG realisiert wurde und zu welchen Ergebnissen sie geführt hat, ist Gegenstand der folgenden Kapitel. Dementsprechend werden wir im anschließenden Kapitel in die Bedeutung von Literacy-Fähigkeiten für den Bildungserfolg einführen (Kapitel 2). In Kapitel 3 beschreiben wir FLY in FÖRMIG-Hamburg. Das Evaluationsdesign sowie die Evaluationsergebnisse stellen wir in Kapitel 4 dar. Hierauf folgt ein Ausblick auf weitere Entwicklungen der kooperativen sprachlichen Bildung von Kindern durch FLY (Kapitel 5). Der Beitrag endet mit einer Schlussbetrachtung (Kapitel 6).

2 Literalität, Bildungserfolg und „Family Literacy“-Programme

Eine von der UNESCO vorgelegte Definition von Literacy lautet: “Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning enabling an individual to achieve his or her goals, develop his or her knowledge

and potentials, and to participate fully in the community and wider society" (LAMP, zitiert nach *Nordtveit* 2005). Für den deutschsprachigen Raum liegt kein Terminus vor, der Literacy in seiner Bedeutungsbreite erfasst. Wir verwenden im Folgenden Literalität und Schriftsprachlichkeit synonym für Literacy und verstehen hierunter die kindlichen Erfahrungen und Kompetenzen bezüglich der Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur. Kinder aus eher benachteiligten Verhältnissen haben einen schlechteren Zugang zur Schriftsprache als diejenigen aus sozioökonomisch besser gestellten Familien (vgl. *Schneider u.a.* o.J.). Dieser Unterschied, der sich schon am Ende der Grundschule in der Lesekompetenz von Kindern spiegelt (vgl. *Bos u.a.* 2007), verschärft sich im Laufe einer Bildungskarriere, wie die PISA-Studien zutage fördern konnten (vgl. *PISA-Konsortium* 2007). Mittlerweile ist hinreichend bekannt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hiervon besonders betroffen sind.

Zwar besteht ebendieser enge Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Lage von Kindern und Jugendlichen, aber wie die PISA-Studien ebenfalls zeigen konnten, ist die Zeit, die Jugendliche für Literacy-bezogene Aktivitäten aufwenden, ein stärkerer Prädikator für ihre Lesekompetenzen als ihr sozioökonomischer Hintergrund (vgl. *OECD* 2002; *PISA-Konsortium* 2007). Das bedeutet, dass Ungleichheiten aufgrund des sozioökonomischen Status überwindbar sind, wenn Kindern und Jugendlichen der Zugang zur Schriftsprache eröffnet wird (vgl. *Schneider u.a.* o.J.; *Leseman u.a.* 2007). Hier setzt der „Family-Literacy"-Ansatz an.

Er geht davon aus, dass Kinder bereits vor dem Eintritt in das Bildungs- und Erziehungssystem Erfahrungen mit Schriftsprachlichkeit sammeln und dass diese sich positiv auf die Lern- bzw. Schulleistungen von Kindern auswirken (vgl. *Nickel* 2007; *Desmond* 2004; *Nordtveit* 2005; *Ulich* 2008; siehe zur Schriftsprachentwicklung bei Kindern *Dehn* 2007). „Family Literacy"-Programme zielen auf die Sprach- und Literalitätsförderung von Kindern und ihren Familien und richten sich insbesondere an Familien mit geringer formaler Bildung. Die Fähigkeiten von Eltern, ihre Kinder auf dem Weg zum Schriftspracherwerb besser zu begleiten, sollen durch diesen Ansatz gestärkt werden (vgl. *Nickel* 2008; *Elfert/Rabkin* 2007).[1]

„Family Literacy" Programme existieren weltweit in vielfältigen Konzeptionen. Die Gemeinsamkeit der zahlreichen Konzeptionen (vgl. hierzu beispielsweise *UIL* 2008), die weltweit vorzufinden sind, ist, dass Literacy-bezogene Elternbildung und Förderung der Literacy-Fähigkeiten von Kindern im Zusammenhang betrachtet werden. Evaluationen von „Family Literacy"-Programmen untermauern die Annahme der positiven Effekte dieses Ansatzes auf die Literalitätsentwicklung sowie den Bildungserfolg von Kindern. Die Evaluation der Programme in Großbritannien beispielsweise zeigt, dass der dort realisierte intergenerationelle Ansatz zu einer signifikanten Verbesserung der elterlichen Lese- und Schreibkompetenz führte, die noch neun Monate nach Abschluss des „Family Literacy"-Programms nachweisbar war. Zudem wurde ein starker Anstieg literaler Aktivitäten im häuslichen Alltag verzeichnet. Eltern erfuhren aus ihrer Perspektive einen Zuwachs ihrer Unterstützungskompetenz und Kinder konnten ihren Wortschatz erweitern und ihre Lesefertigkeit sowie ihre Schreibfertigkeit ausbauen (vgl. *UIL* 2008; *Brooks u.a.* 1996). Eine Langzeitstudie (1982-2005) zu einem „Family-Literacy"-Programm in der Türkei, das sich an Mütter und Kinder richtete, konnte aufdecken, dass Kinder von Müttern, die am Programm teilnahmen, häufiger eine Universität besuchten als Kinder, deren Mütter nicht daran teilgenommen hatten (vgl. *UIL* 2008).

3 Das FÖRMIG-Projekt FLY

Hamburg war eines der zehn Bundesländer, die sich am Modellprogramm FÖRMIG beteiligten. FÖRMIG-Hamburg nahm seine Arbeit 2004 mit zwei Teilprojekten auf, die an der bildungsbiographischen Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich angesiedelt waren: „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5)“ und „Family Literacy (FLY)“. Beide Projekte richteten sich dabei an Kinder, bei denen bei der Viereinhalbjährigen-Untersuchung, die in Hamburg seit 2005/06 durchgeführt wird, ein besonderer Sprachförderbedarf festgestellt wurde (vgl. *Freie und Hansestadt Hamburg* 2005; *May/Büchner* 2007). FLY wurde von 2004 bis 2009 im Rahmen von FÖRMIG durchgeführt. Seit 2009 befindet sich das Projekt in der Transferphase und wird mit seinen Grundsätzen und Schwerpunkten weitergeführt (siehe zur Weiterentwicklung des Ansatzes Kapitel 5).

Das Projekt FLY ist inhaltlich besonders auf die Förderung der allgemeinsprachlichen Fähigkeiten, die Entwicklung literaler Kompetenzen, auf Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess und auf die Kooperation und Vernetzung an bildungsbiographischen Schnittstellen ausgerichtet (vgl. *Hamburg* 2008).

Es ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (*UIL*) und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (*LI*). Kooperation in FLY fand daneben auf vielfältigen Ebenen statt: zwischen Eltern, Kindern und Vorschulen (sowie einer Kindertagesstätte) bzw. Schulen und weiteren außerschulischen Partnern. Das FLY-Projekt nahm auf internationaler Ebene am EU-Projekt „Qualifly“ (Koordination: *UIL*) teil.

3.1 Zielgruppe und Ziele von FLY

Über das Projekt FLY werden vor allem Eltern mit Migrationshintergrund in die vorschulische und schulische Sprachförderung einbezogen. Ziel ist zum einen, Eltern spielerisch in die (Schrift-)Sprachförderung ihrer Kinder einzubinden, und zum anderen, ihnen Unterstützung für die familiäre Weiterarbeit anzubieten (vgl. *Hamburg* 2009). Eine Prämisse des Projekts ist, dass sich Eltern, Kinder und Lehrkräfte/Erzieher/innen als gleichberechtigte Partner bei der Unterstützung der Literalitätsentwicklung begegnen und miteinander kooperieren. Des Weiteren soll eine Öffnung der beteiligten Institutionen für Eltern erreicht werden (vgl. *Elfert/Rabkin* 2007).

3.2 Konzept und Realisierung von FLY

In FÖRMIG-Hamburg wurde ein Family Literacy-Konzept realisiert, das eng angelehnt ist an das englische Konzept der Basic Skills Agency (vgl. *Elfert/Rabkin* 2007; *Hannon/Brooks/Bird* 2007). Die Grundprinzipien dieses Ansatzes sind die integrative Förderarbeit in Vorschulklassen bzw. im letzten Vorschul- (Kita-) Jahr und deren Fortsetzung in Klasse 1, aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht, Elternarbeit parallel zum Unterricht und gemeinsame außerschulische Aktivitäten. Ein besonderes Merkmal von FLY ist, dass die Herkunftssprache(n) von Familien in vielfältiger Weise in die Sprachförderarbeit einbezogen werden. Damit trägt FLY der Erkenntnis Rechnung, dass Literalitätserfahrungen

und -förderung sowohl in der bzw. den Familiensprachen als auch im Deutschen der (Schrift-)Sprachentwicklung und damit dem Bildungserfolg von Kindern zuträglich sind (vgl. *Cummins* 2001; *Cummins u.a.* 2007).

Aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht bedeutet, dass Eltern und Kinder unter Anleitung von pädagogischen Fachkräften an einem bestimmten Thema gemeinsam arbeiten. Häufig sind die Stunden so konzipiert, dass es eine offene Anfangsphase, eine „Gemeinschaftsphase", eine Arbeitsgruppenphase und eine Schlussrunde gibt. In der anschließenden Elternarbeit parallel zum Unterricht erstellen Eltern zusammen mit einer im Bereich „Deutsch als Zweitsprache" geschulten pädagogischen Fachkraft zum jeweiligen Thema passende und vertiefende Materialien, mit denen sie und ihre Kinder zuhause weiterarbeiten können. In der Elterngruppe erhalten Eltern die Möglichkeit, Fragen an die pädagogische Fachkraft z.B. zum Unterrichtsgeschehen zu stellen und zu diskutieren. Die gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten sind beispielsweise Besuche von Museen oder Bibliotheken, „Buchstaben-Sammeln" im Stadtteil oder der Besuch eines Gemüseladens. Immer geht es bei diesen Aktivitäten um das gemeinsame Entdecken von (Schrift-) Sprache in der Lebenswelt von Kindern und Eltern. Zusätzlich wurden an den verschiedenen FÖRMIG-Standorten in Hamburg weitere Formen der Eltern(zusammen)arbeit entwickelt, beispielsweise ein Elterncafé, in dem sich Eltern zu bestimmten Zeiten im Raum Schule informell treffen und miteinander austauschen können.

Die Förderung fand in Vorschulen (sowie einer Kindertagesstätte) bzw. Schulen an acht Standorten in Hamburg statt und umfasste i.d.R. einen wöchentlich zweistündigen Termin am Vormittag; an einigen Standorten wurden Angebote am Nachmittag oder Abend vorgehalten, um der Berufstätigkeit von Eltern Rechnung zu tragen. Idealtypisch arbeite(te)n Vorschulleiter/innen bzw. Klassenlehrer/innen im Team mit einer bzw. einem/r Sprachförderlehrer/in (vgl. *Elfert/Rabkin* 2007).

Im Rahmen von FLY wurde zudem eine Reihe von Materialien entwickelt, die dazu beitragen sollen, dass Eltern ihre Kinder bestmöglich und in spielerischer Form beim (Schrift-)Spracherwerb unterstützen können.[2] Hierzu zählen beispielsweise „Persönliche Geschichten zu Familienfotos". Dies sind inzwischen sechzehn Minibücher, in denen Mütter zu Familienfotos Geschichten für ihre Kinder aufschreiben, und zwar in Deutsch und den jeweiligen Herkunftssprachen (vgl. *Elfert/Rabkin* 2009; *Rabkin* 2007).

4 Evaluation von FLY[3]

4.1 Evaluationsdesign

Neben der Evaluation, die vom FÖRMIG-Programmträger für das Gesamtprogramm durchgeführt wurde, wurde FLY in Hamburg intern vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Testentwicklung und Standardsicherung, evaluiert und wissenschaftlich begleitet. Die Evaluation war als formative angelegt, das heißt, die Ergebnisse wurden den Multiplikator/innen von FLY präsentiert und gemeinsam wurden Weiterentwicklungsperspektiven für das Projekt ausgelotet und konkretisiert.

Die zentralen Fragen, die durch die Evaluation beantwortet werden sollten, waren:

- Wie schätzen Eltern die Veränderung ihrer Lesepraxis und ihrer Beschäftigung mit Kindern zuhause ein?
- Verändern sich aus Sicht der Eltern ihre Erwartungen und/ oder ihre Haltung gegenüber der Schule durch das Projekt?
- Welche Zielgruppen der Elternschaft werden erreicht?

Die Evaluation gliederte sich in fünf Phasen: 1. Vorerkundung der Bedingungen im Feld, 2. Implementierung in Vorschulklassen (VSK), 3. Konsolidierung und Erweiterung des Konzepts in Klasse 1, 4. Vernetzung und Nachhaltigkeit und 5. Qualitative Vertiefung (vgl. *May* 2008).

4.2 Erhebungsinstrumente

Folgende Erhebungsmethoden wurden eingesetzt: teilnehmende Beobachtung bei FLY-Treffen und Workshops für Multiplikator/innen und pädagogische Fachkräfte, mündliche Befragung (leitfadengestützte Interviews), schriftliche Befragungen mit offenen Antworten und schriftliche Befragungen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Die Fragebögen waren mehrsprachig in den Sprachen Türkisch, Russisch, Spanisch und Dari konzipiert.

4.3 Stichprobe

Befragt wurden sowohl Eltern, beteiligte pädagogische Fachkräfte, Leitungen der beteiligten Einrichtungen als auch die im Projekt eingesetzten Multiplikator/innen. Die befragte Gruppe der Eltern war in sich sehr heterogen, beispielsweise bezüglich des Herkunftslandes, des Bildungshintergrunds und der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen. Insgesamt konnten Eltern von ca. 300 Kindern befragt werden. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Befragungen bildeten die persönlichen und familiären Hintergründe der Eltern, Motive und Wünsche für die Teilnahme an den Kursen, Veränderungen in den Familien (Leseverhalten, Unterstützung der Kinder) und eine Rückmeldung zu den Kursen.

4.4 Ergebnisse der Evaluation

Teilnahmemotivation der Eltern und Erwartungen an das Projekt

Als Motive für die Teilnahme an FLY-Kursen zeichneten sich vier Kernbereiche ab:

Ein sehr großer Anteil der befragten Eltern (82%) nannte das Interesse an gemeinschaftlichem Austausch und Geselligkeit; über die Hälfte der Befragten (56%) erhoffte sich durch FLY, das eigene Kind besser unterstützen zu können, indem Informationen und Hilfen zur Erziehung sowie Möglichkeiten der konkreten Hilfestellung im Bereich der Lernförderung und des Schriftspracherwerbs zur Verfügung gestellt würden; ein bedeutender Anteil (42%) der Eltern, vor allem der Mütter, bekundete ein eigenes Lerninteresse, insbesondere was den Erwerb der deutschen Sprache anbelangt; auch war für einige Eltern (10%) bedeutsam, die Zusammenarbeit mit der Schule zu verbessern und Informationen über das deutsche Bildungssystem zu erhalten.

Lesepraxis und Beschäftigung mit den Kindern im häuslichen Umfeld

Die Evaluation konnte zudem zutage fördern, dass in einem relativ frühen Stadium des Projekts (Schuljahr 2005/06) zwar die gemeinsamen literalen Aktivitäten zuhause nicht zunahmen, jedoch die Eltern den Eindruck hatten, viele nützliche Informationen und Anregungen bezüglich des Lernens und Spielens erhalten zu haben, was ihnen mehr Handlungssicherheit im Umgang mit ihren Kindern gegeben habe (vgl. *May* 2008).

Über die Projektlaufzeit hinweg konnte auf der Basis der Elternbefragungen aber festgestellt werden, dass die Literacy-bezogenen Aktivitäten wie Bilderbücherlesen, Erzählen zu Büchern und Bildern und weitere handlungsorientierte Aktivitäten im Kontext mit Büchern im Elternhaus zunahmen, wohingegen Literacy-bezogene Aktivitäten außerhalb des familiären Umfelds, etwa Bibliotheksbesuche, eher selten durchgeführt wurden.

Einschätzung der Schule, Informationen über das Bildungssystem und Lernzuwächse der Kinder

Bis zum Projektende veränderten sich die Motivationen und Erwartungen der Eltern nicht. Aus ihrer Sicht half ihnen FLY dabei, Einblicke in die Arbeit der Lehrkräfte und das deutsche bzw. Hamburgische Bildungssystem zu gewinnen; die Kommunikation mit der Schule habe sich insgesamt verbessert. Auch Geselligkeit und Austausch, besonders zu Erziehungsfragen mit anderen Eltern erfuhren sie. Ebenfalls wurde der Zugang zu Schrift und Schriftkultur – und das in mehreren Sprachen – von den Eltern als positiv herausgestellt. Zudem gaben einige Eltern an, dass sie ihre eigenen Sprachkenntnisse durch FLY ausbauen konnten. Die Wünsche bzw. Erwartungen, die Eltern an FLY hatten, wurden nach ihren Aussagen erfüllt.

Laut den befragten pädagogischen Fachkräften konnten die Kinder ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen ausbauen. Zudem erlebten die pädagogischen Fachkräfte sowohl die Zusammenarbeit mit den Eltern als auch mit ihren Partnerinstitutionen als Gewinn bringend.

Ausbau sprachlicher Fähigkeiten von Kindern

Eltern bemerkten, dass ihre Kinder mehr Freude am Lernen fanden sowie große Fortschritte in ihren sprachlichen und literalen Fähigkeiten gemacht hatten. Diese Einschätzung kann durch erste Untersuchungsergebnisse bezüglich der Lern- und Sprachentwicklung von Kindern im Rahmen der Viereinhalbjährigen-Untersuchung und der Lernausgangslagenerhebung in Hamburg (Schuljahr 2008/2009) untermauert werden: Kinder, die zusammen mit ihren Eltern an einem FLY-Kurs teilgenommen hatten, weisen zu Beginn des ersten Schuljahres mehr Vorteile bei der Schrifterfahrung und in Mathematik auf als Kinder, die ein Jahr vor der Einschulung nicht oder additiv sprachlich gefördert wurden und deren Eltern nicht an einem FLY-Kurs teilgenommen hatten. FLY leistet demnach einen Beitrag dazu, dass Eltern ihre Kinder bei ihren (Sprach-)Bildungsprozessen erfolgreich unterstützen können.

Erreichte Zielgruppe

Eltern, die durch das Projekt besonders gut erreicht wurden, waren überwiegend nicht berufstätig. Eltern hingegen, die berufstätig waren und/oder eine geringe formale Bildung vorwiesen, wurden nur in geringem Maße erreicht. Nach Einschätzung der Pädagog/innen nahmen Eltern kontinuierlich an den Projekttreffen teil, wenn sie persönlich motiviert und interessiert waren, den Nutzen von Bildung allgemein für die Zukunft ihrer Kinder erkannten, von der guten Betreuung in der pädagogischen Einrichtung überzeugt waren und sich als Teil der Gruppe fühlten. Die Gründe, warum Eltern nicht vom Projekt erreicht wurden bzw. nicht beim Projekt blieben, sahen die pädagogischen Fachkräfte in geringen Sprachkenntnissen, mangelnder Motivation, Überlastung und fehlender Zeit.

5 Perspektiven für eine Kooperation von Grundschulen, Kindertagesstätten und Eltern in Hamburg

Die Evaluationsergebnisse von FLY zeigen, dass das Projekt dazu in der Lage ist, sowohl die Kommunikation und Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften positiv zu beeinflussen als auch Literacy-bezogene Aktivitäten von Eltern und Kindern zu fördern.

Das Ziel, schwerpunktmäßig Eltern mit geringer formaler Bildung zu erreichen, wurde noch nicht optimal realisiert. Die von den pädagogischen Fachkräften benannten Gründe machen deutlich, dass eine Weiterentwicklung des FLY-Ansatzes bzw. dessen praktischer Umsetzung sinnvoll ist. Sie verweisen darauf, dass für vielfach belastete Eltern (z.B. Berufstätigkeit und damit einhergehend eingeschränkte zeitliche Kapazitäten sowie ein niedriger sozioökonomischer Status) und/oder Eltern mit geringen Deutschkenntnissen Hürden bestehen, am Projekt zu partizipieren.

Um die Zielsetzung, Familien mit geringer formaler Bildung zu erreichen, noch stärker zu realisieren, wird FLY daher derzeitig auf die sogenannten additiven Sprachfördergruppen nach §28a des Hamburgischen Schulgesetzes ausgeweitet. Additive Sprachfördergruppen sind in Hamburg seit dem Schuljahr 2006/07 eingerichtet. An ihnen nehmen Kinder obligatorisch teil, die in der Viereinhalbjährigen-Untersuchung am schwächsten abschneiden (vgl. *Freie und Hansestadt Hamburg* 2005). Die Kinder erhalten zusätzlich zum Vorschulklassen- bzw. zum Besuch einer Kindertagesstätte vier Sprachförderstunden pro Woche. Ab dem Schuljahr 2010/11 können Eltern für zwei der vier Stunden pro Woche in die Sprachförderarbeit ihrer Kinder einbezogen werden. Eine weitere Entwicklungsperspektive besteht in dem Aufbau einer Vernetzung mit in Deutschland existierenden Projekten, die eine ähnliche Zielsetzung verfolgen wie Hippy, Opstapje und Buchstart, dabei aber andere Ansätze der Förderung verfolgen als FLY: Hippy richtet sich an Eltern mit Migrationshintergrund. Hier werden Mütter über zwei Jahre zuhause durch geschulte Laienhelferinnen angeleitet, mit einem umfangreichen Programm zur Frühförderung ihrer Kinder zu arbeiten (vgl. *Kniefl/Pettinger* 1997; siehe auch www.hippyusa.org).

Opstapje richtet sich an sozial benachteiligte Eltern und ihre 2- bis 4-jährigen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund und ist ebenfalls ein zweijähriges Hausbesuchsprogramm. Der Ausbau elterlicher Erziehungskompetenzen und die Eltern-Kind-Interaktion wird durch Lernen am Modell gefördert. Hierfür kommen geschulte Laienhelferinnen zum Einsatz (vgl. *Sann/Thrum* 2002).

Buchstart ist ein Projekt der Freien und Hansestadt Hamburg, bei dem allen Eltern von ihrem Kinderarzt bzw. ihrer Kinderärztin bei der U6 (10 bis 12 Monate alte Kinder) eine „Buchstart-Tasche“ mit verschiedenen Bilderbüchern und einem Büchereigutschein überreicht wird. Zusätzlich bietet Buchstart in Kooperation mit Elternschulen „Gedichte für Wichte“-Kurse an, an denen Familien kostenlos teilnehmen können und in denen gemeinsam gelesen, gereimt und gesungen wird (vgl. *www.buchstart-hamburg.de*). Die Kooperation mit diesen Projekten kann insbesondere dazu beitragen, die Zielgruppe von FLY zu erreichen, wenn es darum geht, mögliche Ängste und Hemmschwellen gegenüber Institutionen abzubauen. FLY wird künftig um ca. 20 Standorte pro Schuljahr mit KESS1 und KESS2 – Index[4] (d.h. an Schulen mit hohem Förderbedarf) ausgeweitet, sowie im Schuljahr 2010/11 auch auf eine Zusammenarbeit von Schulen mit Kindertagesstätten. Außerdem wird es erste FLY-Gruppen in jahrgangsübergreifenden Klassen geben.

6 Schlussbetrachtung

Die Freie und Hansestadt Hamburg beteiligte sich mit zwei Projekten am Modellprogramm FÖRMIG. FLY war eines der zwei Hamburger Projekte, die im Rahmen von FÖRMIG realisiert wurden. Ziel von FLY ist, durch die Kooperation von Einrichtungen der Bildung und Erziehung, Eltern und Kindern die elementare Literalitätsentwicklung von Kindern zu fördern. Die Evaluationsergebnisse von FLY zeigen, dass sich die Zusammenarbeit von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, Eltern und Kindern lohnt: Pädagogische Fachkräfte und Eltern können sich besser kennen lernen und ein Vertrauensverhältnis aufbauen; Eltern erhalten Informationen über das Bildungssystem im Allgemeinen und konkrete Hilfestellung bei der (sprachlichen) Förderung ihrer Kinder; die auf Literacy-bezogene Eltern-Kind-Interaktion wird sowohl in Einrichtungen als auch im Elternhaus gefördert; Kinder erfahren Lernzuwächse durch die Teilnahme an FLY. Insgesamt weisen die Evaluationsergebnisse darauf hin, dass FLY dazu in der Lage ist, Eltern und Kindern den Zugang zu Schriftsprachlichkeit zu ermöglichen. Damit wird ein wichtiger Grundstein für eine erfolgreiche Bildungskarriere von Kindern gelegt.

Um verstärkt Eltern mit geringer formaler Bildung zu erreichen, wird FLY weiterentwickelt und auf weitere Standorte ausgeweitet.

Anmerkungen

1 Siehe zum Literacy-Konzept *UNESCO* 2004 sowie das Literacy Portal (www.unesco.org/ education/literacy); siehe zum Konzept der Literalität bzw. Lesekompetenz *Hurrelmann* 2002.

2 Der „Sprachförderkoffer für Eltern“ enthält eine ausleihbare Materialsammlung wie einfache Sprachspiele, Kinderbücher und CDs mit Märchen, Liedern und Reimen, die nach Möglichkeit mehrsprachig vorhanden sein sollen. In den sogenannten „Story-Telling-Bags“ finden sich ein Buch sowie dessen Hauptfiguren und -gegenstände. Des Weiteren sind Materialien und Bücher enthalten, die zum Thema des Buches passen. Die „Story-Telling-Bags“ sollen Kinder und Eltern dabei unterstützen, sich auf vielfältige Weise handlungsorientiert und phantasievoll mit der Geschichte eines Buches vertiefend auseinanderzusetzen, z.B. durch szenisches Spiel mit den enthaltenen Figuren und Gegenständen. Kinder und Eltern können solch einen „Story-Telling-Bag“ auch gemeinsam selbst anfertigen.

3 Die folgenden Ausführungen basieren auf Berichten der internen Evaluation von FLY in FÖRMIG-Hamburg, die vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Quali-

tätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ 1) durchgeführt wurde. Verantwortlicher Ansprechpartner: Dr. Peter May.

4 Hamburger Schulen wird der sogenannte KESS-Index zugeordnet, abgeleitet von der Hamburger Untersuchung „*K*ompetenzen und *E*instellungen von *S*chülerinnen und *S*chülern – KESS". Der Index wird aus der sozialen Belastung der Schule im Stadtteil, dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Schülerfamilien, dem schulbezogenen sozialen Kapital im Elternhaus und der ethnischen Homogenität gebildet. Die Spannweite des Indexes liegt zwischen KESS 1 und KESS 6.

Literatur

Bielska, M./Heckt, M./May, P. (2009): FÖRMIG in Hamburg: Family Literacy. Ein Konzept der Elternarbeit zur Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. – Hamburg.

Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, M./Selter, C./Walther, G. (Hrsg.) (2008): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster.

Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. – Münster.

Brooks, G. (2002): What Works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes. – Sheffield.

Cummins, J. (2006): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. – Clevedon.

Cummins, J./Brown, K./Sayers, D. (2007): Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times.

Dehn, M. (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. – Velber.

Desmond, S. (2004): Literacy for now and for the future: Working with parents and children. Online verfügbar unter: http://www.familyliteracyproject.co.za/pdf/LANGV352.pdf; Stand: 22.09.2010.

Elfert, M./Rabkin, G. (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. – Stuttgart.

Elfert, M./Rabkin, G. (2009): Family Literacy. In: *Fürstenau, S./Gomolla, M.* (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Lehrbuch. – Wiesbaden, S. 107-120.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2005): Sprachförderkonzept für den vorschulischen Bereich und für die allgemein bildenden Schulen – Zusammenfassung der entsprechenden Senatsdrucksachen – BBS, 17.6.2005. – Hamburg.

Gogolin, I. (2004): Zum Problem der Entwicklung von „Literalität" durch die Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 3, S. 101-111.

Gogolin, I. (2008): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. Gesellschaft • Wirtschaft • Politik – GWP, 57, 1, S. 65-75.

Gogolin, I.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Abschlussbericht 2009. – Hamburg.

Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.

Hamburg (2008): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5) und Family Literacy (FLY). Bericht. – Hamburg (unveröffentlicht).

Hamburg (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5) und Family Literacy (FLY). Abschlussbericht. – Hamburg (unveröffentlicht).

Hannon, P./Brooks, G./Bird, V. (2007): Family Literacy in England. In: *Elfert, M./Rabkin, G.* (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. – Stuttgart, S. 10-31.

Heckt, M. (2007): „Sprachförderung am Übergang in die Grundschule: Hamburger Erfahrungen". Zwischenbericht der Internen Evaluation der Hamburger FÖRMIG-Teilprojekte „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule" und „Family Literacy". – Hamburg.

Hurrelmann, B. (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: *Groeben, N./Hurrelmann, B.* (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. – Weinheim, S. 275-286.

Kiefl, W./Pettinger, R./Schmidt, M./Sindbert, R. (1997): „Ich könnte alleine für mein Kind nicht soviel machen." Integrationshilfe HIPPY. – München.

Köhn, M. (2007): Zwischenbericht der internen Evaluation FÖRMIG-Hamburg, Teilprojekt „Family Literacy": „Familiäre Lesekultur und die Zusammenarbeit von Eltern und Schulen". – Hamburg.

Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. – Münster.

Leseman, P. P. M/Scheele, A. F./Mayo, A./Messer, M. H. (2007): Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School [Elterliche Sprachkompetenz als besondere Sprachumgebung zur Heranführung des Kindes an die Schule]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 4, S. 334-355.

May, P. (2008): Family Literacy an Hamburger Schulen. Konzept und erste Ergebnisse der Evaluation. In: *Klinger, T./Schwippert, K./Leiblein, B.* (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. – Münster, S. 74-85.

May, P. (2009): Viereinhalb-KEKS 2009: Längsschnittauswertung der Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens für Vierjährige und der Lernausgangslagenerhebung am Beginn der Klasse 1. – Hamburg.

May, P./Büchner, I. (2007): Sprachförderkonzept: Ergebnisse des Monitorings. Bericht über die Implementierung des Konzepts in den Schulen im Schuljahr 2005/06. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Standardsicherung und Testentwicklung LIQ-1. – Hamburg.

Nickel, S. (2007): Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: *Elfert, M./Rabkin, G.* (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. – Stuttgart, S. 65-84.

Nickel, S. (2008): Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: *Panagiotopoulou, A./Carle, U. (*Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. – Hohengehren, S. 71-83.

Nickel, S. (o.J.): Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. Online verfügbar unter: http://www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de/Nickel_Konzeptionelles_zur_FL_in_Deutschland__MS_.pdf; Stand: 22.09.2010.

Nordtveit, H. (2005): Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life. Family literacy. Online verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146074e.pdf; Stand: 22.09.2010.

OECD (2002): Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Online verfügbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/43/55/33690936.pdf; Stand 28.07.2010.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster.

Rabkin, G. (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Aus der Praxis – für die Praxis. – Stuttgart.

Reich, H. H./Roth, H.-J. (2007): HAVAS 5. – Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. In: *Reich, H. H./Roth, H.-J.*/Neumann, U. (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FÖRMIG Edition Band 3. – Münster, S. 71-94.

Sann, A./Thrum, K. (2002): Guter Start mit Opstapje. DJI Bulletin 60/61, S. 3-5.

Schneider, H./Häcki Buhofer, A./Bertschi-Kaufmann, A./Kassis, W./Kronig, W. (o.J.): Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt: Schlussbericht. Bern: Schweizerischer Nationalfonds, Nationales Forschungsprogramm „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz". Online verfügbar unter: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=7&kati=1; Stand: 23.07.2010.

Textor, M. R. (2006). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. – Freiburg.

UNESCO (2004): The Plurality of Literacy and Implications for Policy and Programmes. UNESCO Education Sector Position Paper.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2008): Family Literacy. A global Approach to Lifelong Learning. Effective Practices in Family Literacy and Intergenerational Learning Around the World.

Verfügbar unter: http://www.unesco.org/uil/en/UILPDF/publs/republs/FamLit-FINAL.pdf; Stand: 22.09.2010.

Ulich, M. (2008): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: *Ebert, S.* (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen. – Freiburg, S. 86-107.

Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher: Der Beitrag von Lehrer/innen und Eltern

Kerstin Mayhack, Bärbel Kracke

Kerstin Mayhack

Bärbel Kracke

Zusammenfassung
Kinder und Jugendliche entwickeln sich optimal, wenn ihre wichtigsten Sozialisationskontexte konstruktiv zusammenarbeiten. Diese Studie untersucht inwieweit im Bereich Berufsorientierung neben der Unterstützung, die einzeln von Elternhaus und Lehrern geleistet wird, zusätzlich der explizite Elterneinbezug durch Lehrer/innen positiv mit der Berufswahlbereitschaft Jugendlicher einhergeht. 236 Jugendliche siebter bis neunter Regelschulklassen wurden per Fragebogen dazu befragt, inwiefern sie sich durch ihre Eltern und Lehrer/innen im Prozess der Berufswahl unterstützt sehen und inwieweit ihre Lehrer/innen die Eltern in die schulische Berufsorientierung einbeziehen. Die Jugendlichen berichteten auch über ihr aktuelles berufsbezogenes Explorations- und Planungsverhalten sowie über ihre berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit. Es zeigte sich, dass die Heranwachsenden mehr explorierten, besser planten und selbstwirksamer waren, wenn sie sich von ihren Eltern und Lehrer/innenn unterstützt fühlten und ihre Eltern von den Lehren einbezogen wurden.

Schlagworte: Berufsorientierung Jugendlicher, Zusammenarbeit Lehrer/innen und Eltern

Support in Adolescents' Career Preparation: The Role of Parents and Teachers

Abstract
When major socialization agents such as parents and teachers cooperate, children and adolescents show adaptive developmental outcomes. Previous research separately investigated school and family influences in adolescent vocational development. The aim of the present study was to examine teachers' and parents' joint impact on career choice readiness, known also as "teacher initiated parental influence in career choice." Two hundred and thirty-six students attending the 7th, 8th and 9th grade of German lower track schools reported the amount of parent and teacher support in vocational development, the parental influence in career choice initiated by their teachers, and their perceived career choice readiness (career exploration, vocational planning strategies, career-choice self-efficacy). The results confirm that adolescents show stronger exploration activities, higher planning strategies and self-efficacy when they perceive high parent and teacher support as well as high parent involvement in their career choice at school.

Keywords: Adolescents' career preparation, collaboration of teachers and parents

1 Einleitung

Jugendliche beschäftigen sich intensiv mit der Frage, welchen Beruf sie einmal ergreifen wollen (vgl. *Dreher/Dreher* 1985; *Kracke/Hofer* 2002; *Lemmermöhle* 2002). Die Auseinandersetzung mit dieser Frage geschieht in einem längerfristigen Prozess, der durch verschiedene Aktivitäten der Jugendlichen charakterisiert ist. Vor allem die Suche nach Informationen über sich selbst und über die Berufswelt (Exploration), die eigene Sicherheit, diesen Prozess angemessen bewältigen zu können (Selbstwirksamkeit) und die Planung des Prozesses (berufsbezogene Planung) sind dabei wichtig. Die genannten Aspekte tragen dazu bei, dass Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit eine Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung treffen können, die ihren Interessen und Fähigkeiten sowie den Möglichkeiten ihres erreichbaren Umfeldes entspricht (vgl. *Phillips/Blustein* 1994; *Savickas* 2005; *Grotevant/Cooper/Kramer* 1986; *Jepsen/Dickson* 2003; *Kracke/Schmitt-Rodermund* 2001). Die Suche und Verarbeitung dieser berufsbezogenen Informationen ist angesichts der Vielfalt der Ausbildungsmöglichkeiten allerdings höchst anforderungsreich. Nicht alle Jugendlichen sind daher in der Lage angemessen zu explorieren oder ihre Berufsziele konsequent zu verfolgen.

Verschiedene Studien zeigten, dass die elterliche Unterstützung erheblich dazu beiträgt, dass Jugendliche den Prozess der Berufsorientierung erfolgreich durchlaufen (vgl. *Kracke/Noack* 2005; *Dietrich/Kracke* 2009). Auch Lehrer/innen fördern die Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft, wenn sie von ihren Schüler/innen als unterstützend und an ihrer Zukunft interessiert wahrgenommen werden. Die Unterstützungsleistungen von Elternhaus und Schule in diesem Prozess wurden allerdings bislang meist getrennt betrachtet. Der mögliche zusätzliche Wert der Kooperation von beiden für Jugendliche so zentralen Sozialisationsinstanzen wurde darüber hinaus noch gar nicht in Bezug auf die Berufsorientierung beleuchtet. Unser Beitrag will diese Lücke, aufbauend auf der „Theorie der ökologischen Sozialisation“ von *Bronfenbrenner* (1981), schließen. Bronfenbrenner weist darauf hin, dass die Zusammenarbeit von Entwicklungskontexten besonders förderlich für individuelle Entwicklungsprozesse ist (vgl. *Epstein* 1986; *Balli/Demo/Wedman* 1998). Im Rahmen einer Studie an Regelschüler/innen wird daher untersucht, inwiefern es für Jugendliche hilfreich ist, wenn Lehrer/innen und Eltern in Fragen der Berufsorientierung zusammenarbeiten.

2 Elternhaus und Schule als zentrale Entwicklungskontexte

2.1 Entwicklung der Heranwachsenden in ihrem sozialen Umfeld

Bronfenbrenner (1981) beschreibt die Entwicklung Heranwachsender als Ergebnis einer ständigen Auseinandersetzung des Individuums mit seiner direkten und indirekten Umwelt. Er geht davon aus, dass die erfolgreiche Entwicklung einer Person von der Unterstützung und den Hilfeleistungen verschiedener Lebensbereiche abhängig ist und besonders gefördert wird, wenn positive Verbindungen zwischen den Lebensbereichen bestehen (z.B. Eltern und Lehrer/innen) (vgl. auch *Balli/Demo/Wedman* 1998). Konkret auf die Kontexte Elternhaus und Schule bezogen zeigen verschiedene Studien, dass sich im

Sinne *Bronfenbrenners* (1981) durch eine enge Kooperation positive Konsequenzen für die Kinder ergeben. Kinder und Jugendliche erbringen dann ihren kognitiven Möglichkeiten entsprechende Schulleistungen, nehmen schulische Inhalte ernst, entwickeln insgesamt eine positive Haltung dem schulischen Lernen und der Institution Schule gegenüber und steigern ihre Zufriedenheit im Unterricht (vgl. *Cotton/Wikelund* 2000; *Coleman u.a.* 1966; *Griffith* 1996; *DIPF* 2006; *Krumm* 1995; *Epstein* 1986; *Neuenschwander u.a.* 2005).

2.2 Beziehung zwischen Elternhaus und Schule

Prinzipiell sind Eltern und Lehrer/innen bereit, miteinander im schulischen Alltag zusammenzuarbeiten (vgl. *Wild* 2003; *Krumm* 1995) und empfinden überdies eine Zusammenarbeit generell als wichtig (vgl. *Eccles/Harold* 1996; *Mayhack/Kracke* 2008; *Wild* 2003; *Epstein* 1986). Allerdings werden häufig mangelnde Absprachen sowie Erwartungs- und Wahrnehmungsdifferenzen zwischen Eltern und Lehrerkräften beklagt (vgl. *Neuenschwander u.a.* 2005; *Pekrun* 1997). Besteht die Notwendigkeit, direkt in Kontakt zu treten, ist a) eine Beratung durch die Lehrer/innen für die Eltern häufig wenig zufrieden stellend, werden b) Initiativen der Eltern zum Teil von Lehrkräften als Einmischung bewertet und sind c) Begegnungen von beiden Seiten insgesamt selten und kurz (vgl. *Pekrun* 1997; *Wild* 2003; *Krumm* 1995). *Seginer* (2006) stellt nach der Analyse verschiedener Studien mehrere Gründe für die Zurückhaltung von Lehrer/innen heraus, Eltern stärker in die schulische Arbeit einzubeziehen. Die Zurückhaltung resultiere vor allem daraus, dass die Lehrer/innen befürchteten der Einbezug von Eltern würde zu deren Einmischung in ihre eigenen Aufgaben führen. Weiterhin wüssten die Lehrer/innen häufig nicht, inwieweit Eltern an einer Zusammenarbeit interessiert seien und wie sich diese in den Familien für die schulischen Belange ihrer Kinder engagierten. Insgesamt zeigt die vorliegende Forschung, dass in vielen Schulen die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wenig bewusst gestaltet und diese daher für die meisten Beteiligten als unbefriedigend erlebt wird (vgl. *Krumm* 1995; *Neuenschwander u.a.* 2005; *Pekrun* 1997; *Wild* 2003). Sowohl Eltern als auch Lehrer/innen wünschen sich mehr Kontakt und Unterstützung von der jeweils anderen Seite (vgl. *Dauber/Epstein* 1989; *Dornbusch/Ritter* 1988; *Epstein/Becker* 1982, zit. nach *Eccles/Harold* 1996).

2.3 Die berufliche Entwicklung Jugendlicher

Für Eltern gehört die Unterstützung im Prozess der Zukunftsplanung ihrer Kinder zum altersangemessenen Erziehungsverhalten (vgl. *Kracke/Noack* 2005; *Oechsle u.a.* 2009). Lehrer/innen sind durch gesetzliche Rahmenvereinbarungen (KMK vom 5.2.1971 vgl. dazu *Dedering* 2002) dazu verpflichtet, die ihnen anvertrauten Schüler/innen im Prozess der Berufsorientierung zu unterstützen. Empirische Studien zeigen, dass beide Erziehungsinstanzen für die berufliche Orientierung von Jugendlichen wichtig sind (vgl. *Rademacker* 2002; *Kracke/Hofer* 2002; *Beinke* 2000; *Schudy* 2002; *Young u.a.* 1997).

Die berufliche Entwicklung ist ein aktiver, längerfristiger Konstruktionsprozess, in dem Jugendliche ständig ihr Wissen über sich selbst und die Anforderungen in bestimmten Berufen abgleichen (vgl. *Super* 1994; *Savickas* 2002). Ziel ist eine möglichst große

Passung zwischen ihren Interessen, Fähigkeiten und Werten und den Optionen der Arbeitswelt herzustellen. Um sich den dabei entstehenden Entwicklungsaufgaben zu stellen und Strategien der Bewältigung zu entwickeln, benötigen die Heranwachsenden spezifische berufsbezogene Kompetenzen (vgl. *Savickas* 2002). Dieses Set von verschiedenen Einstellungen und Fähigkeiten wird als Berufswahlbereitschaft bezeichnet (vgl. *Hirschi* 2007). Als zentrale Komponenten gelten dabei berufsbezogene Exploration, Selbstwirksamkeit und Planung (vgl. *Phillips/Blustein* 1994). In diesem Prozess stehen die Jugendlichen in Interaktion mit verschiedenen sie umgebenden sozialen Kontexten. Diese ermöglichen Erfahrungen und geben wichtige Rückmeldungen über die individuelle Passung für bestimmte Berufstätigkeiten (vgl. *Vondracek/Lerner/Schulenberg* 1986).

Bislang wurden die Rollen der zentralen Unterstützungsinstanzen Elternhaus und Schule in diesem Prozess allerdings meist getrennt betrachtet. Weiterhin zeigt sich, dass Lehrer/innen und Eltern häufig nicht voneinander wissen, was jeder in Bezug auf die allgemeine und berufliche Unterstützung der Jugendlichen tut (vgl. *Comer/Haynes* 1991; *Pekrun* 1997; *Wild* 2003; *Rademacker* 2002; *Schudy* 2002). Dies führt zum Teil dazu, dass die Hilfeleistungen, die die Heranwachsenden in ihren jeweiligen Mikrokontexten erfahren, nicht aufeinander bezogen sind und zum Teil konterkariert werden (vgl. *Krumm* 1995; *Pekrun* 1997; *Wild* 2003).

Der konkrete Einbezug von Eltern in die schulische Berufsorientierung wurde in der empirischen Forschung bislang wenig fokussiert. Studien, die untersuchen, inwiefern eine Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule speziell in diesem Bereich für die Entwicklung von in der Berufsorientierung nützlicher Kompetenzen hilfreich ist, fehlen nahezu gänzlich. Zwar sind Initiativen und praktische Angebote zur Unterstützung der Berufswahl durch eine Verstärkung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern in Deutschland vorhanden (vgl. *Buck/Nastaly* 2002; *Erbeldinger/Wetzstein/Hilgers* 2008), ihre Wirksamkeit ist aber nicht überprüft.

3 Fragestellung und Hypothesen

Der dargestellte Forschungsstand macht deutlich, dass im Bereich der allgemeinen schulischen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer/innen verschiedene Forschungsarbeiten existieren und dass sich eine engere Kooperation von Elternhaus und Schule als positiv für die schulische Entwicklung der Kinder erweist. Allerdings ist in Bezug auf die schulische Berufsorientierung bislang nicht beforscht, inwieweit ein stärkerer Elterneinbezug für Jugendliche förderlich ist. Daher untersucht die vorliegende Studie die Bedeutung der Unterstützung von Eltern und Lehrer/innenn für die berufliche Entwicklung Jugendlicher.

Konkret wird betrachtet, (1) inwieweit die bereits in früheren Studien (vgl. *Rademakker* 2002; *Kracke/Hofer* 2002; *Beinke* 2000; *Schudy* 2002; *Young* u.a. 1997) berichteten positiven Zusammenhänge zwischen elterlicher Unterstützung und jener von Lehrkräften auch bei den hier untersuchten Jugendlichen mit positiven Aspekten ihrer beruflichen Entwicklung verbunden ist. Es wird erwartet, dass sowohl die Unterstützung der Lehrer/innen als auch die der Eltern positiv mit drei zentralen Bereichen der Berufsorientierung Jugendlicher (Exploration, Selbstwirksamkeit, Planung) zusammenhängen.

Die bislang wenig erforschte Frage ist darüber hinaus (2), ob die Tatsache, dass Lehrer/innen die Eltern in die schulische Berufsorientierung einbeziehen, auch positiv für die

Beschäftigung der Jugendlichen mit berufswahlbezogenen Fragen ist und ob ein durch Lehrer/innen initiierter Elterneinbezug in die Berufsorientierung einen über die getrennte Lehrer/innen- und Elternunterstützung hinausgehenden Erklärungswert für die berufliche Entwicklung der Heranwachsenden hat. Diesbezüglich wird erwartet, dass sich Jugendliche stärker in ihrer Berufsorientierung engagieren (explorieren, planen, selbstwirksam sind), wenn die Lehrer/innen ihre Eltern in diesem Bereich in die schulische Arbeit einbeziehen (vgl. *Krumm* 1995; *Pekrun* 1997; *Wild* 2003).

4 Methoden

Stichprobe

Die vorliegende Studie ist Teil eines Interventionsprojekts mit dem Ziel, Eltern aktiv in die schulische Berufsorientierung einzubeziehen. Regelschullehrer/innen wurden trainiert, zwei Abende zum Thema „Vor- und Nachbereitung des Berufspraktikums" so zu gestalten, dass Jugendliche mit ihren Eltern gemeinsam das Praktikum individuell vorbereiten, zielgerichtete Planungsaktivitäten unternehmen und die Praktikumserfahrungen systematisch reflektieren konnten. Dieses Projekt richtete sich insbesondere an Schüler/innen von Thüringer Regelschulen und ihre Eltern. Damit wurde Berichten von Lehrer/innen aus ihrer Praxis sowie Ergebnissen eigener qualitativer Vorstudien (vgl. *Mayhack/Kracke* 2008) Rechnung getragen, dass Eltern von Regelschülerinnen und Regelschülern häufig nicht an Veranstaltungen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung teilnehmen. Daher werden schulische Bemühungen in diesem Bereich innerhalb der Familie nicht aufgegriffen.

Jugendliche wurden vor Beginn (ca. 2 Wochen) und nach dem Ende (ca. 1 Woche) der Maßnahme dazu befragt, wie sie das Engagement von Lehrer/innen und Eltern für ihre Berufsorientierung wahrnehmen und wie aktiv sie selbst aktuell im Prozess der Berufsorientierung sind. Des Weiteren wurden sie gefragt, inwiefern sie ein Bemühen ihrer Lehrer/innen wahrnehmen, die Eltern in Fragen der schulischen Berufsorientierung einzubeziehen.

Die hier berichteten Ergebnisse basieren auf den Fragebogendaten der Jugendlichen zum ersten Messzeitpunkt, der vor der Intervention stattfand. Es nahmen 236 Jugendliche an der Befragung teil. Davon waren 52% weiblich, im Mittel waren die Jugendlichen 14,8 Jahre alt (SD = 1.16) und besuchten siebte, achte und neunte Klassen von Thüringer Regelschulen. Die Befragung fand zwischen Februar und April 2009 statt.

Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen erfasste a) soziodemographische Daten (Geschlecht, Alter), b) Berufsorientierungsaktivitäten der Jugendlichen (Exploration, Planung, Selbstwirksamkeit), c) berufsbezogene Unterstützung (separat durch Lehrer/innen und Eltern) und d) Elterneinbezug durch Lehrer/innen in schulische Aktivitäten der Berufsorientierung. Die Jugendlichen hatten bei allen Items auf einer vierstufigen Likertskala die Antwortmöglichkeiten 1 (gar nicht) bis 4 (sehr oft).

Berufsorientierungsaktivitäten der Jugendlichen. In Bezug auf die Aktivitäten der Jugendlichen im Rahmen ihrer Berufsorientierung wurden drei Aspekte erfasst, die in der Literatur als zentral für eine angemessene Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe beschrieben und als Berufswahlbereitschaft bezeichnet werden (vgl. *Savickas* 2005; *Hirschi* 2007): berufsbezogene Explorationsaktivitäten, Planungsstrategien und Selbstwirksamkeitserwartungen. (1) Die berufsbezogenen Explorationsaktivitäten wurden mittels einer Skala von *Kracke/Dietrich* (2008) erfasst, die das Nachdenken über eigene Interessen und Fähigkeiten sowie die allgemeine Informationssuche über berufliche Möglichkeiten anspricht. Die aus sechs Items bestehende Skala (z.B. „Ich habe überlegt, welche Berufe oder Studienfächer am besten zu meinen Stärken und Schwächen passen könnten", „Ich habe mir angesehen, welche Arten von Berufsabschlüssen es überhaupt gibt") weist mit einem Cronbachs Alpha von = .82 eine sehr gute interne Konsistenz auf.

(2) Die berufsbezogene Planung wurde mit einer Modifikation der Skala „Planungsstrategien" von *Maag-Merki* (vgl. *Steinert u.a.* 2003) erfasst. Die ursprüngliche Skala bildet den zeitlichen und inhaltlichen Ablauf der Bearbeitung von Lernaufgaben ab. Die Itemformulierungen wurden mit dem Fokus auf berufsbezogene Aufgaben modifiziert. Die Reliabilität der 5-Item Skala (z.B. „Wenn ich eine schwierige berufsbezogene Aufgabe vor mir habe, lege ich fest, in welcher Reihenfolge ich vorgehen will") ist zufriedenstellend (Cronbachs Alpha = .74).

(3) Die berufsbezogene Selbstwirksamkeit wurde mit einer von *Vuori/Vinokur* (2004) entwickelten Skala angesprochen. Das Konstrukt bildet ab, inwieweit sich die Jugendlichen bestimmte Aktivitäten, die für die Berufswahl wichtig sind, zutrauen. Die interne Konsistenz der aus sechs Items bestehenden Skala (z.B. „Was denkst Du, wie gut kannst Du die Stärken und Interessen herausfinden, die für eine erfolgreiche Berufs- und Studienwahl wichtig sind?") ist mit einem Alpha von .73 zufriedenstellend.

Berufsbezogene Unterstützung durch Lehrer/innen und Eltern. Die Unterstützung, die die Jugendlichen in ihren Mikrokontexten Schule und Elternhaus erhielten, wurde durch die separat wahrgenommenen berufsbezogenen Unterstützungsleistungen durch Eltern und Lehrer/innen erfasst. Die berufsbezogene Unterstützung durch Eltern wurde mit der Skala „Elterliche Unterstützung in der Berufsorientierung" von *Dietrich/Kracke* (2009) abgebildet, die aus fünf Items (z.B. „Meine Eltern helfen mir bei der Suche nach einem geeigneten Studium bzw. einer Ausbildung") besteht. Die Reliabilität ist mit einem Cronbachs Alpha von .85 sehr gut.

Die berufsbezogene Unterstützung durch die Lehrer/innen wurde mit einem eigens entwickelten an die Skala von *Scheerens/Bosker* (vgl. *Steinert u.a.* 2003) „Zufriedenheit der Schüler mit den Lehrkräften" angelehnten Instrument erfasst. Die ursprüngliche Skala fokussiert zwei Aspekte der Schulkultur, die eine geordnete Lernumgebung und lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen adressieren. In der vorliegenden Studie wurden die ursprünglichen Items unter der Perspektive Berufsorientierung umformuliert. Die modifizierte Skala wurde um ein Item gekürzt. Die Reliabilität der nun aus sechs Items bestehenden Skala (z.B. „Unserer Lehrerinnen und Lehrer kümmern sich auch darum, wenn ein Schüler Probleme mit seiner Berufswahl hat") lag bei einem Alpha von .90.

Einbezug der Eltern in schulische Aktivitäten der Berufsorientierung durch Initiative der Lehrer/innen. Um den Elterneinbezug in schulische Aktivitäten der Berufsorientierung zu erfassen, wurde die Skala „Kooperation von Eltern und Mathematik-Lehrer/innen" von

Pekrun und Kollegen (vgl. *Ramm u.a.* 2006) adaptiert. Die ursprüngliche Skala erfasst die Förderung selbstbestimmter Lernformen der Schüler/innen im Mathematikunterricht, unterstützt durch Eltern und Lehrer/innen. Die Items wurden so umformuliert, dass nunmehr der Fokus auf der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer/innen auf der beruflichen Entwicklung der Jugendlichen lag. Die Reliabilität der modifizierten aus sieben Items bestehenden Skala (z.B. „Unser Lehrer/Unsere Lehrerin hat meine Eltern angeregt, gemeinsam mit mir über die Berufswahl nachzudenken") ist mit einem Alpha von .88 sehr gut.

5 Ergebnisse

Bevor die Bedeutung der sozialen Unterstützung für den Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen näher betrachtet wird, sollen kurz die in Tabelle 1 dargestellten Mittelwerte der in der Untersuchung betrachteten Skalen kommentiert werden.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der in die Untersuchung einbezogenen Skalen

	M	SD
Exploration	2.9	.65
Planung	2.9	.53
Selbstwirksamkeit	2.9	.51
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	3.2	.65
Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer/innen	2.7	.78
Elterneinbezug durch Lehrer/innen	2.6	.72

Insgesamt reflektieren die Mittelwerte der Skalen, die empirisch über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 liegen, dass die Mehrzahl der Jugendlichen die Unterstützungsleistungen, die sie von Eltern und Lehrer/innen erleben sowie die Bereitschaft ihrer Lehrkräfte, die Eltern in die schulische Berufsorientierung einzubeziehen, als tendenziell eher hoch einschätzten. Ebenso zeigt sich, dass die Jugendlichen selbst in der Mehrzahl aktiv explorierten, gezielt bei der Planung ihrer Berufswahl vorgingen und sich als relativ selbstwirksam erlebten. Allerdings machen die Standardabweichungen der Skalen deutlich, dass sich die Heranwachsenden in der Wahrnehmung ihrer eigenen Aktivitäten und der sozialen Unterstützung erheblich voneinander unterschieden. Separate Analysen, die hier nicht berichtet werden, zeigen, dass sich die befragten männlichen und weiblichen Jugendlichen in ihren Einschätzungen sehr ähnlich waren.

Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch Eltern und Lehrer/innen und der beruflichen Entwicklung der Jugendlichen

Um zu überprüfen, inwiefern die Unterstützung von Eltern und Lehrer/innen und der Elterneinbezug durch Lehrer/innen im Bereich der Berufsorientierung hilfreich für die Beschäftigung der Jugendlichen mit ihrer beruflichen Entwicklung war, wurden bivariate Korrelationen berechnet. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse im Überblick.

Tabelle 2: Bivariate Zusammenhänge zwischen der Unterstützung durch Eltern und Lehrer/innen und den berufsbezogenen Aktivitäten der Jugendlichen (n = 213)

	1	2	3	4	5
1. Exploration	–				
2. Planung	.43***	–			
3. Selbstwirksamkeit	.37***	.45***	–		
4. Unterstützung der Eltern	.31***	.28***	.45***	–	
5. Unterstützung der Lehrer/innen	.25***	.29***	.48***	.25***	–

Note: ***p< .001.

Es zeigt sich unseren Erwartungen entsprechend, dass Jugendliche, die ihre Eltern als unterstützend wahrnahmen, auch eher intensiv explorierten, ihre Berufswahl systematischer planten und sich als selbstwirksamer erlebten. Das Gleiche gilt für die Unterstützung durch die Lehrerkräfte. Umgekehrt heißt das auch, dass Jugendliche, die sich von Eltern und Lehrer/innen weniger unterstützt fühlten, auch weniger intensiv ihre Berufswahl vorantrieben. Darüber hinaus reflektieren die Korrelationskoeffizienten, dass die von den Jugendlichen wahrgenommene Unterstützung durch Lehrer/innen und Eltern in einem bedeutsamen Zusammenhang stehen, der allerdings nicht sehr groß ist. Das weist darauf hin, dass für die Jugendlichen die Hilfe beider wichtiger Sozialisationspartner weitgehend unabhängig voneinander positiv war.

Bedeutung des Elterneinbezugs in die schulische Berufsorientierung durch Lehrer/innen für die berufliche Entwicklung der Jugendlichen

Um zu ermitteln, inwiefern die Tatsache, dass Lehrer/innen Eltern in die schulische Berufsorientierung einbeziehen, über die bereits bekannten positiven Zusammenhänge zwischen der Unterstützung von Eltern und Lehrpersonal und der beruflichen Orientierung Jugendlicher hinaus förderlich ist, wurden Regressionsanalysen durchgeführt. In diese wurden jeweils getrennt Exploration, Planungsaktivitäten und Selbstwirksamkeit als Kriterien einbezogen. Prädiktoren waren Unterstützung durch Eltern (Schritt 1), Unterstützung durch Lehrer/innen (Schritt 2) und Einbezug der Eltern durch die Lehrer/innen (Schritt 3). Diese wurden jeweils nacheinander in die Regression aufgenommen, um Veränderungen in der Vorhersagekraft der einzelnen Prädiktoren durch die Hinzunahme der anderen sowie in Bezug auf die aufgeklärte Varianz nachvollziehen zu können. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse für das Explorationsverhalten der Jugendlichen dargestellt.

Zunächst wird im zweiten Schritt der Regressionsanalyse deutlich, dass durch die gemeinsame Betrachtung der beiden Unterstützungsquellen mehr Varianz im Explorationsverhalten der Jugendlichen aufgeklärt werden kann, als wenn die Eltern als alleinige Unterstützungsquelle (Schritt 1) betrachtet werden. Das weist auf den oben beschriebenen unabhängigen positiven Effekt der beiden Erziehungspartner für die Berufsorientierung der Jugendlichen hin. Schritt 3 beantwortet die Frage, inwiefern der Einbezug der Eltern in die schulische Berufsorientierung durch die Lehrer/innen noch ein zusätzlicher Gewinn für die Jugendlichen ist. Wie erwartet, wird durch den Elterneinbezug noch weitere Varianz im Explorationsverhalten der Jugendlichen aufgeklärt. Das heißt, die Jugendlichen profitierten zusätzlich davon, wenn neben die Unterstützung ihrer Eltern und Lehrer/innen ein aktives Bestreben ihrer Lehrer/innen trat, die Eltern explizit in schulische Belange

der Berufsorientierung einzubeziehen. Dass im dritten Schritt der Effekt der Lehrer/innenunterstützung statistisch nicht mehr bedeutsam wird, liegt daran, dass Lehrer/innenunterstützung und Elterneinbezug durch Lehrkräfte eng zusammenhängen (r = .51***). Das könnte darauf hinweisen, dass Lehrer/innen, die ihre Schüler unterstützten, auch stärker dazu tendierten, Eltern zum Wohle ihrer Kinder in die Schule einzubeziehen.

Tabelle 3: Bedeutung der Unterstützung durch Lehrer/innen und Eltern sowie des Elterneinbezugs für das Explorationsverhalten der Jugendlichen – Korrelationen, Beta-Gewichte und aufgeklärte Varianz (n = 191)

	Exploration				
	r	B	SE B	Beta	Änderung in R^2
1. Schritt					
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	.31***	.30	.07	.31***	.09
2. Schritt					
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	.31***	.26	.07	.28***	
Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer/innen	.22**	.13	.06	.16*	.11
3. Schritt					
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	.31***	.20	.07	.21**	
Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer/innen	.22**	.03	.07	.04	
Elterneinbezug	.36***	.24	.07	.27**	.16

Note: *p < .05, **p < .01, ***p< .001.

In Tabelle 4 zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalyse zur systematischen Planung der Jugendlichen wiederum die weitgehend unabhängig voneinander positiv wahrgenommenen Unterstützungsleistungen durch Lehrer/innen und Eltern. Auch die Tatsache, ob Lehrer/innen die Eltern in die schulische Berufsorientierung einbezogen, ist positiv mit der systematischen Planung der Jugendlichen assoziiert. Allerdings gehen Lehrer/innenunterstützung und Elterneinbezug kaum unabhängig voneinander mit einer aktiveren Planung der Jugendlichen einher. Der positive Effekt des Elterneinbezugs auf die systematische Planung der Jugendlichen geht offenbar weitgehend darauf zurück, dass die Lehrer/innenunterstützung systematisches Planen förderte und mit dem Elterneinbezug eng verbunden war. Insgesamt wird dadurch in dem Modell, das sowohl Eltern- und Lehrer/innenunterstützung als auch Elterneinbezug berücksichtigt, nicht mehr Varianz des jugendlichen Planungsverhaltens aufgeklärt.

Tabelle 4: Bedeutung der Unterstützung durch Lehrer/innen und Eltern sowie des Elterneinbezugs für die Planungsstrategien der Jugendlichen – Korrelationen, Beta-Gewichte und aufgeklärte Varianz (n = 207)

			Planung		
	r	B	SE B	Beta	Änderung in R^2
1. Schritt					
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	.25***	.20	.05	.25***	.06
2. Schritt					
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	.25***	.16	.05	.20**	
Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer/innen	.26***	.15	.05	.21**	.10
3. Schritt					
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	.25***	.14	.06	.17*	
Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer/innen	.26***	.11	.05	.16*	
Elterneinbezug	.25***	.09	.06	.11	.10

Note: *p < .05, **p < .01, ***p< .001.

In Bezug auf die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zeigt sich ein ähnliches Bild wie hinsichtlich der systematischen Planung (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Bedeutung der Unterstützung durch Lehrer/innen und Eltern sowie des Elterneinbezugs für die berufsbezogene Selbstwirksamkeit der Jugendlichen – Korrelationen, Beta-Gewichte und aufgeklärte Varianz (n = 205)

			Selbstwirksamkeit		
	r	B	SE B	Beta	Änderung in R^2
1. Schritt					
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	.43***	.33	.05	.43***	.18
2. Schritt					
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	.43***	.26	.05	.34***	
Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer/innen	.47**	.26	.04	.39***	.32
3. Schritt					
Berufsbezogene Unterstützung der Eltern	.43***	.23	.05	.31***	
Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer/innen	.47***	.22	.04	.33***	
Elterneinbezug	.40***	.08	.05	.12	.33

Note: **p < .01, ***p< .001.

Zunächst fällt auf, dass mit 33% ein verhältnismäßig großer Anteil der Unterschiedlichkeit der befragten Jugendlichen in ihrer berufswahlbezogenen Selbstwirksamkeit durch die Berücksichtigung der Fragen nach Eltern- und Lehrer/innenunterstützung sowie nach dem Elterneinbezug aufgeklärt werden kann. Die sozialen Unterstützungsvariablen sind offenbar recht eng mit der Überzeugung der Jugendlichen, in ihrer Berufsorientierung

wirksam zu sein, assoziiert. Der positive Zusammenhang des Elterneinbezugs mit der Selbstwirksamkeit der Jugendlichen geht offenbar darauf zurück, dass die Lehrer/innenunterstützung ebenfalls positiv mit der Selbstwirksamkeit zusammenhängt und sie gleichzeitig eng mit dem Elterneinbezug verbunden ist. Insgesamt wird dadurch im Gesamtmodell nicht mehr Varianz der jugendlichen Selbstwirksamkeit aufgeklärt.

6 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die Rolle von Elternhaus und Schule für die Bewältigung der für Jugendliche wichtigen Entwicklungsaufgabe, sich mit einer zukünftigen Berufstätigkeit zu beschäftigen, zu untersuchen. Dabei wurde in Anlehnung an frühere Studien zum einen betrachtet, was jede Sozialisationsinstanz einzeln zur Unterstützung wichtiger Komponenten der Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen beiträgt. Zum anderen wurde anknüpfend an entwicklungspsychologische Überlegungen zur Bedeutsamkeit der Interaktion von Sozialisationskontexten für die individuelle Entwicklung von Heranwachsenden untersucht, inwiefern es für die Berufsorientierung Jugendlicher besonders hilfreich ist, wenn sie erleben, dass ihre Eltern in schulische Aktivitäten zur Berufsorientierung eingebunden werden. Diese Einbindung wurde als von Lehrer/innen initiierter Austausch mit Eltern über aktuelle schulische Berufsorientierungsaktivitäten operationalisiert. Mit Blick auf einen Kooperationsprozess, der deutlich komplexer und stärker von Gegenseitigkeit geprägt ist, ist dies nur ein Teilaspekt. Dieser reflektiert aber schulische Realität, in der Arbeit mit Eltern als Aufgabe von Lehrer/innen definiert wird, die aber in sehr unterschiedlichem Maße von Lehrer/innen wahrgenommen wird (vgl. *Dedering* 2002; *KMK* 2003; *Thüringer Kultusministerium* 2008).

Die Ergebnisse zeigen, dass frühere Befunde zur Bedeutung elterlicher Unterstützung und Unterstützung durch Lehrer/innen für die bessere Bewährung Jugendlicher im Berufsorientierungsprozess repliziert werden können (vgl. *Kracke/Noack* 2005; *Oechsle u.a.* 2009; *Beinke* 2000). Die hier erhobenen zentralen Aspekte der Berufswahlbereitschaft, Exploration, systematisches Planen und Selbstwirksamkeit, sind dann stärker ausgeprägt, wenn Jugendliche ihre Eltern und Lehrer/innen als unterstützend wahrnehmen. Dabei ist wichtig zu bemerken, dass in der vorliegenden Studie der Effekt der Lehrer/innenunterstützung nahezu gleich stark ist wie der der Eltern und dass beide Instanzen unabhängig voneinander positiv mit den Facetten der Berufswahlbereitschaft Jugendlicher zusammenhängen. Als wichtige Implikation lässt sich von diesem Befund ableiten, dass auch solche Jugendlichen gefördert werden, die nicht vom Elternhaus unterstützt werden, wenn ihre Lehrer/innen bereit sind, sich ihrer anzunehmen. Das Lehrpersonal kann damit potenziell eine kompensatorische Funktion ausüben (vgl. *Mayhack/Kracke* 2009). Ist allerdings die Unterstützung sowohl im Elternhaus als auch in der Schule hoch, profitieren die Heranwachsenden in ganz besonderem Maße, wie bereits die Ideen von *Bronfenbrenner* nahelegen (vgl. *Epstein* 1986). Dies gilt vor allem für ihre systematische Planung der Berufswahl und ihre berufsbezogene Selbstwirksamkeit.

Der neue Zugang zur Frage der sozialen Unterstützung von Jugendlichen im Berufsorientierungsprozess in unserer Studie erfolgte durch die Konstruktion der Dimension Einbezug der Eltern durch die Lehrer/innen. Diese Skala wurde auf der Basis qualitativer Vorstudien mit Lehrer/innen und Eltern gebildet (vgl. *Mayhack/Kracke* 2008). Sie sollte

zum einen das von Jugendlichen erlebte Ausmaß des Austausches von Eltern und Lehrer/innen über ihre Berufsorientierung erfassen und zum anderen zur Beratung von Lehrer/innen dienen, die Zusammenarbeit mit Eltern konkret zu verbessern. Unsere Ergebnisse zeigen, dass sich Jugendliche intensiver mit bestimmten Berufsorientierungsaktivitäten beschäftigen bzw. eine größere Berufswahlbereitschaft aufweisen, wenn sie den Eindruck haben, dass die Lehrer/innen ihre Eltern in schulische Aktivitäten zur Berufsorientierung einbeziehen. In Bezug auf das Konstrukt Elterneinbezug ist allerdings zu bemerken, dass eine erhebliche Überschneidung mit der durch die Jugendlichen wahrgenommenen Lehrer/innenunterstützung im Bereich Berufsorientierung vorliegt. Diese ist allerdings nicht so hoch, dass beide Facetten als Konstrukte nicht mehr trennbar wären. Aus der Sicht von Jugendlichen scheint es also Lehrer/innen zu geben, die ihnen den Eindruck vermitteln, an der gesamten Persönlichkeit der Jugendlichen interessiert zu sein. Das könnte sich sowohl in der spezifischen Unterstützung der Heranwachsenden als auch im gleichzeitigen schulischen Einbezug des Elternhauses zum Wohle der Kinder äußern. Im Gegensatz dazu gibt es andere Lehrkräfte, die weder an den Jugendlichen noch an den Eltern interessiert sind.

Hinsichtlich der systematischen Planung der Jugendlichen und ihrer berufsbezogenen Selbstwirksamkeit scheint weitgehend unerheblich, welche Facette des Lehrer/innenverhaltens wahrgenommen wird, um die positive Auswirkung abzubilden. Sowohl die wahrgenommene Unterstützung durch Lehrer/innen als auch der Eindruck, dass Lehrer/innen ihre Eltern einbeziehen, hängen damit zusammen, dass Jugendliche systematischer ihre Berufswahl planen und sich selbstwirksamer fühlen. Werden beide Facetten gemeinsam untersucht, hat der Elterneinbezug keinen eigenständigen Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in Planung und Selbstwirksamkeit.

Fokussiert man aber das Explorationsverhalten der Jugendlichen, zeigt sich, dass es für die aktive Informationssuche einen zusätzlichen Erklärungswert hat, wenn die Eltern von den Lehrer/innen in die schulische Berufsorientierung einbezogen werden. Inhaltlich könnte das bedeuten, dass durch den Einbezug der Eltern in die schulische Berufsorientierung diese zielgerichtet angeregt werden, mit ihren Kindern Berufsorientierungsaktivitäten zu verfolgen, die im Einklang mit schulischen Zielen stehen. Damit wäre ein wesentliches Ziel von Lehrer/innen-Eltern-Kooperation erreicht: die Verfolgung gemeinsamer Ziele zum Wohle des Kindes.

Einschränkungen der Studie und Ausblick auf zukünftige Forschung

In der vorliegenden Studie wurden lediglich die Jugendlichen selbst zu den wahrgenommenen Unterstützungsdimensionen von Eltern und Lehrer/innen befragt. Um allerdings die subjektiven Einschätzungen der Heranwachsenden relativieren zu können und zu erfahren, ob diese tatsächlich das Verhalten von Eltern und Lehrer/innen widerspiegeln, wäre für zukünftige Forschung anzustreben, neben den Auskünften der Jugendlichen auch Angaben von Lehrer/innen und Eltern über ihr eigenes Erleben und Verhalten im Bereich der schulischen Berufsorientierung zu erfassen.

Des Weiteren basieren die hier vorgestellten Ergebnisse auf Angaben im Querschnitt, die keine Aussagen über konkrete Wirkrichtungen der Eltern und Lehrkräfte auf die Jugendlichen oder aber auch umgekehrt zulassen. Daher wäre es wünschenswert, die Zusammenhänge zwischen den hier betrachteten Eltern- und Lehrer/innenverhaltensweisen auf der einen Seite und denen der Jugendlichen auf der anderen Seite im Längsschnitt zu

erfassen. Damit könnte ermittelt werden, ob wie vermutet das Unterstützungsverhalten von Eltern und Lehrer/innen sowie der Elterneinbezug durch das Lehrpersonal die angenommene Wirkung auf das Verhalten der Jugendlichen hat.

Erste Antworten auf die Frage, ob Veränderungen im Lehrer/innenverhalten auch mit Veränderungen im Schülerverhalten und in der Elternwahrnehmung einhergehen, erwarten wir aus der eigenen Interventionsstudie, welche die hier beschriebenen Konstrukte zum einen im Längsschnitt erfasst und zum anderen durch ein gezieltes Trainingsprogramm zu beeinflussen versucht (vgl. *Mayhack*, in Vorbereitung).

Insgesamt legen diese differentiellen Befunde nahe, dass es für zukünftige Forschung im Bereich jugendlicher Berufsorientierung hilfreich sein dürfte, sowohl die Unterstützung durch Eltern als auch Lehrer/innen zu erfassen, wenn man jugendliche Berufsorientierungsprozesse verstehen und Ansatzpunkte für die optimale Förderung von Jugendlichen erhalten möchte. Darüber hinaus erscheint es zielführend, für das theoretische Verständnis schulischer Unterstützung im Berufsorientierungsprozess, für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften aber auch um systematische Ansatzpunkte für die Anregung von Kooperationen zwischen Elternhaus und Schule zu erhalten, den von Lehrer/innen initiierten Einbezug von Eltern stärker in den Blick zu nehmen.

Literatur

Balli, S. J./Demo, D. H./Wedman, J. F. (1998): Family Involvement with Children´s Homework: An Intervention in the Middle Grades. Family Relations, 47, 2, pp. 149-157.

Beinke, L. (2000): Elterneinfluß auf die Berufswahl. – Bad Honnef.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. – Stuttgart.

Buck, A./Nastaly, R. (2002): „Manche Dinge gehen nur gemeinsam". Integrative Mitarbeit der Eltern im Prozess der Berufswahlvorbereitung. In: *Schudy, J.* (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbronn, S. 261-268.

Coleman, J. S./Campbell, H. Q./Hobson, C. J./MCPartland, J./Mood, A. M./Weinfeld, F. D./York, R. L. (1966): Equality of educational opportunity. – Washington.

Comer, J. P./Haynes, N. M. (1991): Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach. The Elementary School Journal, 91, 3, pp. 271-277.

Cotton, K./Wikelund, K. R. (2000): Parent Involvement in Education In: The Schooling Practices That Matter Most. Online verfügbar unter http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html; Stand 12.07.2010.

Dauber, S. L./Epstein, J. L. (1989): Parents´ attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools (CREMS Report 33). – Baltimore.

Dedering, H. (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Schudy, J.* (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbronn, S. 17-31.

DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) (Hrsg.) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). – Frankfurt a.M. Online verfügbar unter: http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/desi-zentrale-befunde/view; Stand: 07.05.2010.

Dietrich, J./Kracke, B. (2009): Career-Specific Parental Behaviors in Adolescents' Development. Journal of Vocational Behavior, 75, pp. 109-119.

Dornbusch, S. M./Ritter, P. L. (1988): Parents of high school students: A neglected resource. Educational Horizons, 66, pp. 75-77.

Dreher, E./Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: *Liepmann, D./Stiksrud, A.* (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungs-psychologische Perspektiven. – Göttingen, S. 56-70.

Eccles, J. S./Harold, R. D. (1996): Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling. In: *Booth, A./Dunn, J. F.* (ed.): Family-School Links. How do they affect educational outcomes. – New Jersey.

Epstein, J. L. (1986): Parent's Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. The Elementary School Journal, 86, 3, pp. 277-294.

Erbeldinger, P./Wetzstein, T./Hilgers, J. (2008): Eltern und Schule als Partner in der Berufsorientierung . Sichtweisen und Praxismodelle. In: *Famulla, G.-E.* (Hrsg.) Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben, Bd. 2. – Hohengehren, S. 51-75.

Griffith, J. (1996): Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance. The Journal of Educational Research, 90, 1, pp. 33-41.

Grotevant, H. D./Cooper, C. R./Kramer, K. (1986): Exploration as a predictor of congruence in adolescents' career choices. Journal of Vocational Behavior, 29, pp. 201-215.

Henderson, A. T./Mapp, K. L. (2002): A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement. National center for family and community connections with schools. Online verfügbar unter: http://www.uni-graz.edu/docs/docs.html; Stand: 12.07.2010.

Hill, N. E./Chao, R. K. (2009): Families, Schools and the Adolescent. Connecting Research, Policy, and Practice. – New York.

Hirschi, A. (2007): Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten. Dissertation am Psychologischen Institut der Universität Zürich.

Jepsen, D. A./Dickson, G. L. (2003): Continuity in life-span career development: Career exploration as a precursor to career establishment. Career Development Quarterly, 51, pp. 217-234.

KMK (Kulturministerkonferenz) (2003): Bonner Erklärung vom 03. Dezember 2003. Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2003/bonner-erklaerung.html Stand: 11.07.2010.

Kracke, B./Schmitt-Rodermund, E. (2001): Antecedents and consequences of adolescents´ career exploration. In: *Nurmi, J.* (ed.), Navigating through adolescence: European Perspectives. – New York.

Kracke, B./Hofer, M. (2002): Familie und Arbeit. In: *Hofer, M./Wild, E./Noack, P.* (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. – Göttingen, S. 94-123.

Kracke, B./Noack, P. (2005): Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung Jugendlicher In: *Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H.* (Hrsg.): Entwicklung in sozialen Beziehungen – Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunde und Gesellschaft. – Stuttgart, S. 169-193.

Kracke, B./Dietrich, J. (2008): Career Exploration Scales. Unpublished Manuscript, University of Erfurt.

Krumm, V. (1995): Schulleistung auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In: *Specht, W./Thonhauser, J.* (Hrsg.): Schulqualität. – Innsbruck, S. 256-290.

Lemmermöhle, D. (2002): Arbeitslehre und berufsorientierende Bildung aus der Geschlechterperspektive. In: *Schudy, J.* (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbronn, S. 125-141.

Mayhack, K./Kracke, B. (2008): Kooperation von Eltern und Lehrern im Berufsorientierungsprozess Jugendlicher – eine qualitative Studie. Posterpräsentation auf der 71. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Kiel, 25.-27.08.2008.

Mayhack, K./Kracke, B. (2009): The role of parents and teachers in adolescents' career preparation. Paper presented at the XIV European Conference on Developmental Psychology (ECDP), Vilnius, 18.-22.08.2009.

Mayhack, K. (in Vorbereitung): Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule im Prozess der Berufsorientierung, Dissertation in Vorbereitung. Universität Erfurt.

Neuenschwander, M. P./Balmer, T./Gasser-Dutoit, A./Goltz, S./Hirt, U./Ryser, H./Wartenweiler, H. (2005): Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen. – Bern.

Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. – Wiesbaden.

Pekrun, R. (1997): Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: *Vaskovics, L. A./Lipinski, H.* (Hrsg.): Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 2. – Opladen, S. 51-79.

Phillips, S. D./Blustein, D. L. (1994): Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. Career Development Quarterly, 43, pp. 63-74.

Rademacker, H. (2002): Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In: *Schudy, J.* (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbrunn, S. 51-68.

Ramm, G./Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2006): PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. – Münster.

Savickas, M. L. (2002): Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In: *Brown, D./Associates* (eds.): Career choice and development (4th ed.). – San Francisco, CA, pp. 149-205.

Savickas, M. L. (2005): The theory and practice of career construction. In: *Lent, R. W./Brown, S. D.* (eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work. – Hoboken, NJ, pp. 42-70.

Schudy, J. (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: *Schudy, J.* (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbronn, S. 9-16.

Seginer, R. (2006): Parents´ educational involvement: A developmental ecology Perspective. Parenting: Science and practice, 6, 1, pp. 1-48.

Steinert, B./Gerecht, M./Klieme, E./Döbrich, P. (2003): Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung. Band 10, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) – Frankfurt a.M.

Super, D. E. (1994): Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: *Brown, D./ Brooks, L.* (Hrsg.): K*arriere – Entwicklung*. – Stuttgart, S. 211-280.

Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2008): Der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. – Weimar/Berlin.

Vondracek, F. W./Lerner, R. M./Schulenberg, J. E. (1986): Career development: A life-span developmental approach. – Hillsdale, NJ.

Vuori, J./Vinokur, A. D. (2004): Job-search preparedness as a mediator of the effects of the Työhön Job Search Intervention on re-employment and mental health. Journal of Organizational Behavior, 26, pp. 275–291.

Wild, E. (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 49, 4, S. 513-533.

Witjes, W./Zimmermann, P. (2000): Elternmitwirkung in der Schule – Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In: *Rolff, H.-G.* (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 11. – Weinheim/München, S. 221-256.

Young, R. A./Valach, L./Paselnikko, M. A./Dover, C./Matthes, G. E./Paproski, D. L./Sankey A. M. (1997): The joint action of parents and adolescents in conversation about career. The Career Development Quarterly, 46, pp. 72-86.

Zimmermann, P./Spangler, G. (2001): Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, 47, 4, S. 461-479.

Lesen Sie über gute Schule

KATRIN HÖHMANN
RAINER KOPP
HEIDEMARIE SCHÄFERS
MARIANNE DEMMER (HRSG.)

Lernen über Grenzen

Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht
Mit einem Geleitwort von Vernor Muñoz
2009. 250 S. Kt.
24,90 € (D), 25,60(A), 37,90 SFr
ISBN 978-3-86649-221-9

Wie können wir Lernprozesse befördern, die vom Individuum ausgehen und gleichzeitig die Anregungen, die heterogene Lerngruppen bieten, nutzen? Dieser Frage wird in diesem Buch unter vielerlei Aspekten nachgegangen. Ein Buch aus der Praxis für die Praxis, das sich an Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, an die Lehreraus- und -fortbildung richtet.

Ein Plädoyer, das Mut macht, das Lehren und Lernen angesichts neuer Herausforderungen neu zu gestalten.

***Pädagogik* 4 2009**

ANNEMARIE VON DER GROEBEN

Wir wollen Schule machen

Eine Streitschrift des Schulverbunds „Blick über den Zaun"
2010. 185 S. Kt.
14,90 € (D), 15,40 € (A), 23,50 SFr
ISBN 978-3-86649-300-1

In sieben Punkten formulieren die InitiatorInnen des Schulverbundes „Blick über den Zaun“ ihre Vision einer Schule der Zukunft, die in der Gegenwart – Jetzt – beginnen kann, wenn wir es nur wollen! Es wäre gut, wenn in den Schulkonferenzen, Elternabenden und -stammtischen die Streitschrift zum Thema gemacht würde. Wir machen uns auf den Weg, das ist eine Aufforderung und Herausforderung für alle, die Schule denken und machen!

***Socialnet.de,* 01.04.2010**

Gleich bestellen – in Ihrer Buchhandlung oder direkt:

Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen. Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de

Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin

Annegret Klassert, Natalia Gagarina

Annegret Klassert

Natalia Gagarina

Zusammenfassung
Der vorliegende Beitrag betrachtet den Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingual aufwachsender Migrantenkinder. Dazu werden zunächst die Debatte sowie der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Frage dargestellt, welche Sprache Eltern mit Migrationshintergrund mit ihren Kindern sprechen sollten, um deren Sprachentwicklung optimal zu unterstützen. Zur Klärung dieser Frage wird eine Studie mit 45 vier- bis sechsjährigen Kindern russischsprachiger Migranten aus Berlin vorgestellt. Es wurden drei Gruppen verglichen, welche sich einzig durch die Menge des zu Hause gesprochenen Deutschs unterschieden. Die statistische Auswertung ergab keinen Unterschied zwischen den Gruppen in den Fähigkeiten der deutschen Sprache, jedoch signifikante Unterschiede in der russischen Sprache. Demnach kann kein förderlicher Einfluss der Verwendung des Deutschen durch Eltern mit Migrationshintergrund auf die Entwicklung dieser Sprache bei ihren Kindern nachgewiesen werden. Ihre Sprachentwicklung in der Herkunftssprache Russisch ist jedoch maßgeblich vom Sprachangebot der Eltern abhängig. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und mit dem Wissen, dass für die Eltern-Kind-Beziehung die Beherrschung der Muttersprache der Eltern sehr wichtig ist, kann man den Gebrauch der Muttersprache durch die Eltern nur unterstützen.

Schlagworte: bilingualer Spracherwerb, elterlicher Input, Migration, grammatische und lexikalische Fähigkeiten

Impact of Parental Language on Bilingual Language Acquisition: Evidence from German Russian Immigrant Families in Berlin

Abstract
The present contribution explores the impact of parental input on lexical and grammatical skills in the German and Russian language of bilingual immigrant children in Berlin. Additionally, it addresses the debates on the choice of language for communication between parents and children with a migration background and the optimal support for language development. The study examines the data of 45 Russian-speaking immigrant children aged four to six which were grouped according to the amount of German spoken at home. The results show no significant support in the development of the German language in children if parents speak the non-native language with them, whereas competence in Russian noticeably diminishes since the development of this language is crucially dependent on the linguistic input of parents. Considering the importance of communication and social contact between parents and their children and the role of language in this tandem, the study provides evidence in favour of the use of the mother tongue by parents at home.

Keywords: Bilingual language acquisition, parental input, migration, grammatical and lexical competence

1 Einleitung

Die Bedeutung des Inputs im monolingualen und bilingualen Spracherwerb wird von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen als zentral angesehen (vgl. *Guelzow/Gagarina* 2007, *Tomasello* 2003, 2006). Unter Input wird hierbei das Sprachangebot verstanden, das Kinder aus ihrer Umwelt erhalten (vgl. *Szagun u.a.* 2006).

Bei bilingualen Kindern unterscheidet sich der Input auf natürliche Weise, je nachdem, welche Sprache mit dem Kind gesprochen wird. Bei Kindern von Eltern mit Migrationshintergrund ist das zum einen die Herkunftssprache bzw. Muttersprache der Eltern und zum anderen die von der Mehrheit gesprochene Umgebungssprache, welche für Migrant/innen der ersten Generation eine Fremdsprache darstellt.

Der Einfluss des Sprachgebrauchs zu Hause auf die bilinguale Sprachentwicklung wurde viel und widersprüchlich diskutiert. Der vorliegende Artikel zielt darauf ab, die Debatte sowie den aktuellen Forschungsstand darzulegen und, in Verbindung mit einer eigenen empirischen Untersuchung die Frage zu klären, welchen Einfluss der sprachliche Input zu Hause auf die Beherrschung von Herkunfts- und Umgebungssprache bei Kinder russischer Migrant/innen der ersten Generation in Berlin hat.

In der Literatur besteht Übereinstimmung, dass die Sprachkompetenz unter bilingualen Umständen in besonderem Maße von der Menge des Inputs in der jeweiligen Sprache abhängig ist (vgl. *Bhatia/Ritchie* 1999; *De Houwer* 2007; *Gutierrez-Clellen/Kreiter* 2003; *Pearson* 2007; *Pearson u.a.* 1997).

Es kann keinesfalls als gegeben angesehen werden, dass ein Kind, das mit zwei oder mehreren Sprachen aufwächst, diese Sprachen auf dem gleichen Niveau beherrscht wie ein Kind, das mit nur einer dieser Sprachen aufwächst. Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten- und Grundschulalter unterscheiden sich durch den späteren Kontakt mit der Umgebungssprache und den geringeren Input in dieser Sprache in ihren sprachlichen Fähigkeiten von gleichaltrigen monolingualen Kindern (vgl. *Jeuk* 2003; *Klassert/Kauschke/Gagarina* 2009; *Kostyuk* 2005).

Studien haben gezeigt, dass Migrant/innen mit ihren Kindern in den Jahren vor Kindergarteneintritt überwiegend in ihrer Herkunftssprache sprechen und im Kindergarten- und Schulalter häufig zum vermehrten Gebrauch der Umgebungssprache übergehen (vgl. *Reich* 2007). Laut *DJI-Kinderbetreuungsstudie* (2005), an der 1.008 Familien teilnahmen, wird mit Kindern im Kindergartenalter in 6 Prozent der ausländischen Familien ausschließlich deutsch gesprochen, in 34 Prozent das Deutsche als Hauptsprache verwendet und in 60 Prozent die Herkunftssprache gesprochen. In Aussiedlerfamilien wird gemäß den Daten der *DJI-Kinderbetreuungsstudie* zu 15 Prozent ausschließlich deutsch gesprochen, zu 50 Prozent das Deutsche als Hauptsprache und zu 35 Prozent die Herkunftssprache (hauptsächlich Russisch) verwendet.

Jedoch bestehen bei Eltern und Fachkräften Unsicherheiten, welche Sprachwahl im Umgang mit dem Kind am geeignetsten erscheint. Diesbezüglich lassen sich zwei Extrempositionen ausmachen:

Die Vertreter der einen Position raten Eltern, die die Umgebungssprache als Zweitsprache beherrschen, zu einer ausschließlichen Verwendung der Herkunftssprache im Umgang mit ihren Kindern. Dieser Ratschlag basiert von linguistischer Seite auf der Beobachtung, dass die Sprachtrennung einen positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder hat (nachgewiesen für Kinder, deren Eltern verschie-

dene Sprachen sprechen von *Koehn/Müller* 1990; *Meisel* 1989). Das wird daran festgemacht, dass die Kinder zu kompetenten Sprechern beider Sprachen werden und weniger die Sprachen mischen. Es gibt aber ausreichend Evidenzen, dass Sprachmischen ein „normales" bilinguales Verhalten darstellt und kein Hinweis auf eine fehlende Trennung der sprachlichen Systeme ist (vgl. *Cantone* 2007; *Tracy/Lattey* 2001).

Auch die Interdependenz- und die Schwellenhypothese (vgl. *Cummins* 1979; *Skutnabb-Kangas/Toukomaa* 1976) werden als Argument für die ausschließliche Verwendung der Herkunftssprache durch die Eltern herangezogen. Sie besagen, dass der erfolgreiche Erwerb einer zweiten Sprache nur auf der Basis einer gut entwickelten Erstsprache, welche ein bestimmtes Schwellenniveau überschritten hat, erfolgen kann. *Siebert-Ott* (2001) legt ausführlich dar, dass diese Theorien empirisch nicht bestätigt werden konnten.

Ein weiteres linguistisches Argument für den Gebrauch der Herkunftssprache mit dem Kind ist, dass die Eltern mit den Kindern die Sprache sprechen sollten, die sie am besten beherrschen, um den Kindern „*komplexen authentischen Input*" (*Keim/Tracy* 2007, S. 138) anbieten zu können (vgl. *Butzkamm* 2002).

Außerdem gibt es ein wichtiges psychosoziales Argument für die Verwendung der Herkunftssprache: Wenn Kinder nicht die Sprache beherrschen, in der die Eltern adäquat kommunizieren können, macht es das für die Eltern schwierig, ihre Rolle als primäre Bezugsperson im Sozialisationsprozess zu erfüllen. Diese Situation hat einen negativen Einfluss auf die Nähe und Intimität zwischen Eltern und Kindern (vgl. *Portes/Hao* 1998; *Wong Fillmore* 2000).

Die Vertreter der zweiten Extremposition plädieren für die verstärkte oder ausschließliche Verwendung der Umgebungssprache der Eltern im Umgang mit ihren Kindern.

Teilweise beruht die Empfehlung auf der Sicht, dass Zweisprachigkeit ein Risiko für die Sprachentwicklung ist. Allerdings wird diese Position in der linguistischen und pädagogischen Forschung seit den 1950er Jahren nicht mehr vertreten (vgl. *Kracht* 2000; *Siebert-Ott* 2001; *Tracy* 2007).

In Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund wird die bilinguale Erwerbssituation jedoch immer wieder als Risikofaktor wahrgenommen. So haben z.B. Studien wie PISA (vgl. *Baumert u.a.* 2001) oder IGLU (vgl. *Bos u.a.* 2004), die besonders schlechten schulische Leistungen bei bilingualen Kinder mit Migrationshintergrund zum großen Teil auf sprachliche Defizite zurückgeführt. Esser (2007) schlussfolgert aus seinen Metaanalysen des PISA- und CILS-Datensatzes (deren relevante Ergebnisse und Kritikpunkte unten dargestellt werden): „Da die meisten Bedingungen für den Zweitspracherwerb einerseits und für den Erwerb bzw. die Beibehaltung der Muttersprache andererseits gegenläufig sind, findet der Erstspracherhalt in aller Regel auf Kosten des Zweitspracherwerbs statt (und umgekehrt)" (*Esser* 2007, o.S.).

In der Praxis wird weiterhin angenommen, dass die Eltern die Entwicklung der Umgebungssprache unterstützen können, indem sie mit ihren Kindern deutsch sprechen (vgl. *Keim/Tracy* 2007). Mit der gleichen Intention verwenden Eltern die Umgebungssprache verstärkt spätestens dann, wenn die Kinder in den Kindergarten kommen (wie die zitierten Daten der *DJI-Kinderbetreuungsstudie* (2005) verdeutlichen). Von linguistischer Seite spricht das Argument des fehlerhaften, reduzierten Inputs gegen eine Wirksamkeit diese Maßnahme. Wie bereits erwähnt, scheint die Sprache von Eltern, die das Deutsche als Fremdsprache beherrschen, nicht geeignet, um eine ausdifferenzierte Sprachentwicklung, wie sie für den Lernerfolg in der Schule nötig ist, zu unterstützen (vgl. *Neumann* 2008).

Welchen Einfluss der Sprachgebrauch der Eltern im Umgang mit ihren bilingual aufwachsenden Kindern hat, wurde aus linguistischer Perspektive bisher kaum in größeren Stichproben untersucht[1]. Im Folgenden werden die Studien von *De Houwer* (2007), *Pearson u.a.* (1997) und *Gutierrez-Clellen/Kreiter* (2003) dargestellt, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Input und der erreichten Kompetenz in beiden Sprachen bei bilingual aufwachsenden Kindern auseinandersetzen.

De Houwer (2007) führte eine Studie mit 1899 Familien mit 6- bis 10jährigen Kindern in Belgien durch, in denen mindestens ein Elternteil eine Herkunftssprache verwendete. Anhand eines Fragebogens wurde erfasst, welche Sprache(n) die Eltern und Kinder aktiv gebrauchen. Qualitative und quantitative Maße für den Grad der Sprachbeherrschung in der jeweiligen Sprache wurden nicht erhoben. Die Auswertung ergab, dass alle Kinder die Umgebungssprache sprachen, während der Gebrauch der Herkunftssprache stark variierte. Dabei waren die Chancen für den Erhalt der Herkunftssprache am höchsten, wenn beide Eltern diese Sprache verwendeten und höchstens ein Elternteil die Umgebungssprache gebrauchte.

Eine weitere Auswirkung des Inputs wurde von *Pearson u.a.* (1997) untersucht. Sie betrachteten den Zusammenhang zwischen der lexikalischen Entwicklung und der Menge des Inputs bei 25 simultan englisch-spanisch bilingualen Kindern im Alter von 8 bis 30 Monaten. Die lexikalische Entwicklung in beiden Sprachen wurde durch den Elternfragebogen „MacArthur Communicative Development Inventory“ (vgl. *Fenson u.a.* 1993) und dessen spanische Version (vgl. *Jackson-Maldonado/Bates* 1988) erfasst. Die Menge des Inputs wurde durch Fragebögen erfasst, in denen die Eltern angaben, wie viel in den jeweiligen Sprachen mit dem Kind interagiert wurde. Statistische Analysen ergaben eine signifikante Korrelation zwischen der Menge des spanischen Inputs und den lexikalischen Fähigkeiten der Kinder. Die Ergebnisse für das Englische wurden von den Autoren nicht dargestellt.

Gutierrez-Clellen/Kreiter (2003) berücksichtigten in ihrer Studie mit 57 Schulkindern aus lateinamerikanischen Migrantenfamilien in den USA den Einfluss des Inputs auf beide Sprachen. Die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten wurden durch Fragebögen von den Eltern und Lehrer/innen eingeschätzt, zusätzlich wurde ein Maß für die grammatischen Fähigkeiten durch die Anzahl grammatischer Äußerungen in Narrativen erhoben. Die genauen Erwerbsbedingungen, wie Dauer des Kontaktes und Menge des sprachlichen Inputs zu Hause und außerhalb des Haushaltes, wurden durch Fragebögen ermittelt. Die Auswertung ergab, dass die Menge des Spanisch-Inputs zu Hause ein aussagekräftiger Prädiktor der grammatischen Performanz in dieser Sprache war. Die Menge des englischen Inputs zu Hause oder in der Schule korrelierte nicht mit den Fähigkeiten in dieser Sprache. Die Autoren führen das auf Probleme in der genauen Quantifizierung der Inputmenge in der Umgebungssprache Englisch zurück.

Zusammenfassend zeigen diese Studien klar, dass der Sprachgebrauch zu Hause der wichtigste Faktor für den Erwerb der Herkunftssprache ist. Dies konnte auch bei der Berücksichtigung konkreter sprachlicher Testergebnisse für die lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten belegt werden (vgl. *De Houwer* 2007; *Pearson u.a.* 1997; *Gutierrez-Clellen/Kreiter* 2003).

Bezüglich der Fähigkeiten in der Umgebungssprache wurden die Zusammenhänge zum Input weniger klar. *De Houwer* (2007) verwendet nur allgemeine Einschätzungen der sprachlichen Kompetenz der Kinder. Daraus geht hervor, dass die Kinder bevorzugt die Umgebungssprache verwenden, nicht aber, wie elaboriert ihre sprachlichen Fähig-

keiten sind. Die Studie von *Gutierrez-Clellen/Kreiter* (2003), in der zusätzlich ein Maß der grammatischen Fähigkeiten erhoben wurde, ergab außerdem keinen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Umgebungssprache Englisch zu Hause und den grammatischen Fähigkeiten der Kinder in dieser Sprache.

Zusätzlich seien hier noch die Ergebnisse von *Bridges* (2009) angeführt. Sie fand eine positive Korrelation zwischen dem Gebrauch der Umgebungssprache durch die Eltern und den durch Elternfragebögen erhobenen lexikalischen Fähigkeiten von 16-30 Monate alten Kindern im Englischen in mexikanischen Migrantenfamilien in den USA. Auch eine Metaanalyse aus der soziologischen Migrationsforschung beschäftigte sich mit dem Einfluss des Sprachgebrauchs zu Hause auf die sprachlichen Fähigkeiten in der Umgebungssprache (vgl. *Esser* 2006). Für die 15-jährigen Kinder des CILS-Datensatzes[2], der ausschließlich auf Fragebögen zur Selbsteinschätzung basiert, fand *Esser* (2006) „Eine stark negative Wirkung auf die Leseleistung in der Schule (...), wenn die Kinder speziell mit ihren Eltern in der Sprache des jeweiligen Herkunftslandes kommunizieren" (S. 66f.) Auch in den PISA-Daten wies er einen deutlich negativen Einfluss des Gebrauchs der Muttersprache in den Familien auf die schulischen Leseleistungen nach. Essers Ergebnisse und Schlussfolgerungen wurden aus verschiedenen Gründen kritisiert. *Roche* (2009) benennt das Fehlen intersubjektiver Messungen des Sprachstandes im Fall der CILS-Daten, sowie das Fehlen produktiver Messungen des Sprachstandes in den PISA-Daten. Außerdem weist er auf die mangelnde Aussagekraft von Metaanalysen hin, „wenn die einzelnen Studien, auf die sie sich stützen, eigentlich einen anderen Fokus haben" (*Roche* 2009, o.S.).

Die im Folgenden dargestellte Studie hat zum Ziel, einen klärenden Beitrag bezüglich der Fragestellung zu liefern, welchen Einfluss der Sprachgebrauch von russischen Eltern mit Migrationshintergrund auf die Entwicklung der Herkunfts- und Umgebungssprache bei ihren Kindern hat. Die untersuchte Population, russische Migrantenfamilien in Berlin, rangiert nach unterschiedlichen Zählungen auf den vordersten Plätzen unter den Migrantengruppen (vgl. *Reich* 2007).

Es wird untersucht, ob der Gebrauch des Deutschen durch Eltern mit Migrationshintergrund im Umgang mit ihren Kindern geeignet ist, den Spracherwerb in der Umgebungssprache auf lexikalischer und/oder grammatischer Ebene zu unterstützen. Für dieses Ziel werden Stichproben verglichen, die sich nur durch die Menge des elterlichen Inputs in der deutschen Sprache unterscheiden, und für den deutschen Sprachraum eine typische, häufige Spracherwerbskonstellation darstellen. Die für die Sprachentwicklung entscheidenden Faktoren (vgl. *Hamers/Blanc* 2000; *Pearson* 2009; *Reich* 2008) „sprachliche Konstellation der Elternteile", „Migrationshintergrund", „Erwerbsdauer und Erwerbsbeginn der Umgebungssprache", „Anwesenheit älterer Geschwister" und „Geschlecht" werden konstant gehalten.

2 Methode

Teilnehmer

Die hier verwendeten Daten stammen aus einer Stichprobe von 92 Kindern russischsprachiger Migrant/innen in Berlin im Alter von 4-6 Jahren.[3] Entwicklungsstörungen wurden

anamnestisch ausgeschlossen. Die Stichprobe wurde nach drei Kriterien zusammengestellt:

1. Alle Kinder erwarben als erste Sprache das Russische, während die zweite Sprache Deutsch seit dem Eintritt in die KiTa erworben wird.
2. Alle Kinder kamen bis spätestens zum dritten Geburtstag in die Kita.
3. Beide Elternteile der Kinder sind Migranten der ersten Generation. Sie sind in allen Fällen monolingual russisch aufgewachsen.

Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten im Russischen und Deutschen

Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder der Stichprobe wurden auf der lexikalischen und der grammatischen Ebenen parallel im Russischen und Deutschen durch Testverfahren erfasst. Eine Zusammenfassung der verwendeten Methoden findet sich in der Tabelle 1.

Tabelle 1: Maße der lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten in Herkunftssprache (Russisch) und Umgebungssprache (Deutsch)

Sprachliche Ebene	Russisch	Deutsch
Lexikon	Nomen-Verb-Benenntest[5] (Benennen von 31 Nomen und 31Verben)	Nomen-Verb-Benenntest[5] (Benennen von 36 Nomen und 36 Verben)
Grammatik	– Elizitierung von Verbflexion[6] (1. und 2. Pers. Sg.) – Elizitierung von Kasus[6] (Akkusativ, Dativ) – Nachsprechen komplexer Sätze[6]	– Elizitierung von Verbflexion[6] (1. und 2. Pers. Sg.) – Elizitierung von Kasus[6] (Akkusativ, Dativ) – Nachsprechen komplexer Sätze[7]

Die Tests wurden in den jeweiligen Sprachen von Muttersprachlern mit dem Kind durchgeführt, um eine einsprachige Situation für die Kinder zu schaffen, die es ihnen ermöglicht, auf die verwendete Sprache „umzuschalten“ und in den monolingualen Sprachmodus zu gelangen (vgl. *Kroffke/Rothweiler* 2004). Zwischen der Durchführung identischer Tests in den einzelnen Sprachen, lag mindestens eine Woche, um Priming- und Transfereffekte auf Grund gleicher Tests in verschiedenen Sprachen auszuschließen.

Das Testmaterial wurde selbst konstruiert, da im Russischen und Deutschen die gleichen sprachlichen Fähigkeiten (unter Berücksichtigung von Eigenheiten der Sprachen wie z.B. der Verbaspekt im Russischen) gemessen werden sollten[4], aber keine vergleichbaren Instrumente im Russischen und Deutschen existieren.

Die lexikalischen Fähigkeiten wurden durch Bildbenennen getestet. Es wurde der Nomen-Verb-Benenntest von *Kauschke* (2007) verwendet, da er die Fähigkeiten für beide Wortarten erfasst, welche im bilingualen Spracherwerb speziellen Entwicklungsmustern zu folgen scheinen (vgl. *Klassert/Gagarina* 2009; *Klassert/Kauschke/Gagarina* 2009). Die Kinder benannten im Russischen 31 Nomen und 31 Verben, im Deutschen 36 Nomen und 36 Verben. Auf der Basis der korrekten Reaktionen wurden ein Gesamtpunktwert (Nomen- und Verbbenennen zusammen) sowie separate Punktwerte für die einzelnen Wortarten ermittelt.

Auf der grammatischen Ebene wurde die Fähigkeit zur Kasusmarkierung in der einfachen Nominalphrase und zur Verbflexion gemessen. Im Kasustest wurden sechsmal der Dativ und sechsmal der Akkusativ elizitiert. Die Nomen wurden nach Kriterien ausge-

wählt die gewährleisten, dass relevante Parameter des Kasusgebrauchs für beide Sprachen berücksichtigt werden (Genus, Belebtheit, Flexionsklasse). Die Verbflexion wurde 12 mal in der 1. Person Singular und 12 mal in der 2. Person Singular elizitiert, jeweils für drei regelmäßige und drei unregelmäßige Verben im Deutschen bzw. für drei Verben der produktiven Klassen und drei Verben der unproduktiven Klassen im Russischen.

Als zusätzliches Maß für die grammatischen Fähigkeiten im Deutschen wurde der Untertest Satzgedächtnis (SG: Nachsprechen grammatisch komplexer Sätze) aus dem standardisierten Verfahren SSV eingesetzt (vgl. *Grimm* 2003). Für das Russische wurde hier ein selbsterstellter Test verwendet, der das Nachsprechen von Passiv, Topikalisierungen und Relativsätzen überprüft.

Elterninterviews

Mit den Eltern aller Kinder wurde ein standardisiertes soziolinguistisches Interview durchgeführt, worin auch der aktuelle Sprachgebrauch zu Hause erfasst wurde. Die Eltern sollten angeben in welchem Verhältnis die Mutter und der Vater mit dem Kind in den beiden Sprachen Russisch und Deutsch kommunizieren. Dabei sollten sie sich einer von fünf vorgegebenen Kategorien zuordnen:

1. nur Russisch/kein Deutsch
2. viel Russisch/wenig Deutsch
3. gleich viel Russisch/Deutsch
4. wenig Russisch/viel Deutsch
5. kein Russisch/nur Deutsch

Auf Basis dieser Kategorien wurden die Kinder in drei Gruppen, gemessen an der Menge des deutschen Inputs durch die Eltern, eingeteilt. In *Gruppe 1 (kein Deutsch zu Hause)* fallen Kinder bei denen Elternteil 1 *kein Deutsch* und Elternteil 2 *kein* oder *wenig Deutsch* verwendet. *Gruppe 2 (wenig Deutsch zu Hause)* erfasst die Kinder, mit denen beide Elternteile *wenig Deutsch* sprechen. Das Inklusionskriterium für *Gruppe 3 (viel Deutsch zu Hause)* war, dass beide Elternteile *gleich viel Deutsch/Russisch*, *viel Deutsch* oder *nur Deutsch* sprechen.

Zusammenstellung von Vergleichsstichproben

Auf der Grundlage der oben beschriebenen Vorgehensweise wurden 15 Kinder in der Gesamtstichprobe ermittelt, die der Gruppe 3 (viel Deutsch zu Hause) zugeordnet waren.

Unter der Kontrolle von Geschlecht, chronologischem Alter, Erwerbsdauer des Deutschen und Geschwisterstatus wurden jedem Kind aus Gruppe 3 ein Kind aus Gruppe 1 und Gruppe 2 zugeordnet. Durch diese Vorgehensweise und die oben beschriebene Vorauswahl der Proband/innen soll gewährleistet werden, dass sich die drei zusammengestellten Stichproben nur darin unterscheiden, welche Sprachen wie häufig zu Hause mit dem Kind gesprochen werden.

Tabelle 2: Darstellung der Zusammensetzung der Stichproben für die statistischen Vergleiche

Gruppe	N total	N weibl.	N männl.	N mit älteren Geschwistern	Alter in Monaten		Erwerbsdauer des Deutschen in Monaten	
					mean	SD	mean	SD
1	15	7	8	5	67,40	10,88	38,27	15,56
2	15	10	5	5	67,07	10,63	38,07	12,95
3	15	10	5	5	70,27	11,59	39,67	13,77

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass auf diese Weise drei Gruppen mit je 15 Kindern zusammengestellt wurden, welche sich hinsichtlich der Erwerbsdauer des Deutschen und der Anwesenheit älterer Geschwister in der Familie nicht unterscheiden. Minimale Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen im chronologischen Alter. Dieses liegt in Gruppe 3 mit 70,27 Monaten etwas höher als in den Vergleichsgruppen 1 und 2 mit jeweils 67 Monaten. Außerdem gelang es auf der Grundlage der vorliegenden Datensätze in Gruppe 1 nicht, das Geschlechterverhältnis wie in den anderen Gruppen beizubehalten. In Gruppe 1 sind die Daten von acht anstatt von fünf Jungen vertreten.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Folgenden in zwei Stufen präsentiert: der Einfluss der Menge des elterlichen Inputs auf die grammatische und lexikalische Kompetenz der Kinder wird zuerst im Deutschen und dann im Russischen dargestellt.

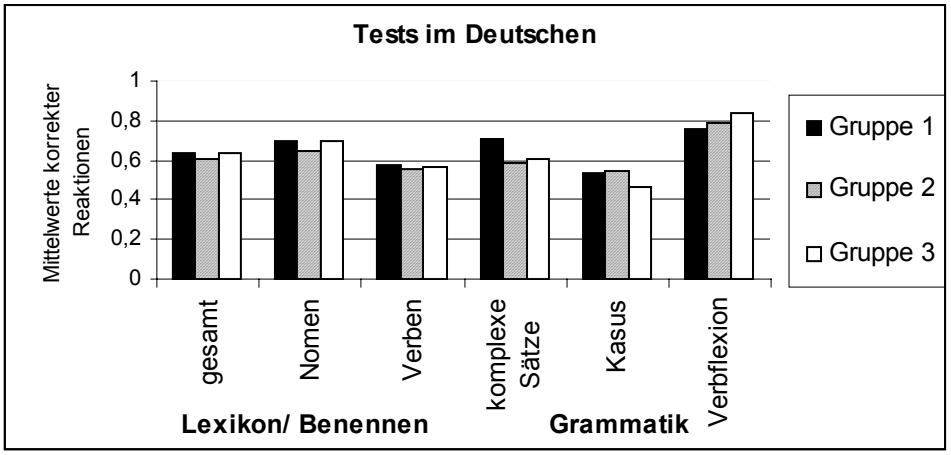
Die sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen unabhängigen Stichproben im Russischen und Deutschen, gemessen durch die oben beschriebenen sprachlichen Tests, wurden mit dem Kruskal-Wallis-Test verglichen.

a) Einfluss der Menge des elterlichen Inputs auf die Fähigkeiten im Deutschen

In Grafik 1 sind die Mittelwerte in den einzelnen Untertest im Deutschen getrennt nach Gruppen dargestellt. Weder für die lexikalischen Tests noch für die grammatischen Tests zeigen sich systematische Unterschiede in den gemessenen Fähigkeiten im Deutschen zwischen Kindern deren Eltern kein Deutsch (Gruppe 1), wenig deutsch (Gruppe 2) oder viel deutsch (Gruppe 3) sprechen. Die Mittelwerte liegen dicht zusammen. Bei den grammatischen Tests erzielt in jedem Untertest eine andere Gruppe den höchsten Mittelwert.

Die Beobachtung wird durch die Anwendung des Kruskal-Wallis-Test bestätigt. Dieses nicht-parametrische Verfahren zum Vergleich von mehreren Stichproben ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Gruppen in den einzelnen Untertests.

Grafik 1: Mittelwerte der unterschiedenen Gruppen in den Tests zum Lexikon und zur Grammatik im Deutschen



b) Einfluss der Menge des elterlichen Inputs auf die Fähigkeiten im Russischen

Wie aus Grafik 2 ersichtlich wird, erzielt Gruppe 1 (kein Deutsch zu Hause) in allen lexikalischen Tests die höchsten Mittelwerte und Gruppe 3 (viel Deutsch zu Hause) die niedrigsten Mittelwerte. Der Kruskal-Wallis-Test ergab für diese Maße der lexikalischen Fähigkeiten einen signifikanten Einfluss der Menge des Gebrauchs des Deutschen zu Hause. Die genauen Werte sind in Tabelle 3 dargestellt.

Grafik 2: Mittelwerte der unterschiedenen Gruppen in den Tests zum Lexikon und zur Grammatik im Russischen

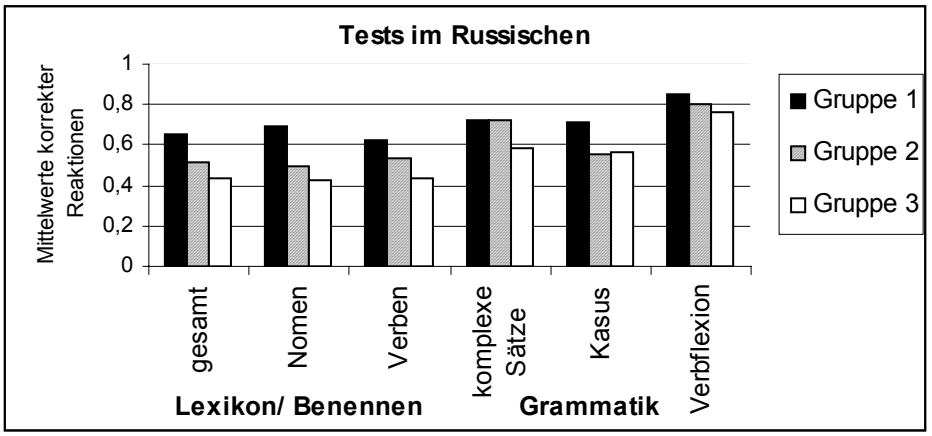


Tabelle 3: Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in den Untertests zur russischen Sprache ermittelt mit dem Kruskal-Wallis-Test

	Benennen gesamt	Benennen Nomen	Benennen Verben	Nachsprechen komplexer Sätze
Chi-Quadrat	11,816	12,910	8,817	6,371
df	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,003	,002	,012	,041

Die Darstellung der Mittelwerte für die grammatischen Tests in Grafik 2 ergibt ein weniger systematisches Bild. Die Mittelwerte der Gruppen liegen näher bei einander. Der Kruskal-Wallis-Test ergab nur für den Untertest *Nachsprechen komplexer Sätze* einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($p<0,05$).

4 Diskussion

In der oben beschriebenen Analyse wurde der Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache auf die lexikalischen und grammatischen Kompetenzen im Deutschen und Russischen an Hand einer Stichprobe russischer Migrantenkinder im Alter von 4 bis 6 Jahren untersucht. Die Ergebnisse einer Reihe sprachlicher Tests im Russischen und Deutschen wurden zu der Inputsituation zu Hause in Beziehung gesetzt.

Mit Hilfe der hier vorgenommenen statistischen Analyse konnte kein Einfluss der Verwendung des Deutschen zu Hause auf die gemessenen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in dieser Sprache nachgewiesen werden. Kinder, deren Eltern wenig oder kein deutsch mit ihnen sprechen, demonstrierten keine geringeren sprachlichen Leistungen im Deutschen als Kinder, deren Eltern viel deutsch mit ihnen sprechen. Damit bestätigt die vorliegende Studie die Befunde von *Gutierrez-Clellen/Kreiter* (2003), die ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Umgebungssprache zu Hause und den grammatischen Fähigkeiten in dieser Sprache fanden. In unserer Stichprobe scheint der Kontakt mit dem Deutschen unabhängig von den Eltern die Entwicklung der deutschen Sprache zu bestimmen. Dieser wurde hier nicht erfasst und dürfte auf Grund der Menge der Parameter schwer zu quantifizieren sein (wie aus anderen Studien hervorgeht, vgl. ebd.).

Unsere Ergebnisse widersprechen allerdings denen von *Bridges* (2009), die herausfand, dass der Gebrauch der Umgebungssprache mit den lexikalischen Fähigkeiten bilingualer Migrantenkinder korreliert. Eine Ursache könnte im geringeren Alter (zwischen 16 und 30 Monaten) der von ihr untersuchten Kinder zu finden sein. In diesem Alter ist der Einfluss der Eltern auf die Sprachentwicklung sehr groß (vgl. *Szagun* 2006). Mit zunehmendem Alter und Kontakt mit der Umgebung steigt der Einfluss der Umgebung insbesondere der Gleichaltrigen und Freunde auf den Sprachgebrauch und die Sprachentwicklung (vgl. *Reich* 2007).

Zusammenfassend liefert die Studie eine Evidenz dafür, dass Kinder im Kindergartenalter und darüber hinaus nicht messbar in ihrer Sprachentwicklung im Deutschen unterstützt werden, wenn ihre Eltern diese Umgebungssprache verwenden. Bezüglich des Einflusses des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung in der Herkunftssprache Russisch bestätigen unsere Ergebnisse die bisher gefundenen: der elterliche Sprachgebrauch in der Herkunftssprache ist der entscheidende Faktor beim Erwerb dieser Sprache durch

die Kinder. Je mehr die Eltern russisch sprechen, desto besser beherrschen die Kinder die Sprache. Dieses Muster spiegelt sich in unseren Daten besonders deutlich auf der lexikalischen Ebene, aber auch auf der grammatischen Ebene wider. Der Einfluss besteht trotz des Kindergarten- bzw. Schulbesuchs der Kinder und des starken Einflusses der Umgebung auf die Entwicklung der deutschen Sprache.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und mit dem Wissen, dass für die Eltern-Kind-Beziehung die Beherrschung der Muttersprache der Eltern sehr wichtig ist (vgl. *Portes/Hao* 1998; *Wong Fillmore* 2000), kann man den Gebrauch der Muttersprache durch die Eltern nur unterstützen. Gewarnt sei allerdings vor einem zu starren Verfechten dieses Prinzips vor den Eltern, denn die Verwendung beider Sprachen in der Konversation mit anderen Zweisprachigen in Form von code-switching gehört zum normalen Sprachverhalten unter Migrationsbedingungen und es sei auch Eltern zugestanden (vgl. *Gardner-Chloros* 2009; *Tracy/Lattey* 2001).

Für endgültige Aussagen über die Bedeutung des Inputs von Eltern mit Migrationshintergrund für die Sprachentwicklung ihrer Kinder in der Umgebungssprache sind weitere Studien erforderlich. Dabei wären die Untersuchung größerer Stichproben mit standardisierten Testverfahren, die Einbeziehung von produktiven und rezeptiven Fähigkeiten, Studien mit verschiedenen Migranten- und Altersgruppen und die detaillierte Erfassung der Qualität und Quantität des elterlichen Sprachangebots wünschenswert.

Anmerkungen

1 Den Autorinnen sind keine Studien aus dem deutschen Sprachraum zur dieser spezifische Fragestellung bekannt.

2 *The Children of Immigrants Longitudinal Study* (CILS) online abrufbar unter http://cmd.princeton.edu/data%20CILS.shtml. Letzter Stand: 11.3.2010.

3 Diese Daten wurden im Rahmen des Projektes „Spracherwerb als Voraussetzung zur sozialen Integration von russischsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Israel“ erhoben (finanziert vom BMBF, Grant 01UW0702B). Es ist ein Teil des deutsch-israelischen Forschungskonsortiums „Migration and Societal Integration“. Von israelischer Seite wird das Projekt durch *Joel Walters* und *Sharon Armon-Lotem* geleitet, von deutscher Seite durch *Natalia Gagarina*.

4 Die Notwendigkeit paralleler Testverfahren in beiden Sprachen ergibt sich aus weiteren Fragestellungen der übergeordneten Studie „Spracherwerb als Voraussetzung zur sozialen Integration von russischsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Israel“.

5 Test von *Kauschke* (2007).

6 Selbst konstruiert.

7 Untertest SG des SSV (*Grimm* 2003).

Literatur

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.

Bhatia, T. K./Ritchie, W. C. (1999): The bilingual child: Some issues and perspectives. In: *Bhatia, T. K./ Ritchie, W. C.* (Hrsg.): Handbook of child language acquisition. – San Diego, S. 569-646.

Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./ Walther, G. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster.

Bridges, K. (2009): The effect of older siblings on toddler’s bilingual experience and bilingual development. Poster presented at the meetings of the Society for Research in Child Development. – Denver/ Colorado.

Butzkamm, W. (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. – Tübingen/Basel.
Cantone, K. F. (2007): Code-switching in Bilingual Children. – Dordrecht.
Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 49, 2, S. 222-251.
De Houwer, A. (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. Applied Psycholinguistics, 28, S. 411-424.
DJI-Kinderbetreuungsstudie (2005): Online verfügbar unter: http://dji.de/kinderbetreuungssurvey/PK_FolienEndfassung.pdf; Stand: 11.03.2010.
Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Online verfügbar unter: http://www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki_forschungsbilanz_4_kurz.pdf; Stand: 01.03.2010.
Esser, H. (2007): Sprache und Integration. Zusammenfassung vom Buch, Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1472.asp; Stand: 11.03.2010.
Fenson, L./Dale, P. S./Reznick, J. S./Thal, D./Bates, E./Hartung, J./Pethick, S./Reilly, J. S. (1993): MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Manual. – San Diego.
Gardner-Chloros, P. (2009): Code-switching. – Cambridge.
Grimm, H. (2003): SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5. Manual. – Göttingen.
Guelzow, I./Gagarina, N. (2007): Introduction. In: *Guelzow, I./Gagarina, N.* (Hrsg.): Frequency Effects in Language Acquisition. – Berlin, S. 1-11.
Gutierrez-Clellen, V. F./Kreiter, J. (2003): Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. Applied Psycholinguistics, 24, S. 267-288.
Hamers, J. F./Blanc, M. H. A. (2000): Bilinguality and Bilingualism. – Cambridge.
Jackson-Maldonado, D./Bates, E. (1988): Inventario del Desarrollo de las Habilidades Communicativas [Communicative Development Skills Inventory]. – San Diego.
Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.
Kauschke, C. (2007): Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben. – Tübingen.
Keim, I./Tracy, R. (2007): Mehrsprachigkeit und Migration. In: *Frech, S./Meier-Braun, K.-H.* (Hrsg.): Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration. – Schwalbach, S. 121-144.
Klassert, A./Gagarina, N. (2009): Sprachstandstest bei bilingualen Kindern: „Sprachstand Russisch". Patholink 14, 8, S. 7-9.
Klassert, A./Kauschke, C./Gagarina, N. (2009): Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder. In: *Heide, J./Hanne, S./Brandt, O.-C./Fritzsche, T./Wahl, M.* (Hrsg.): Spektrum Patholinguistik 2 (Ein Kopf – Zwei Sprachen. Mehrsprachigkeit in Forschung und Therapie). – Potsdam, S. 113-119.
Koehn, C./Müller, N. (1990): Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung. Der Deutschunterricht 5, S. 49-59.
Kostyuk, N. (2005): Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. – Hamburg.
Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogische Praxis. – Münster.
Kroffke, S./Rothweiler, M. (2004): Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb. Sprachlicher Kontext und seine Bedeutung für die sprachpädagogische Diagnostik. Die Sprachheilarbeit, 49, 1, S. 18-24.
Meisel, J. M. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: *Hyltenstam, K./Obler, L. K.* (Hrsg.): Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturation and loss. – Cambridge, S. 13-41.
Neumann, U. (2008): Schulisch lernen. Die Bildungssprache der Schule können (Migranten-) Kinder nur in der Schule lernen. Grundschule, 2, S. 36-38.
Pearson, B. Z. (2007): Social factors in childhood bilingualism in the United States. Applied Psycholinguistics, 28, S. 399-410.
Pearson, B. Z. (2009): Children with two languages. In: *Bavin, E. L.* (Hrsg.): Handbook of Child Language. – Cambridge.
Pearson, B. Z./Fernández, S./Lewedeg, V./Oller, K. (1997): The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. Applied Psycholinguistics, 18, S. 41-58.
Portes, A./Hao, L. (1998): E Pluribus Unum: Bilingualism and language loss in the second generation. Sociology of Education, 71, S. 269-294.

Reich, H. H. (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens". In: *Ehlich, K.* (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – Berlin, S. 121-170.

Reich, H. H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: *Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H.* (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. – Berlin, S. 163-169.

Roche, J. (2009): Zur Problematik von Sprachstandserhebungen in der Migrationsforschung – Illustriert am Beispiel der Integrationsstudie von H. Esser. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Online verfügbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Roche4.htm; Stand: 1.3.2010.

Siebert-Ott, G. M. (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. – Tübingen.

Skutnabb-Kangas, T./Toukomaa, P. (1976): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. – Helsinki.

Szagun, G./Steinbrink, C./Franik , M./Stumper, B. (2006): Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. First Language, 26, S. 259-280.

Tomasello, M. (2003): Constructing a Language. – Cambridge.

Tomasello, M. (2006): Usage-based linguistics. In: *Geeraerts, D.* (Hrsg.): Cognitive Linguistics: Basic Readings. – Berlin/New York, S. 439-458.

Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. – Tübingen.

Tracy, R./Lattey, E. (2001): Language Contact in the Individual: a case study based on letters from a German immigrant in New Jersey. In: *Ureland, S.* (Hrsg.): Language Contact in North America: Migration, Maintenance, and Death of the Europan Languages. – Tübingen, S. 413-433.

Wong Fillmore, L. (2000): Loss of family languages: Should educators be concerned? Theory into Practice, 39, S. 203-210.

Familie in allen Facetten

HANS BERTRAM
BIRGIT BERTRAM
Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder
2009. 234 S. Kt.
24,90 € (D), 25,60 € (A), 44,00 SFr
ISBN 978-3-86649-287-5
Ein Überblick über die vielfältigen Veränderungen der Lebensbedingungen von Familien und Kindern legt die Grundlage für die weitere Betrachtung der kindlichen Entwicklung im Kontext von Familie und Umwelt bis hin zu Anregungen für eine moderne Familienpolitik. Ein Buch für alle Studierenden, Lehrenden und Interessierten aus den Bereichen aller Sozialwissenschaften.

OLAF KAPELLA
CHRISTIANE RILLE-PFEIFFER
MARINA RUPP
NORBERT F. SCHNEIDER (HRSG.)
Die Vielfalt der Familie
Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung
2009. 446 S. Kt.
48,00 € (D), 49,40 € (A), 81,00 SFr
ISBN 978-3-86649-252-3
Der Band liefert einen Überblick über den Stand der europäischen Familienforschung und die Vielgestaltigkeit der Familien in Europa. Vier Themenbereiche werden exemplarisch vertieft.

Gleich bestellen – in Ihrer Buchhandlung oder direkt:

Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen. Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de

Anerkennungserfahrungen als Motivation zu Lebenslangem Lernen

Einflüsse von Lehrern, Eltern und Peers auf die Lernmotivation Jugendlicher

Stephan Drucks, Igor Osipov, Gudrun Quenzel

Stephan Drucks

Igor Osipov

Gudrun Quenzel

Zusammenfassung
Das ganze Leben lang die Bereitschaft, die Fähigkeit und die Gelegenheiten zum Lernen nicht zu verlieren wird immer mehr zentrale Voraussetzung einer guten gesellschaftlichen Platzierung sowie zur Erlangung von Einkommens- und Lebenschancen. Der vorliegende Aufsatz fragt nach Prädiktoren der Lernmotivation von Schüler/innen der Klassen neun und zehn verschiedener Schulformen. Auf der Grundlage einer Repräsentativerhebung in einem Bundesland werden Effekte von Schul-, Lehrer- und Peer-Erfahrungen auf Einstellungen zu Schule und schulischem Lernen vorgestellt. Insbesondere die Bereitschaft von Lehrkräften, Schüler/innen unabhängig von deren relativem Leistungsstand individuell wahrzunehmen und für Bemühungen anzuerkennen, außerdem Anerkennung für schulischen Ehrgeiz fördern die Lernbereitschaft und verhindern Schulentfremdung bis zu den so entscheidenden Klassenstufen neun und zehn.

Schlagworte: Lernmotivation, Anerkennung, Ungleichheitsforschung, Geringqualifizierte

Approval as a Motivating Factor for Lifelong Learning – The Impact of Teachers, Parents, and Peers on Adolescents' Attitudes Towards Learning

Abstract
A lifelong ability and capacity to learn are becoming more and more an essential prerequisite for a good social standing and an adequate income. This article considers the predictors for the learning motivation of students in the 9^{th} and 10^{th} grades of three different German school types. Based on a representative survey in one German Federal State, the impact of teachers, parents, and peers on adolescents' attitudes towards learning is demonstrated. The teacher's individual approach to students and recognition of the student's learning efforts, irrespective of the achievement of the student, as well as acknowledgement of the student's desire to learn appear to be the best motivational factors at school as well as the factors which prevent school reluctance.

Keywords: Learning attitudes, approval, inequality of education, underachievers

1 Einleitung

„Man lernt nie aus“ wird von einer Feststellung über das Leben zu einem kategorischen Imperativ in der bildungspolitischen Diskussion und in den Lebenslaufregimen. Lebenslanges Lernen ist aber nicht nur unabweisbar notwendig, sondern es ist auch voraussetzungsvoll. Welcher Nutzen von Lernanstrengungen in Aussicht steht, wie stark die eigene Lern- und Handlungsfähigkeit eingeschätzt wird und welche Unterstützung man erhält, all dies beeinflusst die Lern*motivation*.

Der vorliegende Aufsatz entstand im Kontext des Verbundprojekts „Chancen-Erarbeiten“[1], genauer im Teilprojekt „Handlungs- und Bildungskompetenzen bei funktionalen Analphabet/innen“ der Universitäten Bielefeld und Duisburg-Essen sowie der PH Freiburg. Uns geht es hier nicht darum, die Unumgänglichkeit individueller Bildungsbereitschaft noch einmal nachzuweisen. Uns interessiert die *Motivation* zur Auseinandersetzung mit bildungs- und arbeitsrelevanten Inhalten als wichtige *Ressource*, zum Aufbau individueller Erwerbs- und Aufstiegschancen. Wir wollen wissen, wodurch Lernmotivation aufgebaut und aufrechterhalten wird. Dafür befragten wir repräsentativ Schüler/innen der Abschlussklassen von Haupt- und Förderschulen sowie Gymnasialschüler/innen der Klassenstufen neun und zehn. In dieser Lebensphase ist es akut wichtig, das letzte Stück der Schulzeit motiviert in Angriff und die Zeit danach ernst zu nehmen, ohne sich dabei vom – absehbar nicht nachlassenden – Leistungsdruck entmutigen zu lassen.

Die Leitfrage unserer Untersuchung lautet ganz allgemein: Was motiviert zum Lebenslangen Lernen? Konkret, mit Blick auf die Situation der Befragten heißt das: Was befördert eine positive Einstellung zur Schule? Und für die berufsbiografische Perspektive: Was führt dazu, dass jungen Menschen bis zum Übergang Schule-Beruf die Lust am Lernen nicht schon vergangen ist, was für sie verheerende Konsequenzen haben könnte? Wir untersuchen mithin eine lebenslang relevante Schlüsselkompetenz, wie sie sich spezifisch in einer Lebensphase darstellt.

Im Folgenden entfalten wir die Thematik des „Lebenslangen Lernens“, wie sie sich uns im Projekt HABIL darstellt, nämlich aus der Perspektive von Menschen mit schlechten Lern- und Entfaltungsvoraussetzungen (2). Anschließend stellen wir unser methodisches Vorgehen und eigene Ergebnisse vor. Basierend auf einer standardisierten Erhebung an Förder-, Hauptschulen und Gymnasien in einem Bundesland (n=893), gehen wir regressionsanalytisch der Frage nach, welche Anerkennungs- und Abwertungserfahrungen die Einstellung zum schulischen und zum nachschulischen Lernen beeinflussen (3). Im Fazit fassen wir die wichtigsten Folgerungen zusammen (4).

2 Lebenslang Lernen unter ungleichen Bedingungen

Bildung unter Druck

Formale Bildungstitel werden zunehmend Bedingung dafür, die Nachfragestruktur des Arbeitsmarktes zu bedienen und im Konkurrenzkampf um gute Platzierungen erfolgreich zu sein, zumal der Verdrängungswettbewerb auf dem Arbeitsmarkt sich verschärft. Während mit dem Argument möglicher Produktionsverlagerungen in Niedriglohnländer die

Löhne unter Druck gesetzt werden, setzt sich die schon mit der Bildungsexpansion eingesetzte Entwertung von Bildungstiteln fort.

Für Geringqualifizierte bleiben oft nur Nischen „einfacher Tätigkeiten", welche nur unzureichende Einkommenschancen und Beschäftigungsperspektiven eröffnen. In diesen Segmenten werden die Tätigkeiten nicht unbedingt komplexer. Eher werden die physischen und die psychosozialen Anforderungen an Geringqualifizierte höher.

Wo Menschen ohne Schulabschluss und mit ausgewiesenen Grundbildungsdefiziten (Lesen, Schreiben, Rechnen) überhaupt eingestellt werden, wird das arbeitsplatzspezifische Anforderungsprofil eher einfach gehalten, aber die verlangte Arbeitsintensität erhöht (vgl. *ITF* 2008; *Imdorf* 2007). Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen werden so auf „einfache Tätigkeiten" festgelegt, zu deren Ausübung sie gerade nicht besonderer Qualifikationen bedürfen. Sie werden sozusagen von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens befreit, während die Arbeitgeber gesteigerten Wert auf Sekundärtugenden wie Verfügbarkeit und Einsatzbereitschaft legen, bei freilich gering bezahlter und unsicherer Beschäftigung.

Geringqualifizierte bedürfen mithin der Fähigkeit, sich mit prekären Bedingungen dauerhaft zu arrangieren. Die Aussichten, durch Weiterqualifizierung die eigene Lage wesentlich verbessern zu können, sind äußerst ungleich verteilt, die Bereitschaft dazu wird jedoch grundsätzlich erwartet (vgl. *Drucks/Bittlingmayer* 2010).

Einflüsse auf die Lernmotivation von Schüler/innen

Wir möchten wissen, inwiefern diejenigen Schüler/innen, die schon qua Schulform die geringsten Aussichten auf beruflichen Aufstieg haben, kurz vor dem Ende ihrer Schulzeit zum Lernen motiviert sind. Und wir möchten wissen, wovon dies abhängt.[2]

Ein Blick in die Bildungsforschung zeigt, dass primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft sowie die Anerkennung durch Peers jeweils Erklärungskraft haben.

Soziale Herkunftseffekte

Wir nehmen an, dass die Schulmotivation beeinflusst wird von tatsächlichem und von subjektiv erwartetem Schul*erfolg*, aber auch von schulischen Erfahrungen mit Lehrkräften und mit der Schule als Institution.

Aktuelle Untersuchungen belegen, dass Schulerfolg nach wie vor stark mit dem Bildungsgrad der Eltern korreliert (vgl. *Geißler* 2006; *OECD* 2001; *PISA-Konsortium Deutschland* 2001; *Ditton* 2008). Die Ursachen für die anhaltende Chancenungleichheit entlang der sozialen Herkunft sind vielfältig. Empirisch belegt ist, dass Schulentfremdung mit dem elterlichen Bildungshintergrund, und dem Geschlecht, zusammenhängt und dass Schulentfremdung wiederum einen hohen Einfluss auf den Schulerfolg hat (vgl. *Hadjar/ Lupatsch* 2010). Wie ist dies zu erklären?

Die Befunde darüber, wie in sogenannten bildungsfernen Haushalten die elterlichen Bildungsaspirationen in Schullaufbahnentscheidungen umgesetzt werden, sind insgesamt uneindeutig. Zum einen beharren Eltern aus höheren Schichten auch gegen Lehrerempfehlungen auf den Besuch des Gymnasiums, was Eltern aus den unteren Bildungsschichten eher nicht tun. Bei diesen sind es andererseits oft nicht die „eigentlichen" Bildungsvorstellungen, die den Ausschlag geben. Hohe elterliche Aspirationen führen oft nicht zu einer entsprechenden Laufbahn der Kinder, weil die Eltern die Mechanismen des Bil-

dungssystems nicht durchschauen (vgl. *Bittlingmayer/Baue*r 2007), oder aber von diesen ausgebremst werden.

Selektionseffekte des Schulsystems

Die Schule selbst produziert Selektionseffekte, die an Herkunftseffekten andocken und diese verstärken. Dies geschieht durch selektive Anerkennung milieuspezifischer Habitusformen, und zwar vor der normierenden Folie deutscher Mittelschichtskinder (vgl. *Vester* 2009). Die Schullaufbahnempfehlungen der Lehrkräfte werden auch von der Unterstützungsbereitschaft und dem Bildungsniveau der Eltern beeinflusst (vgl. *Becker* 2000; *Müller-Benedict* 2007; *Bourdieu* 1987), aber auch der Blick auf die Eltern ist von pauschalisierenden Urteilen geprägt. Nur ein prägnantes Beispiel ist das Vorurteil von den vermeintlich aspirationslosen türkischen Eltern, bei denen Aspirationen in Wahrheit oft sehr stark – doch wirkungslos sind (vgl. *Diefenbach* 2004; *Gomolla* 2006).

Durch diese Herkunftsnachteile verstärkenden Mechanismen werden Schüler/innen mit Exklusionserfahrungen – mit Rückstellung, Rückstufung und der Festlegung auf wenig erfolgversprechende Bildungslaufbahnen konfrontiert (vgl. *Solga* 2008, 2003; *Powell* 2007, 2004) – also mit gerade nicht motivierenden Erfahrungen. Auch nach dem Übergang auf Haupt- oder Förderschule greift die selektive Anerkennung milieuspezifischer Wertsetzungen und Verhaltensweisen. Hierzu gehören die schulischen Curricula mit ihrer Ausrichtung an mittelschichtspezifischem Wissen, die Art der Wissensaneignung mit ihrem Frage- und Antwort-Spiel, der in der Regel bildungsbürgerliche Habitus der Lehrkräfte und nicht zuletzt Persönlichkeit, Motivation und didaktische Fähigkeiten der Lehrkräfte selbst. Die benachteiligten Schüler/innen müssen bei all dem *trotzdem* ihre Motivation aufrechterhalten, ihre begrenzten Lebenschancen zu bewahren.

Die Anerkennung der Peers und ihr Einfluss

Anders als über die Herkunftseffekte gibt es darüber, warum Kinder mit gleichem sozioökonomischem Hintergrund sich im Bildungssystem unterschiedlich verhalten und unterschiedlich erfolgreich sind, kaum empirische Studien. Die Schüler/innen unterscheiden sich hier untereinander beträchtlich hinsichtlich ihrer Lernmotivation. Dabei ist die Schülerschaft im Vergleich mit Gymnasien relativ homogen, wobei die Lebensbedingungen und die Hintergründe der Familien deutlich vielfältiger sind, als oft angenommen wird (vgl. *Gaupp u.a.* 2008).

Gerade unter Hauptschüler/innen haben Peers häufig eine kompensatorische Funktion. Gemeinsam zweckfrei „abzuhängen" scheint für viele Jugendliche den notwendigen Ausgleich zur Schule und dem Elternhaus zu erbringen.

Dabei korreliert die Kontakthäufigkeit mit den Peers stark positiv mit dem Schulverweigerungsrisiko, insbesondere wenn die Gruppe zu abweichendem Verhalten neigt, was wiederum statistisch mit Schulproblemen zusammenhängt (*Wagner/Dunkake/Weiß* 2004). Fasst zudem die Peergroup delinquentes Verhalten als Bestätigung bedrohter männlicher Identität auf und stimmt gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen zu, dann werden vergleichsweise häufig Erfolgserlebnisse über kriminelle Handlungen gesucht (vgl. *Mansel/Hurrelmann* 1998; *Mößle u.a.* 2006; *de Haan/Vos* 2003). Bei Jugendlichen aus den Arbeitermilieus besteht außerdem die Tendenz, eine legere Anti-Schul-Haltung mit Männlichkeit gleich zu setzen (vgl. *Jackson* 1998; *Epstein* 1998).

Vor diesem Hintergrund bietet es sich für unsere eigene Studie an, zum einen den statistischen Einfluss verschiedener Anerkennungserfahrungen auf die Schulmotivation zu testen (s. Abschnitt 3): Anzunehmen wäre, dass sich Anerkennung für „Szenetauglichkeit" positiv, Anerkennung für sogenanntes deviantes Verhalten dagegen eher schulentfremdend auswirkt, dass also keineswegs die mit typischen Hauptschülercliquen verbrachte Zeit den Schulerfolg gefährdet.

Anerkennungserfahrungen in verschiedenen Kontexten

In unserer folgenden Untersuchung gehen wir der Frage nach, welche Erfahrungen von Anerkennung und Abwertung die Lernbereitschaft bei Haupt-, Förder- und Gymnasialschüler/innen erhöhen, welche Rolle die Erfahrung mit Schule und Lehrer/innen spielt und welchen Einfluss die Unterstützungsleistungen der Eltern haben. Wir behalten also die Anerkennungsperspektive bei, blicken dabei aber über die Peererfahrungen hinaus.

3 Eine Regressionsanalyse der Wirkungen von Erfahrungen auf Schuleinstellungen

Davon ausgehend, dass Anerkennungserfahrungen die Identifikation mit und die Freude am schulischen Lernen beeinflussen, analysierten wir nun mit Hilfe der linearen Regressionsanalyse, welche Art und welche Quellen von Anerkennung welche Wirkung hervorrufen. Wir wollten also wissen, wie sich Erfahrungen mit schulrelevanten Akteuren auf die Einstellungen zu Schule und schulischem Lernen von Schüler/innen der Klassenstufen 9 und 10 auswirken.

Da uns interessierte, ob und ggf. wie sich diese Zusammenhänge bei Angehörigen verschiedener Schülergruppen unterscheiden, wurde die Regression nach Schulform getrennt gerechnet. Zum einen nämlich sind die Schuljahre 9 und 10 für Förder-, Haupt- und Gymnasialschüler/innen in unterschiedlicher Weise biografisch relevant, zum anderen darf vermutet werden, dass die milieutypischen Hintergründe der Schülerpopulationen jeweils unterschiedliche sind.[3]

Im Einzelnen untersucht wurde die Wirkung von Anerkennung, die die Jugendlichen von ihren Peers bekommen, der Einfluss der Erfahrungen mit Lehrenden sowie der des familiären Umgangs mit dem Thema Schule erst auf das schulische Wohlbefinden und dann auf die Schulentfremdung.

Die in die Auswertung einbezogenen *Variablen* waren zuvor durch exploratorische Faktorenanalyse von Skalen des HABIL-Fragebogens generiert worden. Die Faktoren wurden jeweils inhaltlich interpretiert und über additive Summenscores der Einzelitems zu unabhängigen Variablen zusammengefasst. Die interne Konsistenz der Faktoren wurde zuvor mit Reliabilitätstests überprüft.

Aus der Anerkennungs-Skala (A), welche die (insbesondere durch Peers) erfahrene Wertschätzung wieder gibt, wurden drei Faktoren einbezogen, nämlich Anerkennung für sicheres Auftreten und Integration in Peer-Groups (Faktor A1)[4], für deviantes Verhalten (Faktor A2)[5] sowie für Schulkonformität und Leistungsorientierung (Faktor A3).[6]

Aus der Abfrage des allgemeinen Lehrer/innenbildes (L) wurden die Erfahrung unterstützend integrierender (Faktor L1)[7] sowie leistungs- und konkurrenzbezogen unterrich-

tender (Faktor L2)[8] Lehrkräfte zu unabhängigen Variablen. Und schließlich wurde aus den erhobenen familiären Schulbewältigungsstrategien der Faktor praktische und ideelle Unterstützung durch die Familie (Faktor F)[9] verwendet.

Tabelle 1: Das Kausalitätsmodell der Regressionsanalyse

Unabhängige/Prädiktor-Variablen				
Skala	Inhalt des einbezogenen Faktors	Faktor	Items	Cr.α
Andere (z.B. Mitschüler, Freunde, meine Familie) finden mich gut, weil ich…	Anerkennung für sicheres Auftreten und Peer-Group-Integration	A 1	10	0.89
	Anerkennung für deviantes Verhalten	A 2	9	0.85
	Anerkennung für Schulkonformität und Leistungsorientierung	A 3	5	0.81
Was denkst Du ganz im Allgemeinen über Lehrer insgesamt?	Unterstützende, auch schwache Schüler/innen integrierende Lehrkräfte	L 1	6	0.83
	Erfahrung v.a. leistungs- und konkurrenzbezogener Lehrkräfte	L 2	3	0.65
Wie wird bei Dir zuhause mit der Schule umgegangen?	praktische und ideelle Unterstützung durch die Familie	F	4	0.74
Abhängige/Outcome-Variablen				
Bei den folgenden Fragen geht es um Meinungen und Gefühle, die Dich und die Schule betreffen.	Wohlbefinden und Motivation in der Schule	OU 1	4	0.75
	Schulentfremdung	OU 2	7	0.81

Der Einfluss von Anerkennung, Lehrkräften und Familie auf das schulische Wohlbefinden und die Motivation zum schulischen Lernen

Die erste Outcome-Variable reflektiert auf verschiedene Aspekte einer positiven Einstellung zur Schule. Sie besteht aus einem Summenindex folgender Items:

- „Ich möchte so lange wie möglich zur Schule gehen“,
- „Schule macht mir richtig Spaß“,
- „Ich freue mich auf das, was in der Schule noch kommt“,
- „Ich fühle mich wohl in der Schule“

Die Regressionslösungen für die drei Schultypen zeigen in der Zusammenschau, dass es hinsichtlich der Auswirkung von Anerkennungserfahrungen auf die Schulmotivation sowohl übergreifende Gemeinsamkeiten als auch Schulformspezifika gibt.

Bei den *Förderschüler/innen* erweist sich, wie auch für Gymnasiast/innen, die Anerkennung von Peers für schulkonformes und zukunftsorientiertes Verhalten (A3) als der stärkste Prädiktor für das schulische Wohlbefinden.

Des Weiteren hat die positive Erfahrung mit Lehrenden (L1) für diese Schülergruppe einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden in der Schule. Anerkennung für deviantes Verhalten (A2) hängt dagegen negativ mit der Schulmotivation zusammen. Der Effekt von diesem Anerkennungspattern ist aber sehr gering. Der familiäre Umgang mit Schule scheint für die Jugendlichen dieser Schulform keinen signifikanten Effekt auf ihre Ge-

fühle der Schule gegenüber zu haben, ebenso wenig das Ausmaß an Anerkennung für Äußerlichkeiten und Integration in Peer-Groups.

Wir sehen also, dass die Disposition, sich in den Abschlussklassen zu engagieren, unter Förderschüler/innen von dem Eindruck abhängt, für das eigene schulische Bemühen – und nicht für andere Dinge – Anerkennung zu erfahren, sowie von Lehrer/innen und ihren pädagogischen Konzepten.

Für die Jugendlichen, die zur *Hauptschule* gehen, sieht das Erklärungsmodell ähnlich aus: Positive Erfahrungen mit aufgeschlossenen und aufmerksamen Lehrenden (L1) sowie die Anerkennung für Schulkonformität (A3) spielen für das schulische Wohlbefinden auch hier die zentrale Rolle. Der bemerkenswerte Unterschied zur Förderschulgruppe liegt darin, dass der Einfluss der positiven Lehrererfahrungen hier stärker ist als der Effekt des genannten Anerkennungsfaktors.

Wie die anderen Gruppen auch, fühlen *Gymnasialschüler/innen* sich zum großen Teil genau dann wohl in der Schule, wenn ihr schulischer Ehrgeiz durch ihre Peers anerkannt wird und wenn sie mit Lehrer/innen gute Erfahrungen machen.

Die genannte Wirkung der Peer-Group ist hier, wie bei den Förderschüler/innen, etwas stärker als der Effekt der Lehrkräfte. Eine Abweichung zu anderen Schulformen besteht hier aber darin, dass der unterstützende Umgang der Familie bei schulischen Themen einen – wenn auch geringen – Beitrag zur Erklärung des schulischen Wohlbefindens leistet. Des Weiteren ist der Effekt der Anerkennung für deviantes Verhalten (A2) hier etwas stärker ausgeprägt als bei den anderen zwei Gruppen.

Diese Besonderheiten sind möglicherweise mit der im Schulformvergleich großen sozialen Heterogenität der Gymnasialschüler/innen zu erklären: Sowohl die Bekräftigung schulischen Ehrgeizes, als auch die Möglichkeiten der Eltern, ihre schulpflichtigen Kinder zu unterstützen, variieren hier stärker, als bei den anderen Schüler/innengruppen. Der Anteil erklärter Varianz variiert über die drei Gruppen nur sehr gering. So konnten bei den Förderschüler/innen 30 Prozent der Varianz der ersten Outcome-Variable (OU1) aufgeklärt werden. Bei den Haupt- und Gymnasialschüler/innen sind es jeweils 29 Prozent.

Als über alle Schulformen hinweg geltender Befund kann bis hierher festgehalten werden, dass die im Sinne Lebenslangen Lernens für diese Schüler/innen zentrale Schulmotivation am deutlichsten durch Anerkennung von Bemühungen um schulischen Erfolg begünstigt wird. Dass die hemmenden Faktoren je nach Schulform variieren, ändert offenbar nichts daran, dass individuelles schulisches Bemühen zuerst und vor allem positiver Rückmeldungen, insbesondere der Lehrkräfte und der Peers bedarf. Dies gilt recht unabhängig vom absoluten Bildungserfolg, der sich ja nicht zuletzt in der besuchten Schulform ausdrückt.

Tabelle 2: Lineares Regressionsmodell schulisches Wohlbefinden

	Förderschule	Hauptschule	Gymnasium
Positive Lehrererfahrungen [L1]	.29*** (3.44)	.40*** (6.12)	.24*** (5.26)
Leistungsorientierten Lehrer/innen [L2]	n.s.	n.s.	n.s.
Anerkennung für Szene-tauglichen Stil [A1]	n.s.	n.s.	n.s.
Anerkennung für deviantes Verhalten [A2]	-.18* (-2.19)	-.12* (-1.98)	-.21*** (-4.78)
Anerkennung für schulisches Bemühen [A3]	.37*** (4.31)	.22*** (3.49)	.32*** (7.12)
Unterstützender familiärer Umgang [F]	n.s.	n.s.	.11* (2.40)
R^2- adj.	0,30	0,29	0,29
N	125–132	221–234	435–458

Standardisierte Regressionskoeffizienten, t-Werte in Klammern;

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Einfluss von Erfahrungen mit den Lehrkräften, Umgang mit Schule zuhause und Anerkennung durch die Peers auf Schulentfremdung

Neben den Wirkungsfaktoren für eine positive Einstellung zur Schule haben wir uns, wiederum mit einer Regressionsanalyse, die Wirkungszusammenhänge sozusagen in die andere Richtung, nämlich die Effekte der gleichen Prädiktor-Variablen auf die Schulentfremdung angeschaut. Auch die zweite Outcome-Variable wurde aus der explorativen Faktorlösung übernommen: Die Hauptkomponentenanalyse legte nahe, folgende Items über einen additiven Summenindex zusammenzufassen:

- „Lernen ist nichts für mich“,
- „Ich bin für andere Sachen gemacht als Schule“,
- „Ich weiß nicht, was ich in der Schule soll“,
- „Was ich in der Schule lerne, ist wichtig für mich“ (umgepolt),
- „Ich lerne gern“ (umgepolt),
- „Ich möchte auch nach der Schule weiterlernen“ (umgepolt),
- „Ich gehe zur Schule nur, weil ich muss“

Wie schon im Falle der positiven Schulbindung, so spielen für die *Förderschüler/innen* auch bei der Schulentfremdung zwei Anerkennungspatterns eine zentrale Rolle. Anerkennung für deviantes Verhalten (A2) verstärkt die Schulentfremdung, während Anerkennung für schulischen Ehrgeiz (A3), wie erwartet, den entgegengesetzten Effekt hat. Die Effekte der zwei Faktoren verhalten sich mithin komplementär zu denen, die sie auf positive Schulmotivation haben, wobei in diesem Fall der Effekt der Devianzanerkennung fast genauso stark ist wie die Wirkung des anderen Patterns. Erfahrungen mit unterstützenden oder leistungsorientierten Lehrkräften scheinen hier nicht wirksam zu sein.

Ein anderes Erklärungsmodell liefert das Verfahren für die *Hauptschüler/innen*. Hier haben alle drei Anerkennungspatterns einen signifikanten Effekt auf die Schulentfremdung. Anerkennung für schulkonformes Verhalten bzw. durch ehrgeizige Peers (A3) hat den stärksten, und zwar einen negativen Effekt im Modell. Anerkennung für szenetypisches (A1) und vor allem für deviantes Verhalten (A2) hingegen verstärken schulablehnende Ein-

stellungen. Bemerkenswert ist dabei, dass der Effekt der Anerkennung für körper- und szenebetonten Lifestyle ausschließlich für Jugendliche an Hauptschulen relevant ist. Wir dürfen vermuten, dass die Items dieses Faktors für Hauptschüler/innen oft anders besetzt sind als für andere Schultypen. Möglicherweise ist die Betonung von äußeren Merkmalen und von Integration in Peer-Groups hier häufiger Ausdruck von Gegenkultur, von der Einstellung, dass im Leben auch und gerade andere Dinge als schulische Leistung von Bedeutung sind.

Die unterstützende und fördernde Haltung der Familie in Schulangelegenheiten (F) hat bei dieser Gruppe einen signifikanten negativen Effekt auf die negative Schuleinstellung. Dass Erfahrungen mit aufgeschlossenen und unterstützenden Lehrkräften (L2) die Wahrscheinlichkeit für Schulentfremdung für Hauptschüler/innen verringern, gilt exklusiv. Die beiden letzten Effekte sowie der Effekt der Devianzanerkennung sind aber als gering einzuschätzen.

Für *Gymnasialschüler/innen* erweisen sich, wie auch für die Förderschüler/innen, die Anerkennung für deviantes Verhalten und schulischen Ehrgeiz als stärkste Prädiktoren für die ablehnende Haltung gegenüber der Schule: Die Anerkennung für Devianz (A2) wirkt sich begünstigend und die für Schulkonformität (A3) hemmend auf Schulentfremdung aus. Wie bei den Hauptschüler/innen verhindert eine unterstützende und fördernde Haltung der Familie (F) auch bei Gymnasialschüler/innen die Schulentfremdung, wobei auch hier dieser Effekt sehr gering ausfällt.

Der Anteil aufgeklärter Varianz der Variable Schulentfremdung (OU2) variiert diesmal stärker. Mit 22 Prozent aufgeklärter Varianz hat das skizzierte Modell für die Gruppe der Förderschüler/innen die schwächste Erklärungskraft. Bei den Haupt- und Gymnasialschüler/innen hingegen konnte bedeutend mehr Varianz des Outcomes erklärt werden. In diesen beiden Fällen sind es jeweils 41 Prozent bzw. 38 Prozent.

Tabelle 3: Lineares Regressionsmodell Schulentfremdung

	Förderschule	Hauptschule	Gymnasium
positive Lehrer/innenerfahrungen [L1]	n.s.	-.16** (-2.65)	n.s.
leistungsorientierten Lehrer/innen [L2]	n.s.	n.s.	n.s.
Anerkennung für Szene-tauglichen Stil [A1]	n.s.	.23** (3.26)	n.s.
Anerkennung für deviantes Verhalten [A2]	.38*** (4.48)	.18** (2.59)	.48*** (11.07)
Anerkennung für schulisches Bemühen [A3]	-.35*** (-4.01)	-.49*** (-7.57)	-.42*** (-10.17)
Unterstützender Familiärer Umgang [F]	n.s.	-.13* (-2.22)	-.09* (-2.28)
R^2- adj.	0,22	0,41	0,38
N	125–132	221–234	435–458

Standardisierte Regressionskoeffizienten, t-Werte in Klammern;

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Angesichts der Ergebnisse kann festgestellt werden: Unbeschadet der Eigentümlichkeiten der Schülerpopulationen wird schulformübergreifend das Wohlbefinden in der Schule und die Motivation zu schulischem Lernen am stärksten dadurch gefördert, dass Schüler/innen sich für ihren schulischen Ehrgeiz von den Peers anerkannt und von Lehrkräften individuell wahrgenommen fühlen.

Eine Aufschlüsselung der entsprechenden Faktoren in die beteiligten Einzelitems verdeutlicht, was die wichtigen sich positiv auswirkenden Erfahrungen im Einzelnen ausmacht:

Zentrale Aspekte der Peer-Anerkennung sind *Wertschätzung manifesten oder erwartbaren Erfolges* („Andere finden mich gut, weil ich gute Noten habe/…vermutlich einen guten Schulabschluss machen werde“), aber auch *Anerkennung des Bemühens an sich* („Andere finden mich gut, weil ich fleißig in der Schule bin/… meine berufliche Zukunft plane“).

Um im Unterricht die Schüler/innen zu motivieren, bedarf es *Sensibilität für schwächere und stärkere Phasen* („Lehrern fällt auf, wenn ich mich verbessere *oder* verschlechtere“), wiederum *Anerkennung für persönliches Bemühen um Lernerfolge* („Lehrer loben, wenn sich ein Schüler verbessert“), *Zugänglichkeit von Lehrkräften für Schüler/innen* („Lehrer nehmen auf die Wünsche von Schülern Rücksicht“/„Mit Lehrern kann man über alles reden“), sowie *Engagement im Unterricht auch für schwächere Schüler/innen* („Lehrer schaffen es, dass Lernen Spaß macht“/„Lehrer erklären so lange, bis auch schwächere Schüler es verstanden haben“).

4 Fazit

Wir stellten diesem Artikel die Frage voran, was zum Lebenslangen Lernen motiviere. Die gezeigte Untersuchung verstehen wir als Beitrag zur Diskussion um Bildungsanforderungen und Bildungschancen von eher bildungsfernen Schichten.

Wir beziehen uns konkret auf die biografische Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf, genauer auf die (Abschluss-)Klassen neun und zehn, wo es darauf ankommt, die eigenen Chancen in die eigene Hand zu nehmen: Die beruflichen Karriereaussichten von Haupt- und Förderschüler/innen sind eingeschränkt, und auf Lebenslanges Lernen, im engeren Sinne von Weiterbildung oder gar akademischer Laufbahn, wird es für diese Schülerpopulation biografisch überwiegend gar nicht ankommen. Die Haltung zum Lernen ist aber von enormer Bedeutung, wenn es darum geht, einen (guten) Schulabschluss zu bekommen. Darum fragen wir: Was begünstigt in der Abschlussklasse die Bereitschaft zu lernen? Wir untersuchten, wie sich die von Peers, von Lehrkräften und von der Familie erfahrene Wertschätzung auf die Lernmotivation auswirkt und verglichen die Ergebnisse von Förder-, Haupt- und Gymnasialschüler/innen.

In allen Schulformen haben Anerkennung für schulischen Ehrgeiz und positive Erfahrungen mit Lehrer/innen den größten Einfluss auf die *Lernmotivation*. Diese hängt zudem davon ab, dass die Peers deviantes Verhalten ablehnen. Die Erfahrung positiver Unterstützung durch die Eltern hat einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die schulische Motivation. *Schulentfremdung* tritt gehäuft auf, wenn unter Peers deviantes Verhalten stark, und schulische Leistung wenig anerkannt wird.

Aussagekräftig sind auch die Unterschiede zwischen den Schulformen. An den Hauptschulen erzielen Lehrkräfte durch positives Feedback für individuelle Lernanstrengungen und Lernerfolge die größte positive Wirkung auf die Motivation von Schüler/innen. Familiale Unterstützung hat dagegen nur bei den Gymnasiast/innen eine signifikant positive Wirkung, und hier hat Anerkennung der Peers für schulische Bemühungen einen höheren Effekt als bei den anderen Schulformen. Peer-Anerkennung für deviantes

Verhalten fällt an Gymnasien am deutlichsten zusammen mit Demotivation und Schulentfremdung.

Unsere Regressionsanalysen zeigen damit vor allem eines: Das Bemühen um eigene Lernerfolge wird vor allem gefördert durch Anerkennung eben dieses Bemühens.

Unterhalb dieses beinahe zu einleuchtenden Befundes machen wir einen Herkunftseffekt aus: Die so unbedingt notwendige Anerkennung durch adäquate Förderung wird entweder im bildungsnahen Milieu – Unterstützung durch Eltern und Anerkennung durch Peers – oder aber kompensatorisch durch Lehrkräfte mit integrativem, stützendem Unterrichtsstil sicher gestellt. Im denkbar besten Fall kommt beides zusammen, im denkbar schlechtesten Fall trifft keines von beidem zu.

Wir sehen also hier, welch zentrale Rolle die Lehrkräfte für die Lebenschancen der Haupt- und Förderschüler/innen haben, wie sehr es auf sie ankommt. Unsere Daten zeigen: Das individuelle Bemühen wird dadurch enorm gestärkt, dass Lehrkräfte sich ihrerseits bemühen, den Unterricht auch für schwache Schüler/innen bewältigbar und attraktiv zu gestalten, das Tempo nach ihnen zu richten und auch kleine Erfolge lobend anzuerkennen. Schüler/innen, welche Lehrkräfte als vor allem an „Leistung" (Arbeit bzw. Unterrichtsstoff geteilt durch Zeit) orientiert erleben, werden dadurch offenbar gerade nicht zu Leistung motiviert. Ganz im Gegenteil zeigen sich sogar negative Effekte: Die Schüler/innen verspüren den Wunsch, die Schule so schnell wie möglich zu verlassen.

Die Lehrkräfte können also offenbar großen Einfluss auf die Disposition zu Lebenslangem Lernen nehmen. Leistungs- und konkurrenzbetonte Unterrichtsweisen bewirken das, worauf sie recht eigentlich angelegt sind, nämlich dass viele Schüler/innen abgehängt werden oder sich zumindest abgehängt fühlen.

Alles in Allem sehen wir: Um das Lernen zu motivieren bedarf es der Förderung individuellen Lernens. Diese geradezu tautologische Formulierung transportiert ein klares Statement:

„Fördern durch Fordern" trifft nicht den Kern effizienter Förderung. Diese Formel transportiert zu viel Normativität – betont zu viel das Fordern an sich. Wirklich fördernd ist eine sensible, alle, auch marginale individuelle Lernerfolge respektierende Förderung, die vor allem bei Misserfolgen nicht aussetzt. Nicht eine Verschärfung von Forderungen und Selektionsmechanismen, sondern einzig eine bessere individuelle Förderung können helfen. Die andere zentrale Ressource, die Peer-Anerkennung schulischen Ehrgeizes, würde kaum abnehmen, sondern eher gestärkt werden durch den Eindruck, dass in der Schule nicht vor allem konkurrenzierend, sondern miteinander gelernt werden kann.

Wir haben hier auf die große Relevanz von Anerkennungserfahrungen hingewiesen. Für den schulischen Unterricht heißt das: Es kommt nicht darauf an, dass Lehrkräfte Leistung im Sinne des sich Durchsetzens gegenüber anderen belohnen. Positiver auf die Motivation zum Lebenslangen Lernen wirkt sich offenbar die Erfahrung aus, von Lehrkräften individuell wahrgenommen zu werden.

Anmerkungen

1 Im Verbund „Chancen-Erarbeiten" kooperieren die Universität Bielefeld, das Institut der deutschen Wirtschaft, das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Verbundleitung). Er wird im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Kontext von Wirtschaft und Arbeit für Erwachsene" über einen Zeitraum von vier Jahren gefördert. Die Autor/innen

sind verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitforschung und Evaluation und/oder arbeiten im Teilprojekt HABIL. Beide Arbeitsbereiche starteten im April 2008 an der Bielefelder Fakultät für Gesundheitswissenschaften (http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/projekte/analphabeten.html) unter der Leitung von *Ullrich Bauer* (Bielefeld/Essen), *Uwe H. Bittlingmayer* (Freiburg), *Klaus Hurrelmann* (Bielefeld/Berlin) und *Gudrun Quenzel* (Bielefeld). HABIL ist ab Anfang 2010 an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen verankert.

2 Ein wichtiges Forschungsinteresse im Projekt HABIL ist darüber hinaus, herauszuarbeiten, von welcher *Relevanz* „Lebenslanges Lernen" als symbolischer Imperativ einerseits und als handlungsleitendes, dabei tatsächlich erfolgversprechendes Prinzip andererseits, für Haupt- und Förderschüler/innen ist. Diese Frage stellt sich im Licht der objektiv geringen Aussichten, nach der Pflichtschulzeit weitere Bildungstitel zu erwerben oder weiterbildungsintensive, gar akademische Berufskarrieren einzuschlagen. Mit qualitativen Interviews erfragen wir die Rolle von (Weiter-)Bildung in den subjektiven Zukunftsbildern bildungsbenachteiligter Schüler/innen.

3 Im vorliegenden Aufsatz können wir die Milieuunterscheidungen für unsere Stichprobe nicht mehr entfalten. Zur Identifikation von Milieuzugehörigkeiten greifen wir im Projekt HABIL zurück auf den „Milieu-Indikator" des Sinus-Instituts (vgl. *Becker/Becker/Ruhland* 1992; *Flaig/Meyer/Ueltzhöffer* 1994; *Wiebke* 2007), sowie auf Angaben zu den Berufen der Eltern zurück. An anderer Stelle werden wir entsprechende Auswertungen darstellen.

4 In den Faktor A1 gehen Zustimmung und Ablehnung (Vierer-Skala) zu folgenden Items ein: „Andere (z.B. Mitschüler, Freunde, meine Familie) finden mich gut, weil ich…angesagte Klamotten trage", „…immer Geld habe", „…gut aussehe", „…mich super stylen kann", „…immer die neueste Musik habe", „…bei meinen Freunden was zu sagen habe", „…viel über die Stars weiß", „…die wichtigen Leute in der Stadt kenne", „…mich gut mit Musik auskenne", „…viele Freunde habe".

5 Items im Faktor A2: „Andere (z.B. Mitschüler, Freunde, meine Familie) finden mich gut, weil ich…schon mal Prügeleien mit meinem Handy aufgenommen habe", „…einfach mal klaue", „…schon mal im Knast war", „…in der Klasse der Obermacker bin", „…mich auch mal prügle", „…schon mal Pornovideos auf meinem Handy zeigen konnte", „…auch mal blau mache", „…schon mal was Verbotenes gemacht habe", „…sich kaum einer mit mir anlegen will".

6 Items im Faktor A3: „Andere (z.B. Mitschüler, Freunde, meine Familie) finden mich gut, weil ich…gute Noten habe", „…fleißig in der Schule bin", „…vermutlich einen guten Schulabschluss machen werde", „…meine berufliche Zukunft plane", „…von den Lehrern gemocht werde".

7 Items im Faktor L1: „Lehrer schaffen es, dass Lernen Spaß macht", „Lehrer nehmen auf die Wünsche von Schülern Rücksicht", „Lehrer erklären so lange, bis auch schwächere Schüler es verstanden haben", „Lehrer loben, wenn sich ein Schüler verbessert", „Lehrern fällt auf, wenn ich mich verbessere oder verschlechtere", „Mit Lehrern kann man über alles reden".

8 Items im Faktor L2: „Lehrer mögen gute Schüler lieber", „Lehrer ziehen rücksichtslos den Stoff durch", „Lehrer stellen schlechte Schüler bloß".

9 Items in Faktor F: „Zuhause kann ich gut über den Unterrichtsstoff reden", „Meine Familie kann mir bei Hausaufgaben helfen", „Ich werde zuhause auch für kleine Erfolge gelobt", „Meine Familie steht in jedem Fall voll hinter mir".

Literatur

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt a.M.

Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, 3, S. 450-474.

Becker, U./Becker, H./Ruhland, W. (1992): Zwischen Angst und Aufbruch. Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung. – Düsseldorf.

Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 2, S. 160-180.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt a.M.

De Haan, W./Vos, J. (2003): Widersprüchliche Gefühle. Rationalität und Emotionalität im Entscheidungsverhalten von jugendlichen Straftätern. In: *Karstedt, S./Oberwittler, D.* (Hrsg.): Soziologische Kriminalität. – Opladen/Wiesbaden, S. 316-336.

Diefenbach, H. (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Bd. 21, 22, 2003/04, S. 225-255. Online verfügbar unter: http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/jahrbuch/jabk04_Diefenbach.pdf; Stand 28.04.2009.

Ditton, H. (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. – Opladen, S. 243-271.

Drucks, S./Bittlingmayer U. H. (2010): Funktionaler Analphabetismus im wissensgesellschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung. – Frankfurt a. M. (im Erscheinen).

Epstein, D. (1998): Real boys don't work: Underachievement, masculinity and the harassment of sissies. In: *Epstein, D./Elwood, J./Hey, V./Maw, J.* (Hrsg.): Failing boys? Issues in gender and achievement. – Buckingham, S. 96-108.

Flaig, B. B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J. (1994): Alltagsästhetik und politische Kultur. – Bonn.

Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B./Braun, F. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn/ Berlin.

Geißler, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 4, 2006, S. 34-49.

Gomolla, M. (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: *Leiprecht, R./Kerber. A.* (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. – Schwalbach, S. 97-109. Online verfügbar unter:http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf; Stand: 28.04.2009.

Hadjar, A./Lupatsch, J. (2010): Der Schul(miss)erfolg der Jungen – Ein Erklärungsansatz unter Fokussierung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. Eingereicht bei der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.

Imdorf, C. (2007): Lehrlingsselektion in KMU. Kurzbericht März 2007. Online verfügbar unter: http://www.lehrlingsselektion.ch/documents/selektion_d.pdf; Stand: 15.5.2009.

ITF (Innovationstransfer- und Forschungsinstitut Schwerin gGmbH) (Hrsg.) (2008): MEMO – Menschen motivieren. Studie: Berufsbezogene Grundbildung – Anforderungen der regionalen Wirtschaft. Online verfügbar unter: http://alphabund.org/fileadmin/downloads/Projekt-Output/MEMO-Studie-Anforderungen_der_Wirtschaft-2008.pdf; Stand; 28.04.2009.

Jackson, D. (1998): Breaking out of the binary trap. Boys' underachievement, schooling and gender relations. In: *Epstein, D./Elwood, J./Hey, V./Maw, J.* (Hrsg.): Failing boys? Issues in gender and achievement. – Buckingham, S. 77-95.

*Mansel, J./Hurrelmann, K. (*1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Befunde der „Dunkelfeldforschung" aus den Jahren 1988, 1990 und 1996. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, 1, S. 78-109.

Mößle, T./Kleimann, M./Rehbein, F./Pfeiffer, C. (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 3, S. 295-309.

Müller-Benedict, V. (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59, 4, S. 615-639.

Murnane, R. J./Levy, F. (2004): The New Division of Labor. How Computers are creating the next Job Market. – New Jersey.

OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Online verfügbar unter: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf; Stand 15.5.2009.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2001): Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. – Berlin. Online verfügbar unter: http://www.mpibberlin. mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf; Stand 15.5.2009

Powell, J. J. W. (2004): Das wachsende Risiko, als „sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuft zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 2, 2004. – Berlin.

Powell, J. J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung'. In: *Waldschmidt, A./ Schneider*, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. – Bielefeld, S. 321-343.

Solga, H. (2008): Wie das deutsche Bildungssystem Bildungsungleichheiten verursacht. WZBrief Bildung 01, Oktober 2008. – Berlin.

Solga, H. (2003): Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. Aus Politik und Zeitgeschichte B 21-22, 2003, S. 19-25.

Vester, M. (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16, 2009. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Universität Hamburg. Online verfügbar unter: www.wiso.unihamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/discussion_papers/DP16.pdf; Stand 15.5.2009.

Wagner, M./Dunkake, I./Weiß, B. (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56, 3, S. 457-489.

Wiebke, Gisela (2008): Soziale Positionen und alltagskulturelle Konfliktlinien – eine vergleichende Analyse zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 2008, 34, 2, S. 371-392.

Linguistic Diversity Management in Urban Areas – LiMA – ein Forschungsverbund an der Universität Hamburg

Ingrid Gogolin

Ingrid Gogolin

Die Präsenz von zahlreichen Sprachen und Kulturen in Deutschland, insbesondere in städtischen Regionen, ist zum unübersehbaren Faktum der deutschen Gesellschaft geworden – eine Entwicklung im Übrigen, die auch in jeder anderen entwickelten Nation der Welt zu beobachten ist. Eine wesentliche, wenngleich nicht die einzige Ursache hierfür sind die Migrationen der jüngeren Zeit. Sie führen dazu, dass sich Menschen mit vielen verschiedenen Sprachen und kulturellen Traditionen zunehmend auf engem Raum begegnen. Dies ist mit Konsequenzen für den einzelnen Menschen und seine sprachlich-kulturelle Entwicklung ebenso verbunden wie mit Folgen für das soziale Zusammenleben und die Kohärenz von Gesellschaften.

Die Frage aber, wie sich Multilingualität auf Individuum und Gemeinschaft, Gesellschaft auswirkt, ist wissenschaftlich erst in Rudimenten untersucht. Dies hat eine Ursache darin, dass wissenschaftliche Analysen sich traditionell überwiegend um das Phänomen der Zweisprachigkeit drehten. Ausgangspunkt hierfür ist die weithin geteilte Grundannahme, dass „normalerweise" ein Staatswesen, eine Gesellschaft ebenso wie die Individuen, die darin leben, als einsprachig angesehen werden. Als Ausnahme davon gilt Zweisprachigkeit, verstanden als Lebensführung in zwei Sprachen, die auch zu territorialer Zweisprachigkeit führt (wie z.B. in Grenzregionen oder Staaten mit verschiedenen Sprachgebieten wie Belgien oder die Schweiz). *De facto* aber ist weder die soziale noch die individuelle Lage einer wachsenden Zahl von Menschen und Regionen mit der Vorstellung von Zweisprachigkeit angemessen eingefangen. In Staaten mit entwickelten Bildungssystemen lernen Kinder selbstverständlich eine oder mehrere Fremdsprachen in der Schule. Wenn sie dann noch in der Familie eine andere Sprache sprechen als die Hauptverständigungssprache in ihrem weiteren Umfeld, so ergibt dies eine Mehrsprachigkeitskonstellation. Im städtischen Umfeld gibt es zwar in der Regel eine Hauptverständigungssprache, aber es kommen durch Migration und andere Anlässe – etwa die Präsenz von Medien in verschiedenen Sprachen – viele unterschiedliche Interaktions- und Kommunikationssituationen zustande, in denen Mehrsprachigkeit eine Rolle spielt. Ob aber Bilingualität quasi als Prototypus von Mehrsprachigkeit angesehen werden kann, oder ob es Zusammenhänge gibt, in denen Zwei- und Mehrsprachigkeit sich unterschiedlich auswirken, ist bis dato kaum erforscht. Bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland fehlen so-

gar rudimentäre Kenntnisse. So ist es nicht einmal genau bekannt, wie viele und welche Sprachen auf deutschem Territorium lebendig sind.

Zur Illustration dessen sei das Beispiel Hamburg angeführt:

Hier verzeichnete das Landesamt für Statistik im Jahr 2009, dass Menschen aus ca. 200 Nationen in der Freien und Hansestadt leben. Das Spektrum der Herkunftsnationen ist in folgender Tabelle angedeutet:

Tabelle 1: Bevölkerung Hamburgs 2009 nach nationaler Herkunft.

Türkei	Polen	Ghana	Philip-pinen	China	Indien	Süd-Afrika	Malay-sia	Ugan-da	Leso-tho
55,000	20,000	5,000	4,500	3,500	2,500	400	300	42	1

Quelle: Statistisches Landesamt Nord 2010

Was aber besagt diese Information darüber, wie viele und welche Sprachen in Hamburg gesprochen werden? – Nur wenig, wie die folgende Tabelle illustriert:

Tabelle 2: Anzahl Sprachen, die im jeweiligen Staat gesprochen werden.

Türkei	Polen	Ghana	Philip-pinen	China	Indien	Süd-Afrika	Malay-sia	Ugan-da	Leso-tho
34	14	79	171	292	438	24	137	43	5

Quelle: Statistisches Landesamt Nord 2010

Deutlich wird, dass die Information über die nationale Herkunft von Menschen in einer Region nicht einmal annähernd Auskunft über die sprachliche Konstellation gibt, die sich durch ihre Anwesenheit ergibt. Statistiken aber, die über die sprachliche Zusammensetzung der Bevölkerung Auskunft geben, gibt es in Deutschland nicht.

Um die Fragen danach, in welcher Weise sich Mehrsprachigkeit auf Individuum und Gesellschaften auswirkt; ob und wie das Wissen über Zweisprachigkeit auf Mehrsprachigkeit übertragbar ist, eingehend klären zu können, hat sich an der Universität Hamburg ein interdisziplinärer Forschungsverbund gebildet. Unter der Federführung von Erziehungswissenschaft und Linguistik, mit zusätzlicher Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern aus Psychologie, Stadtplanung und Stadtsoziologie, Ökonomie und Jura wurde ein Forschungsverbundkonzept erarbeitet, das sich den Fragen nach Folgen von Mehrsprachigkeit für individuelle Sprachentwicklung und soziales Gefüge systematisch zuwendet. Der Fokus liegt dabei auf Stadtregionen, denn diese sind für Zuwanderung besonders attraktiv. Verfolgt wird die These, dass sich im städtischen Raum Zukunftsentwicklungen moderner Gesellschaften ebenso abbilden wie andere weltweite Entwicklungstrends. Die den Projekten im Verbund zugrundeliegende Ausgangsannahme ist, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource für individuelle, soziale, ökonomische und kulturelle Entwicklungen von Gesellschaften ist – vorausgesetzt, dass förderlich und pfleglich damit umgegangen wird. Ein Modus des förderlichen Umgangs kann „Sprachenvielfalts-Management" sein; in verschiedenen Studien soll ermittelt werden, welche Investitionen notwendig sind, um die potentiellen Vorteile der Mehrsprachigkeit auszuschöpfen.

Die Untersuchungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, die in das Forschungscluster eingebunden sind, wenden sich einerseits Fragen der individuellen Entwicklung von Mehrsprachigkeit in einer longitudinalen Perspektive zu. Im Unterschied zu bisheriger Forschung werden auch aktive Sprachdaten in die Untersuchungen einbezogen,

nicht nur Selbstauskünfte über sprachliche Fähigkeiten oder Erinnerungsdaten über die eigene Sprachentwicklung. Ein weiterer Forschungsbereich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gilt dem Problem der Passung zwischen schulischer Unterweisung, außerschulischen Erwartungen an Sprachfähigkeiten und den von den Schülerinnen und Schülern selbst mitgebrachten Fähigkeiten. Hier geht es um Untersuchungen im schulischen Bildungsraum, wobei das Hauptinteresse der Schwelle des Übergangs von der Schule in die Berufsbildung gilt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es ein relativ gutes Polster an Wissen über frühkindliche Sprachaneignung gibt. Über die weitere Entwicklung, die ja (auch) im Kontext schulischen Lernens stattfindet, und insbesondere über die Entwicklung in der Adoleszenz aber liegt kaum forschungsgestütztes Wissen vor; noch geringer ist das Wissen darüber, wie sich institutionelle Einflüsse – etwa von Schule und Ausbildungsinstitution – auf die Entwicklung auswirken (bzw. auswirken könnten).

Die Forschung im sog. Landesexzellenzcluster „Linguistic Diversity Management in Urban Areas – LiMA“ wird seit Ende 2009 durch die Freie und Hansestadt Hamburg gefördert, und zwar im Rahmen der sog. Landesexzellenzinitiative für Hochschulen.[1] Dabei handelt es sich um eine Förderinitiative, in der die eingegangenen Anträge einem wettbewerblichen Verfahren der internationalen Begutachtung unterzogen wurden. Für die Förderung in einer Periode von zunächst drei Jahren wurden insgesamt acht sog. Landesexzellenzcluster ausgewählt (vgl. www.hamburg.de/landesexcellenzcluster). Das Landesexzellenzcluster „Linguistic Diversity Management in Urban Areas – LiMA“ ist als einzige Initiative aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern erfolgreich gewesen.

Über Einzelheiten der Forschung im Landesexzellenzcluster „Linguistic Diversity Management in Urban Areas“ gibt die Website www.lima.uni-hamburg.de Auskunft. Eine Besonderheit ist es, dass in diesem Cluster von vornherein Transferaktivitäten mit bearbeitet werden. Hierhinter steht die Beobachtung, dass es durchaus reichlich gesellschaftlich relevantes Wissen aus der Forschung über Mehrsprachigkeit gibt – dass dieses aber kaum in die allgemeinere Öffentlichkeit kommuniziert wird. Daher werden im LiMA-Cluster von Beginn an Partnerschaften mit nichtwissenschaftlichen ‚Stakeholdern‘ in Sachen Mehrsprachigkeit aufgebaut, und es werden Kommunikationsformen gesucht, mit denen interessierten Laien oder Expert(inn)en aus der Bildungspraxis die Ergebnisse der Forschung nahegebracht werden können. Ein Ansatz dazu ist die Pflege einer eigenen Website für das allgemeine Publikum: www.lima-lama.uni-hamburg.de. Hier finden sich Informationen, aber auch unterhaltende Angebote für Eltern oder Kinder, für Journalisten oder Bildungspolitiker, für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte, die sich mit Fragen der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen.

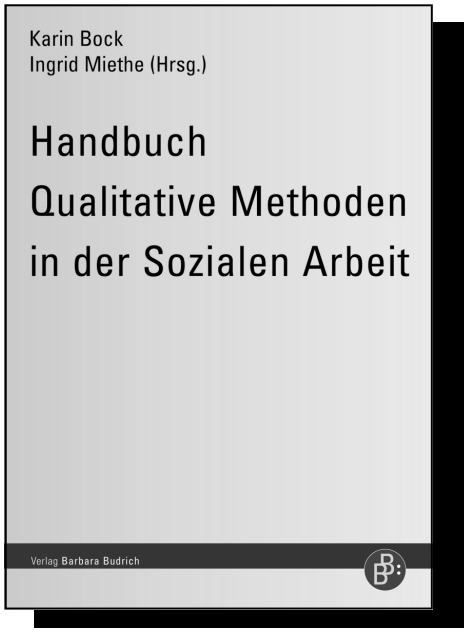
Anmerkungen

1 In Hamburg als Bundesland sind neben der Universität Hamburg und der Technischen Universität Hamburg-Harburg weitere Hochschulen angesiedelt (Fachhochschule, Hafen-City Universität, Hochschule der Künste). Hinzu kommt die nicht vom Land getragene Universität der Bundeswehr, die allerdings von dem hier in Rede stehenden Wettbewerb ausgeschlossen war.

Literatur

Statistisches Landesamt Nord, 2010: Online verfügbar unter: http//www.statistik-nord.de; Stand: 08.10.2010.

Das große Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit



KARIN BOCK
INGRID MIETHE (HRSG.)
Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit
2010. 711 S. Kt.
59,00 € (D), 60,70 € (A), 100,00 SFr
ISBN 978-3-86649-255-4

Das erste Handbuch zu qualitativen Forschungsmethoden in der Sozialen Arbeit vereint Artikel, in denen theoretische und empirische Traditionslinien nachgezeichnet, klassische Paradigmen der Sozialen Arbeit hinsichtlich ihres Potentials für qualitative Forschungen in der Sozialen Arbeit geprüft, sowie gängige Forschungsmethoden vorgestellt und auf ihren Einsatz in der Sozialen Arbeit befragt werden. Außerdem werden für ausgewählte Handlungsfelder der bisherige Forschungsstand sowie der spezifische Nutzen qualitativer Methoden diskutiert.

Gleich bestellen – in Ihrer Buchhandlung oder direkt:

Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen. Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de

Entdeckendes Lernen an KZ-Gedenkstätten – Copei und das Konzept des entdeckenden Lernens im (außer-)schulischen Bildungsgeschehen

Doreen Cerny

Doreen Cerny

Pädagogik an KZ-Gedenkstätten ist in den letzten Jahren vermehrt als erziehungswissenschaftliches Forschungsgebiet in den Mittelpunkt empirischer Analysen gerückt. Bis weit in die 1990er Jahre hinein war der wissenschaftliche Blick auf dieses Handlungsfeld kaum analytisch ausgerichtet, obwohl es einzelne kleinere Studien zur Besucher- und Wirkungsforschung gab.[1] In der aktuellen Diskussion geht es längst nicht mehr nur um die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit diktatorischen Vergangenheiten, vielmehr stehen ebenso didaktische Fragen im Vordergrund. Die Frage nach Kindern (vgl. *Puff/ Schwider* 2008) und Erwachsenen (vgl. *Cerny* 2010; *Pampel* 2007; *Behrens-Cobet* 1998) sowie Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. *Georgi* 2003) als Adressaten einer Pädagogik an KZ-Gedenkstätten stellt mittlerweile einen Fokus im aufgeworfenen Forschungsfeld dar.

Im Zusammenhang mit der Frage nach Vermittlungsformen an KZ-Gedenkstätten erörtert der vorliegende Beitrag, inwiefern entdeckendes Lernen für kurzzeitpädagogische Angebote in diesem Handlungsfeld nutzbar gemacht werden kann. Er thematisiert sog. Arbeitsaufträge und fragt, ob sie „fruchtbare Momente" im Sinn *Copeis* (1930) in diesem Lern- und Bildungsfeld auslösen können. Schließlich möchte er zu weiterführenden Forschungen in diesem Bereich anregen.

Aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive verweisen die pädagogischen Ansätze an Gedenkstätten einerseits auf *Adorno* (1971). Sein Appell, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung" (S. 88) ist als grundlegende Herausforderung für pädagogisches Handeln und dessen Reflexion in der Auseinandersetzung mit diktatorischen Vergangenheiten zu lesen. Andererseits werden die konzeptionellen Ansätze einer Pädagogik an KZ-Gedenkstätten in der politischen Bildungsarbeit kontextualisiert, die auf eine Lernerfahrung der Besucher/innen abzielt. Am Beispiel der Gedenkstätten Buchenwald schlägt sich *Adornos* Forderung in der politischen Bildungsarbeit wie folgt nieder: Zum einen ist die praktische Arbeit durch das Bewahren des Gedenkens und der Erinnerung an die Opfer zweier diktatorischer Systeme gekennzeichnet. Zum anderen hat sie den Anspruch, im Umgang mit Geschichte zu sensibilisieren, ihr politisches demokratisches Bewusstsein zu schärfen, sie für eine Orientierung an Menschenrechten zu ermutigen und sie zu motivieren, eigene Grenzen und Fragen an diesem Ort zu reflektie-

ren (vgl. *Gaede* 2003). Vor dem Hintergrund der skizzierten Traditionslinien lassen sich charakteristische Merkmale für konzeptionelle Ansätze der Pädagogik an KZ-Gedenkstätten herausstellen, die mit den Stichworten der kritischen Auseinandersetzung mit diktatorischen Vergangenheiten, Erinnerungs-, Bildungs-, und Begegnungsarbeit gefasst werden können (vgl. *Lenhardt* 2003; *Zumpe* 2003).

Jugendliche, die an die KZ-Gedenkstätte Buchenwald kommen, haben Vorerwartungen an ihren Besuch. Die Studie von *Fischer/Anton* (1992) zeigt, dass Schüler/innen Fantasien von Grauenhaftem, was sie vor Ort sehen könnten, entwickeln. Sie sind zudem offen und neugierig, wollen eigene Erfahrungen sammeln und nicht in ein explizites Lernarrangement eintreten. Auf das Bedürfnis der jungen Besucher/innen, nicht auf Situationen zu stoßen, in denen Wissensaneignung im Vordergrund steht, antwortet *Copei* (1930) mit dem Konzept des entdeckenden Lernens. In „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess" beschreibt er Methoden des Lehrens und Lernens, wobei sich das Prinzip des entdeckenden Lernens bereits im „Menon" von *Plato*, bei *Rousseau* oder *Fröbel* finden lässt. Der Ansatz *Copeis* findet sich in gedenkstättenpädagogischen Konzeptionen in der Quellen- und Fundstückarbeit wieder, die während ein- bzw. mehrtägiger Projekte oder Workcamps intensiver möglich ist als bei einem Kurzzeitbesuch. Das meist zeitlich kompakte pädagogische Angebot und die Besonderheit des Ortes (Friedhof und Ort der Trauer) sind Bedingungen, welche die Problematik einer bloßen Übertragung des entdeckenden Lernens auf dieses pädagogische Handlungsfeld anzeigt.

Neben der Projektarbeit ist der gedenkstättenpädagogische Alltag durch Schulklassen (8.-13. Jahrgangsstufe) gekennzeichnet, die eine 90minütige Begleitung in Anspruch nehmen und im Anschluss, ohne Begleitung seitens der Gedenkstätte, eines der Museen auf dem Gelände besuchen.[2] Insgesamt beläuft sich der Aufenthalt auf ca. drei Stunden. Wie ist entdeckendes Lernen nach *Copei* auf Kurzzeitbesuche mit anschließendem Museumsbesuch zu übersetzen? Seine Methode meint am Ort KZ-Gedenkstätte den Prozess des Erschließens und Aufdeckens von Zusammenhängen. An dem Fallbeispiel der Begleitung einer Schulklasse durch eine/n (freie/n) Mitarbeiter/in der Gedenkstätte lässt sich entdekkendes Lernen in der Form des „guided discovery learning" als angeleiteter geplanter Prozess begreifen.[3] Elemente des entdeckenden Lernens sind angelegt im Gespräch zwischen den (freien) Mitarbeiter/innen und den jungen Leuten während des Rundgangs. Die Begleiter/innen sind während der 90 Minuten zwar präsent und erklären in kürzester Zeit die ehemaligen Lager. Sie treten für die jungen Besucher/innen bezogen auf den Ort und die Eindrücke, die bei ihnen entstehen, jedoch in den Hintergrund (vgl. *Flügel* 1999). Die Begleitung kann als Lenkung des Entdeckertriebs verstanden werden, wenn sich Verstehensmomente bei den Schüler/innen zeigen können und sie das Gehörte, Gesehene und Gesagte eigenständig bearbeiten sowie Widersprüche, die der Ort inne hat, erkenntnisfördernd aufdecken können.

Im Rahmen einiger Begleitungen bekommen die Heranwachsenden vor dem 90minütigen Rundgang von Lehrkräften einen Arbeitsauftrag, auf dem Fragen und Aufgaben zum ehemaligen Konzentrationslager, z.T. zum Speziallager II, notiert sind. Diese sollen nach dem Rundgang beantwortet werden. Mitunter werden diese Arbeitsaufträge benotet. In der Zeit von 2002-2008 wurden von der Autorin Arbeitsaufträge für die Acht- bis Dreizehnklässler/innen gesammelt. Der Sammlung dieser Dokumente lag das wissenschaftliche und zugleich praktische Interesse zugrunde, herauszufinden, was Lehrkräfte als Fragen bzw. Aufgaben mitgeben, ob diese von der Art der Fragestellung angelegt sind, entdeckendes Lernen zu ermöglichen und inwiefern die Arbeitsaufträge für das ge-

denkstättenpädagogische Praxisfeld nutzbar gemacht werden können.[4] Die Sammlung der insgesamt 56 Dokumente ist im Sinne einer „action research" zu verstehen. Im Rahmen dieser pädagogischen Handlungsforschung, deren Ursprünge bei *Lewin* (1953) zu finden sind, wird eine Bestandsaufnahme ermöglicht, auf deren Grundlage weitere Forschungen erfolgen können. Erste Befunde einer Gesamtschau der Dokumente fließen in die nachfolgenden Überlegungen ein.

Die gestellten Arbeitsaufträge können von einer theoretischen Sicht als eine geleitete Ausformung des entdeckenden Lernens gefasst werden. Sie haben durch den Fragecharakter zunächst das Potential, Neugierverhalten und Erkenntniskonflikte zu provozieren, die spezifische Geschichte des Ortes mehrdimensional und multiperspektivisch zu betrachten. Im Museum können die Schüler/innen selbstständig an den vorgegebenen Fragen arbeiten, sie haben je nach Ausgestaltung der Aufgaben die Freiheit zu entscheiden, was sie bearbeiten wollen und auf welchem Weg sie zu ihrem Ergebnis kommen. Dadurch, dass sich KZ-Gedenkstätten als Lernort wahrnehmen und sich einen politischen Bildungsauftrag zuschreiben, haben sie den zu erforschenden Stoff unmittelbar zugänglich und zur Analyse aufbereitet. Durch den Arbeitsauftrag werden die jungen Leute auf die verschiedenen Quellen aufmerksam gemacht und können sich ihre Antwort forschend erarbeiten.

Aus dem praktischen Handlungsfeld heraus gesehen, fielen während der ersten Sichtung der Dokumente Phänomene auf, welche die Grenzen von entdeckendem Lernen aufzeigen. Hier besteht dringender Forschungsbedarf, der ausschnitthaft umrissen werden soll, jedoch nicht die Fülle an offenen Fragen, die sich in gedenkstättenpädagogischen Arbeit seit langem stellen, wiedergeben kann: Dieser betrifft erstens den Aspekt der Benotung. Eine Benotung impliziert von vornherein, dass eine Leistung erbracht werden muss, was allein dem Freiwilligkeitsgebot der Teilnahme am Gedenkstättenbesuch und der Auseinandersetzung mit diesem Thema entgegensteht. Zweitens stellt sich bei Aufgabenstellungen wie „Schildere deine Gefühle während des Besuchs in Buchenwald" die Problematik, wie Lehrkräfte zu einer Bewertung kommen und wie Schüler/innen eine solche Aufgabenstellung tatsächlich lösen. Eine emotional-reflektierende Auseinandersetzung kann nicht eingefordert, sondern lediglich unter der Maßgabe der „Gestaltungsfreiheit der eigenen Empfindungen" (*Krause-Vilmar* 1997, S. 84) ermöglicht werden. Drittens verletzen stilisiert-emotionale Aufgaben wie „Nenne fünf Foltermethoden aus dem Bunker" die Würde der Opfer und des Ortes als Friedhof und Trauerstätte. Die Frage hält die jungen Besucher/innen dazu an, gezielt nach Varianten des Folterns zu suchen oder auf der stichwortartigen Darstellungen von Todesarten und Gräueltaten zu verbleiben, ohne auf Mechanismen, die ihnen zugrunde liegen, einzugehen oder diese zu hinterfragen. Die gruselige Faszination, welche sie zum Besuch häufig mitbringen, bleibt dadurch aufrecht erhalten. Dass Lehrkräfte diese Fragen stellen, verweist auf ein bekanntes Dilemma in der Pädagogik in KZ-Gedenkstätten: Ehemalige Konzentrationslager führen „das Böse vor Augen, sie wollen aber, dass das Gute der Maßstab des Handelns wird. Sie wollen eine ethische Erziehung durch die Konfrontation mit seinem Gegenteil" (*Genger* 1999, S. 18). Gerade weil sich pädagogisches Handeln an diesem Lernort immer wieder der Erscheinung der schaurigen Faszination bewusst werden muss, ist eine planvolle und durchdachte Vorbereitung der Arbeitsaufträge notwendig. Es zu bezweifeln, dass Fragen zu Foltermethoden zu einer Aneignung von Geschichte und zu nachhaltigen Lern- und Bildungserfahrungen führen. Mit Blick auf neuere Studien, die emotionale Befindlichkeiten in Lehr-Lernprozessen untersuchen, ist zu fragen, wie überhaupt Lernprozesse an

ehemaligen Orten des Verbrechens ge- bzw. misslingen. Zudem verweisen die gesammelten Arbeitsaufträge auf Fragen, die im Zusammenhang mit der Beschäftigung der DDR-Vergangenheit stehen: Gibt es regionale Unterschiede im Inhalt und der Formulierung der Arbeitsaufträge? Inwiefern hat die gedenkstättenpädagogische Praxis der DDR heute noch Einfluss auf die Aufgaben- und Fragstellungen der Lehrkräfte? Inwiefern tradieren sich deren Jugenderinnerungen weiter, die sie an den eigenen Besuch der „Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald“ haben?

Entdeckendes Lernen begegnet den Erwartungen der Besucher/innen, sich ein *eigenes* Bild über die KZ-Gedenkstätte machen zu können. Gleichwohl entspricht diese Lernform dem Anspruch der Gedenkstätte, ein Ort zu sein, an dem Bildungsereignisse evoziert werden, die auf die Ausbildung bzw. Verfestigung demokratischer Grundhaltung zielen. Da es in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit nicht um die bloße Vermittlung von Fachwissen oder die Rezeption einer fertig gedeuteten Geschichte geht, hält der Arbeitsauftrag als eine besondere Ausformung der Idee *Copeis* im Sinn einer Entdeckungshilfe Ressourcen bereit, eine kritisch-reflektierende Haltung zur aufbereiteten Geschichte zu entwickeln. Einerseits ist es eine Herausforderung, Gesprächsangebote und Wissensvermittlung in KZ-Gedenkstätten so anzubieten, dass Raum und Zeit zum Nachdenken, Antworten oder auch Korrigieren der eigenen Vorstellungen bleibt und Mystifizierungen auf Seiten der Schüler/innen als auch der Lehrkräfte aufgelöst werden können. Andererseits haben die Fragen bzw. Aufgaben, die von ihnen gestellt werden, dann „fruchtbare Momente“ inne, wenn sie von ihnen vor- und nachbereitet werden, wenn sie nicht den bloßen Charakter eines Frage-Antwort-Schemas bedienen, sowie die Problematik einer Bewertung von Gefühlsäußerungen mitgedacht wird. Der Arbeitsauftrag selbst kann als Leitfaden für die jungen Leute zu verstehen sein, der bei der Herausbildung von Fertigkeiten hilft, mit dem von der Gedenkstätte zur Verfügung gestellten Material umgehen zu können.

Die Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen entdeckenden Lernens in KZ-Gedenkstätten zeigt auf, dass eine Auseinandersetzung mit diktatorischen Vergangenheiten in KZ-Gedenkstätten im Regelfall lediglich angestoßen werden, aber nicht ausschöpfend erfolgen, kann. Die von *Adorno* (1971) geforderte „Kraft zur Selbstbestimmung“ und der „Mut zum Nicht-Mitmachen“ braucht mehr als einen einmaligen Besuch an einer KZ-Gedenkstätte. Versuche, einer Fremdbestimmtheit autonomes Handeln entgegenzusetzen, bleiben daher weiterhin allererste Aufgabe sowohl institutionalisierter als auch außerinstitutionalisierter Sozialisations- und Bildungsfelder.

Anmerkungen

1 Eine Übersicht von Studien zur Besucher- und Wirkungsforschung im Zeitraum von 1984-2005 zeigt *Pampel* (2007).

2 Zur Kritik an Kurzzeitbegleitungen siehe *Leo/Reif-Spirek* (1999), als Erwiderung darauf *Gaede* (1999).

3 In Abgrenzung zum „guided discovery learning“ versteht sich „self discovery learning“ als Variante des entdeckenden Lernens, das keine äußere Hilfestellung oder Steuerung vorsieht (siehe z.B. *Filser* 1992).

4 Die Dokumente wurden der Autorin als freie pädagogische Mitarbeiterin der KZ-Gedenkstätte Buchenwald vor dem Beginn der Begleitung zur Verfügung gestellt.

Literatur

Adorno, T.W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: ders. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. – Frankfurt a.M., S. 88-104.

Barlog-Scholz, R. (1994): Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen. – Frankfurt a.M.

Behrens-Cobet, H. (Hrsg.) (1998): Bilden und Gedenken: Erwachsenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten. – Essen.

Cerny, D. (2010): „… jüdische Grabsteine putzen"? Zu Biographien und Beweggründen freiwillig Engagierter an KZ-Gedenkstätten. – Opladen.

Copei, F. (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. – Leipzig.

Filser, K. (1992). Entdeckendes Lernen. In: *Bergmann, K./Kuhn, A.* (Hrsg.). Handbuch der Geschichtsdidaktik. – Seelze-Velber, S. 432-438.

Fischer, C./Anton, H. (1992): Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler, Breitenau, Hadamar, Buchenwald. – Erfurt/Wiesbaden.

Flügel, A. (1999): Gedenkstättenpädagogik am Beispiel Buchenwalds. Intentionen-Praxis-Wirkungen. – Köln.

Gaede, D. (2003): Blick zurück, Blick nach vorn: Wohin führt die Gedenkstättenpädagogik. Politisches Lernen, 1-2, S. 7-13.

Gaede, D. (1999): In der Gedenkstätte Buchenwald ist mehr möglich, als viele wahrnehmen. Stiftung Topographie des Terrors: Gedenkstättenrundbrief, 87, 2, S. 21-24.

Genger, A. (1999): Überlegungen zur Gedenkstättenarbeit. In: *Haus der Bayrischen Geschichte* (Hrsg.): Räume-Medien-Pädagogik. – Augsburg, S. 18-23.

Georgi, V.B. (2003): Entliehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. – Hamburg.

Krause-Vilmar, D. (1997): Überlegungen zum Verständnis des Lehrens und Lernens in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: *Kiesel, D./Kößler, G.* (Hrsg.). Pädagogik der Erinnerung Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit. – Frankfurt a.M., S. 79-89.

Lenhardt, G. (2003): Historisch-politische Bildung in Schulen und Gedenkstätten. Politisches Lernen, 1-2, S. 101-111.

Leo, A./Reif-Spirek, P. (1999): Es darf sich dort entsprechend den vorhandenen Hinweissschildern frei bewegt werden. Eine Analyse von Berichten Thüringer LehrerInnen über Klassenfahrten zur Gedenkstätte Buchenwald. Gedenkstättenrundbrief, 87, S. 12-20. Online verfügbar unter http://www.gedenkstaettenforum.de; Stand: 11.08.2010.

Lewin, K. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. – Bad Nauheim.

Pampel, B. (2007): „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist". Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. – Frankfurt a.M.

Puff, M./Schwider, F. (2008): Kinder als Adressaten der Gedenkstättenpädagogik. Zur altersgerechten Vermittlung der NS-Verbrechen. – Jena.

Zumpe, H. (2003): Tagesveranstaltungen der Gedenkstättenpädagogik – Konzeptionen, Zielsetzungen, Angebotsformen und Nutzergruppen. Politisches Lernen, 1-2, S. 35-82.

Wichtige Analysen

Budrich UniPress

Doreen Cerny

„... jüdische Grabsteine putzen“?

Zu Biographien und Beweggründen
freiwillig Engagierter an KZ-Gedenkstätten
2010. 194 S. Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A), 37,90 SFr
ISBN 978-3-940755-32-2

Die Autorin untersucht deutsche und österreichische (junge) Erwachsene, die an einer europäischen KZ-Gedenkstätte ihren Zivil- bzw. Freiwilligendienst ableisteten: Einerseits stellt sie ausgewählte Biographien vor. Andererseits werden in einer Gesamtschau die Motivlagen für diesen Dienst herausgearbeitet sowie die Erfahrungen, die sie während ihres Einsatzes an den KZ-Gedenkstätten sammelten, dokumentiert.

Die Publikation von Cerny stellt einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der subjektiven Zugänge zum Engagement dar.

***Socialnet.de*, 1.4.2010**

Elizabeta Jonuz

Stigma Ethnizität

Wie zugewanderte Romafamilien
der Ethnisierungsfalle begegnen
2009. 323 S. Kt. 33,00 € (D), 34,00 € (A), 47,90 SFr
ISBN 978-3-940755-28-5

... eine äußerst interessante und gut geschriebene Studie [...], die neue Einblicke gewährt und sich eine breite Leser-Innenschaft verdient.

***SWS-Rundschau* 1/2010**

Bestellen Sie jetzt:

Budrich UniPress Ltd.
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen-Opladen.
ph +49.2171.344.694. fx +49.2171.344.693. buch@budrich-unipress.de

www.budrich-unipress.de

Die aktuelle Shell-Jugendstudie

Christine Frisch

Christine Frisch

Klaus Hurrelmann, Ko-Autor der neuen Shell-Jugendstudie, spricht im Interview über den Pragmatismus der heutigen Jugend, eine mögliche Repolitisierung Heranwachsender und seine Prognosen für kommende Studien.

Jugendforschung: Die 15. Shell Jugendstudie im Jahre 2006 wurde mit dem Untertitel „Eine pragmatische Generation unter Druck" versehen. Vier Jahre später lautet die Kernaussage der 16. Shell Jugendstudie: „Eine pragmatische Generation behauptet sich". An welchen Aspekten machen Sie den Unterschied fest? Auf welche Ursachen lässt sich Ihrer Meinung nach diese Entwicklung zurückführen?

Klaus Hurrelmann: Seit 1953 lässt das Unternehmen Shell Deutschland Oil GmbH regelmäßig von unabhängigen Wissenschaftlern untersuchen, wie Jugendliche von 12 bis 25 Jahren ihr Leben und ihre Zukunftsaussichten beurteilen und welche Werte ihnen wichtig sind. Die Studie hat ein charakteristisches Profil: Es wird eine repräsentative Stichprobe von 2500 Jugendlichen in Deutschland von geschulten Interviewerinnen und Interviewern direkt befragt, und zusätzlich werden einige Jugendliche per Zufall ausgewählt, die jeweils eine besondere Ausprägung des jugendlichen Lebensstils symbolisieren. Dadurch entsteht ein breites und tiefenscharfes Portrait der jungen Generation. Durch die Wiederholung der Studie im Vierjahresrhythmus ist es außerdem möglich, die historischen Veränderungen nachzuzeichnen**.**

Ich selbst war an den Studien 2002, 2006 und 2010 beteiligt, und in dieser Periode fiel uns der konstruktive Grundton auf, mit dem die Angehörigen der jungen Generation ihrer schwierigen Lebenslage in der immer offener und unberechenbarer werdenden Lebensphase Jugend begegnen. Auch unter dem enormen Druck, möglicherweise keine ihren Wünschen entsprechende berufliche Einmündung schaffen zu können, behalten sie ihre von uns so genannte „pragmatische" Mentalität. Das liegt in der jüngsten Studie eindeutig daran, dass sie ihre künftigen Chancen trotz aller Krisen als strukturell günstig einschätzen.

Jugendforschung: Das politische Interesse bei Jugendlichen liegt zwar weiterhin deutlich unter dem Niveau der 1970er und 1980er Jahre, ist aber im Gegensatz zu 2006 – vor allem bei den Jüngeren – deutlich angestiegen. Welche Faktoren sehen Sie für diese Veränderung als ausschlaggebend an?

Klaus Hurrelmann: Die 16. Shell Jugendstudie macht auf die Probleme aufmerksam, die sich Politik und Pädagogik stellen. Das politische Interesse ist zwar seit 2006 leicht angewachsen, aber diese junge Generation steht insgesamt den Parteien und Parlamenten und der „organisierten" Politik sehr distanziert gegenüber. Noch sind sie Befürworter des Modells „Demokratie". Aber diejenigen Jugendlichen, die in Schule und Berufsbildung schlecht abschneiden und objektiv keine gute Zukunftsprognose für ihr Erwerbsleben haben, sind gegenüber 2006 und 2002 noch pessimistischer geworden. Diese etwa 15 Prozent der Befragten gehören zu denen, die ihre Hoffnung in die Politik fast schon ganz aufgegeben haben und auch beginnen, an der Demokratie zu zweifeln. Sie neigen extremen Weltbildern zu und kompensieren ihre Enttäuschungen mit Drogen, Gewalt und gesundheitlichen Problemen. In dieser Gruppe sind besonders viele junge Leute aus den niedrigen sozialen Herkunftsschichten und auffälligerweise auch besonders viele junge Männer vertreten. Auch der Anteil der Jugendlichen aus Familien, die in den letzten zwei Generationen nach Deutschland eingewandert sind, ist überproportional hoch. Für die Politik ist das ein Alarmsignal, denn die Unterschiede in den Einstellungen von Jugendlichen aus sozial besser und schlechter gestellten Schichten und Milieus mit höherer und geringer Bildung haben sich im Verlauf der letzten zehn Jahre immer weiter verstärkt. Eine Minderheit der Jugendlichen droht vom großen Mainstream der Durchhaltefähigen abgespalten und aus der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen zu werden.

Jugendforschung: Rechnen Sie in Zukunft mit einer noch stärkeren Politisierung oder auch Radikalisierung der Jugend?

Klaus Hurrelmann: Die abgehängte Gruppe der benachteiligten Jugendlichen neigt durchaus zu radikalen Positionen und ist zum Beispiel für rechtsextreme Organisationen leichte Beute. Aber es besteht noch kein Grund, schwarz zu malen. Denn unter den jüngeren Befragten, den 12- bis 16-Jährigen, haben wir seit 2002 ein allmählich ansteigendes Interesse an Politik, und das könnte sich dann eines Tages doch in einer Re-Politisierung der jungen Generation niederschlagen.

Jugendforschung: Sowohl der Stellenwert der Herkunftsfamilie im Leben der Jugendlichen als auch der Wunsch nach Gründung einer eigenen Familie hat im Vergleich zur vorhergehenden Studie nochmals zugenommen. Werten Sie dies als Gegenreaktion auf die gesellschaftliche Realität?

Klaus Hurrelmann: Entgegen der These von der Auflösung von Ehe und Familie lässt sich eine starke Familienorientierung feststellen. 74 Prozent der befragten Jugendlichen meinen, dass man eine Familie braucht, um wirklich glücklich leben zu können. Aber Vorsicht: Gleichzeitig wächst die Zahl junger Leute, die im späteren Lebensverlauf auf Kinder und Familie verzichten. Hier liegt eine Herausforderung an die Politik, denn die jungen Leute können offenbar unter den real gegebenen Möglichkeiten der schwierigen Vereinbarkeit von Familie und Beruf ihren Kinderwunsch nicht umsetzen. Da bleiben

viele lieber so lange wie möglich in der Herkunftsfamilie, zumal das Verhältnis zu den eigenen Eltern blendend ist. Man sucht in der Familie Halt in einer unsicher gewordenen Gesellschaft, aber denkt dabei doch vor allem an die bewährte Herkunftsfamilie.

Noch etwas ist interessant: Der Blick auf das Verhältnis zu älteren Menschen zeigt, vom viel beschworenen „Krieg der Generationen" kann keine Rede sein. Jugendliche heute haben großen Respekt vor der älteren Generation und wünschen Fairness und Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Prägend ist ein Altersbild, das Hochachtung vor allem vor der Leistung der Großelterngeneration bekundet. Die Hochbetagten genießen das Image der „Aufbaugeneration". Hinsichtlich der „Jungen Alten", die als fit, aktiv und offen für Neues gesehen werden, bewerten die Jugendlichen, dass diese, da sie länger rüstig und gesund bleiben, neue Aufgaben in Familie oder Gesellschaft übernehmen können. Es wird erst dann problematisch, wenn diese Jung-Senioren sich mit der Haltung, „forever young" bleiben zu wollen, zu sehr auch in „Jugendbereichen" tummeln oder zur Konkurrenz werden, wie etwa bei Seminarplätzen an der Universität.

Jugendforschung: Gegenüber der letzten Shell-Jugendstudie hat sich der Anteil der optimistischen Jugendlichen deutlich erhöht. Die Zuversicht von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien ist hingegen rückläufig. Auf welche Faktoren führen Sie diese Verstärkung der sozialen Kluft hauptsächlich zurück und mit welchen Maßnahmen könnte dieser Entwicklung entgegengesteuert werden?

Klaus Hurrelmann: Insgesamt teilt die Studie viel von den Sorgen um die Zukunft, von Wünschen, Leistungsstreben, Familiensinn und Verantwortungsgefühl der 12- bis 25-Jährigen mit. Das für uns überraschende Ergebnis: Obwohl die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland von der Finanz- und Wirtschaftskrise tief betroffen sind, obwohl ihre Berufsperspektiven durchaus unsicher bleiben, haben sie mehrheitlich gegenüber der vorigen Studie von 2006 eine weitaus optimistischere Grundhaltung. Sie trauen sich zu, die von ihnen realistisch wahrgenommene schwierige Lage durch verstärkte eigene Investitionen in Bildung und Leistung zu bewältigen.

Die junge Generation behält ihre schon in den vorigen Untersuchungen auffällige konstruktive Grundhaltung und bewahrt sich auch unter hohem ökonomischem Druck ihre pragmatische Mentalität. Sie ist im historischen Vergleich strebsam und ehrgeizig, aber sie will zugleich auch die für die Jugendphase typischen Kennzeichen wie Unbekümmertheit, Unbeschwertheit und Lebensfreude spüren. Das gilt nicht für die Gruppe der etwa 15 Prozent, die aus den ärmsten Elternhäusern kommen und wegen der geringen Anregungen durch die Herkunftsfamilie keine oder nur schlechte Schulabschlüsse geschafft haben. Diese Minderheit der jungen Leute ist weitaus pessimistischer als das 2006 der Fall war, und das ist klar darauf zurückzuführen, dass sie erahnt, ohne Mindestqualifikation und Basiskompetenzen in der heutigen beruflichen Welt keine Aussicht auf Erfolg mehr zu haben.

Jugendforschung: Beim Thema „Bildung" lassen sich auch in der neuesten Shell Jugendstudie klar geschlechtsspezifische Unterschiede beobachten: Junge Frauen haben ihre männlichen Altersgenossen im Bereich der Schulbildung überholt. Sind junge Männer also die Verlierer dieser Generation?

Klaus Hurrelmann: Im Bildungsbereich sind die jungen Männer tatsächlich bereits die Verlierer und es wird eine spannende Frage, ob sich dieser seit nun schon über zehn Jahren anhaltende Trend in Zukunft auch in den Berufs- und Erwerbssektor ausweitet. Ich selbst rechne fest damit.

Jugendforschung: Ulrich Schneekloth, Leiter des Forschungsbereichs „Familie und Bürgergesellschaft" von TNS Infratest Sozialforschung, sagt über die Shell Jugendstudie 2010: „Diese repräsentative Grundlage ermöglicht es uns auch, Entscheidern eine Grundlage für politisches und gesellschaftliches Handeln bereitzustellen." Welche Ergebnisse der Studie sollten Ihrer Meinung nach von Entscheidungsträgern auf keinen Fall übergangen werden?

Klaus Hurrelmann: Ich greife einmal den Aspekt der eigenen Alterssicherung heraus. Wie schon erwähnt, empfindet eine Mehrheit der jungen Leute die derzeitige Verteilung des Wohlstandes zwischen den Generationen als gerecht. Nur 34 Prozent meinen, dass die Älteren zurückstecken sollten, während mit 12 Prozent eine kleine Minderheit angibt, dass die Jüngeren ihre Ansprüche reduzieren sollten. Im Blick auf ihr eigenes Alter aber fällt den jungen Leuten auf, dass sie im Vergleich zu ihren Eltern mit drastischen Problemen der Versorgung und vor allem deutlich geringeren Renten rechnen müssen. Das beschäftigt sie schon in jungen Jahren. Viele haben sich in erstaunlichem Maß bereits mit der Frage der eigenen Rente befasst. In großer Einmütigkeit gehen die Jugendlichen davon aus, dass sie viel stärker selbst vorsorgen müssen. Sie fragen sich allerdings zu Recht, wie das in Zeiten niedriger Löhne und befristeter Arbeitsverträge umgesetzt werden kann. Sie sind überfordert, und hier ist eine klare Antwort der Politik gefragt.

Die Jugendlichen befürworten, dass die Alten, die doch die Bundesrepublik zu dem gemacht haben, was sie nun ist, die in die Sozialversicherung schon für ihre Eltern eingezahlt haben, gut versorgt werden sollen. Aber sie sind irritiert, dass dieses Leistungsversprechen ihnen als Angehörige der jüngsten Generation nicht gegeben wird. Sie sind bereit, am Ende Verantwortung für sich selbst auch mit privater Vorsorge zu übernehmen. Aber angesichts der objektiv unsicheren Lage scheint es alles in allem momentan noch nicht ausgemacht, wie sich die Haltung der Jugendlichen zu den Folgen des demografischen Wandels weiter entwickeln wird. Von einer „Aufkündigung der Solidarität zwischen den Generationen" kann noch keine Rede sein. Als primäres Problem einer alternden Gesellschaft sehen aber die Jugendlichen äußerst realistisch das fast unlösbare Problem, die wachsende Zahl alter Menschen zu versorgen und dazu nicht selbst zu kurz zu kommen. Das ist ein Punkt, der von der Politik dringend angegangen werden muss.

Jugendforschung: Zuletzt ein gewagter Blick in die Zukunft: Von „Eine pragmatische Generation unter Druck" zu „Eine pragmatische Generation behauptet sich" ist den Jugendlichen eine positive Entwicklung gelungen – Wie könnte der Titel der nächsten Shell Jugendstudie lauten?

Klaus Hurrelmann: So positiv sich auch das persönliche Verhältnis zwischen den Generationen abbildet, so problematisch wird doch das heutige asymmetrische Aufeinanderprallen von Generationenklischees empfunden. Von „der Jugend" – so sehen es die Jugendlichen – wird Respekt, Wohlverhalten und Fleiß eingeklagt. Ihrerseits vermissen die Jugendlichen den Respekt der Alten und vor allem Toleranz ihnen gegenüber, sie spüren

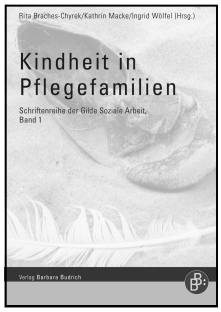
die weit verbreitete Diskriminierung. Deutlich bringen sie den Wunsch zum Ausdruck, dass sie als „Zukunft der Gesellschaft" endlich angemessen behandelt werden. Ich nehme an, diese Erwartung wird sich in den nächsten Jahren mehr und mehr verdichten und dann auch zu einer politischen Artikulation führen. Die nächste Shell Jugendstudie wird deshalb von einer politischer gewordenen Jugend in Deutschland handeln, die sich aus der pragmatischen und angepassten Mentalität befreit.

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann war im Leitungsteam der letzten drei Shell-Jugendstudien 2002, 2006 und 2010. Er war bis 2009 Professor für Sozial- und Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld und dort unter anderem für den Aufbau des Kooperationszentrums „Health Behavior in School Children" (HBSC) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verantwortlich. Von 1986 bis 1998 war er Leiter des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingerichteten interdisziplinären Sonderforschungsbereiches „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter", in dem zwölf Wissenschaftlerteams zusammenarbeiteten. Seit 2009 ist er als Senior Professor an der Hertie School of Governance in Berlin tätig. Seine wichtigsten Arbeitsgebiete sind die Bildungs- und Gesundheitsforschung mit konkreten Problemstellungen zur Entwicklung von Schule, Familie, Kindheit und Jugend.

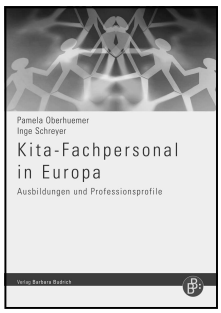
Das Interview führte *Christine Frisch* für das Online-Magazin http://www.jugendforschung.de – hier stehen Neuigkeiten aus der nationalen und internationalen Jugendforschung im Fokus: Es wird einerseits über aktuelle Studien und Trends aus Wissenschaft und Forschung berichtet, andererseits wird die interessierte Öffentlichkeit über Ansprechpartner, Forschungsinstitute oder Recherchequellen informiert.

Kinder, Kinderrechte und Früherziehung

RITA BRACHES-CHYREK • KATHRIN MACKE
INGRID WÖLFEL (HRSG.)
Kindheit in Pflegefamilien
Schriftenreihe der Gilde Soziale Arbeit 1
2010. 168 S. Kt. 19,90 € (D),
20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-86649-256-1
Die Wahrnehmung des Schutzauftrages für Kinder in Form von „Ersatzerziehung“ in Pflegefamilien wird von der Jugendarbeit immer dann eingesetzt, wenn die Eltern selbst nicht in der Lage sind, ihre Kinder vor Gefährdungen zu schützen. Der Band nimmt sich der Problemlagen und Konfliktbereiche von Kindern an und arbeitet sie auf. Ein Buch für die Soziale Arbeit, Pflegeeltern, Lehrende und Studierende.



PAMELA OBERHUEMER
INGE SCHREYER
Kita-Fachpersonal in Europa
Ausbildungen und Professionsprofile
2010. 522 S. Kt.
49,90 € (D), 51,30 € (A), 77,90 SFr
ISBN 978-3-86649-248-6
Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen in den 27 Ländern der Europäischen Union? Wie sehen die Qualifikationsanforderungen aus? Welche Ausbildung haben Gruppen- und Einrichtungsleitung? Das Projekt seepro Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa) am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München, ist diesen und weiteren Fragen nachgegangen. Dieses Buch stellt die Projektergebnisse vor.



WALTRAUT KERBER-GANSE
Die Menschenrechte des Kindes
In ihrer menschenrechtlichen Reichweite heute und in der Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Pespektivenverschränkung. 2009. 265 S. Kt.
29,90 € (D), 30,80 € (A), 49,90 SFr
ISBN 978-3-86649-259-2
Hier lesen Sie von der Entstehung der UN-Kinderrechtskonvention, den in ihr vorgegebenen Rechten und über aktuelle Probleme der Kinderrechtspolitik, wie sie vor allem für die Soziale Arbeit und Pädagogik heute ausschlaggebend sind. Dabei wird eine Verbindung zur erstmalig menschenrechtlich begründeten Pädagogik von Janusz Korczak (1879-1942) hergestellt.

Jetzt bestellen

Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

www.budrich-verlag.de

Vorstellungen von Schüler/innen zum politischen System

Katharina Kalcsics, Riccarda Neff

Katharina Kalcsics

Riccarda Neff

Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse aus dem Projekt der Pädagogischen Hochschule Bern „Was Kinder unter Politik verstehen" vorgestellt. Es wird aufgezeigt, welche Vorstellungen zum politischen System der Schweiz bei Schüler/innen der 2. und 5. Klasse durch das Bild des Bundeshauses[1] ausgelöst werden.

1 Einleitung

National und international sind vor allem Jugendliche die Zielgruppe empirischer Untersuchungen über Wissen, Einstellungen und Haltungen über und gegenüber Politik. Die Forschung über das politische Wissen von jungen Schulkindern steckt derzeit noch in den Anfängen (vgl. *Götzmann* 2007). Stufentheoretische Entwicklungsmodelle und die Annahme, dass politische Inhalte eine Überforderung für junge Kinder darstellen würden, hinderten die politische Bildung lange daran, in die Grundschule einzufliessen (vgl. *Richte*r 2007). Neuere Studien z.B. von *Berti* (2002) und *van Deth u.a.* (2007) weisen darauf hin, dass bereits junge Schulkinder über politisches Wissen und Konzepte verfügen.

In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt ist das politische Vorverständnis von Primarschüler/innen[2] von Interesse. Das Politische wird dabei als konzeptuelles Wissen in Form von (Basis)Konzepten verstanden und ist somit Teil der Kompetenzmodelle, denen ein konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis zugrunde liegt (*vgl. GPJE* 2004). (Basis)Konzepte dienen nach *Sander* (2008) dazu, „die zentralen Knotenpunkte in den Wissensnetzen […], mit denen Menschen ihre Vorstellungen von Politik organisieren" (S. 96) zu erfassen. Basiskonzepte strukturieren demnach Vorstellungen von Schüler/-innen über den Bereich des Politischen.

In einer ersten Phase des Forschungsprojekts wurden Gruppendiskussionen durchgeführt, durch welche Erklärungen und Vorstellungen der Zweit- und Fünftklässler/innen zu den politischen Akteur/innen sowie den Abläufen und Aufgaben der Politik erhoben wurden. Drei Bildimpulse dienten als Input während des Gesprächs – das Bild des Bundes-

hauses war einer davon. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Vorstellungen zum politischen System der Schweiz durch dieses Bild ausgelöst wurden und es interessiert, welche Basiskonzepte und Fachbegriffe diese Vorstellungen beinhalten. Diese Teilergebnisse dienen innerhalb des Forschungsprojekts dazu, Anknüpfungspunkte für das politische Lernen in der Primarschule zu erarbeiten.

2 Methode

Basis der Auswertung sind leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit rund 200 Schüler/innen der Klassen 2 und 5 des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern. Die Gespräche erfolgten in kleineren Gruppen mit vier bis sechs Schulkindern. Sie wurden aufgezeichnet, transkribiert und mittels rekonstruktiver Interviewanalyse (vgl. *Helfferich/Kruse* 2007) ausgewertet.

Die auf das Bundeshaus bezogenen Passagen wurden einer zweiten Analyse unterzogen. Mittels der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach *Mayring* (2008) wurden dabei die unpolitischen wie auch die politischen Aussagen schrittweise und systematisch zu einem überschaubaren Kategoriensystem zusammengefasst, ausgewertet und diskutiert. Die Kategorisierung der politischen Gesprächsaussagen orientierte sich am Modell der Basiskonzepte des politischen Wissens nach *Sander* (2008, 2009). Dies erlaubte es, das Politische zu erfassen, eine konzeptuelle Einteilung vorzunehmen und bestimmte Tendenzen zu erkennen.

Mit dem Bild des Bundeshauses sollte ein Impuls gesetzt werden, von dem ausgehend sich die Schüler/innen über weitere Aspekte des Politischen austauschen konnten. Speziell wurde mit dem Bundeshaus die institutionelle und prozessuale Dimension des Politischen fokussiert. Fragen nach dem, was in diesem Gebäude passieren würde oder welche Menschen da arbeiten und welche Aufgaben ihnen zustehen würden, zielten auf diese Dimensionen ab.

Bei der Analyse richtete sich der Fokus auf die Herausarbeitung von Vorstellungen der Kinder zu einzelnen politischen Konzepten und die Überprüfung hin auf deren Belastbarkeit und Qualität.

3 Ergebnisse

Es kann vorweggenommen werden, dass das Bundeshaus als ein Haus der Politik wahrgenommen wird. Auch wenn die Kinder den Begriff Politik nicht erklären können, so lassen sich in ihren Assoziationen zum Bundeshaus Hinweise auf ihr Verständnis von Politik finden. Um dieses Verständnis genauer beschreiben zu können, verbinden wir deren Aussagen mit einzelnen Basiskonzepten.

„Macht“, „System“, „Recht“ und „Öffentlichkeit“ sind die zentralen Basiskonzepte (vgl. *Sander* 2008, 2009), die die politischen Vorstellungen der Heranwachsenden prägen. Innerhalb dieser Basiskonzepte überwiegen Aussagen zu den Akteur/innen und Prozessen des politischen Systems der Schweiz. Die Basiskonzepte Gemeinwohl und Knappheit werden nicht angesprochen, da die Leitfragen auch nicht auf diese inhaltlichen Bereiche des Politischen abzielten.

Bezüglich des Systems werden verschiedene Institutionen und Akteur/innen erkannt, die im Bundeshaus ihren Sitz haben. Die Bundesräte[3] sind sehr präsent. Die Aussagen lassen vermuten, dass allgemein Politiker/innen von den Schulkindern als Bundesräte bezeichnet werden. In der 5. Klasse werden zudem Institutionen wie das Parlament, die Räte, Departemente[4] und Parteien angesprochen und deren Akteur/innen und Funktionen ansatzweise umschrieben.

I: Was ist das Bundeshaus? [..] Was denkst du, warum gibt es das?

Sch. 1: Dort ist der Ständerat, der Nationalrat und der Bundesrat drin.

I: Mhm, mhm. Kennt ihr die Sachen wer das ist?

Sch. 3: Ja im Bundesrat ist der [..]

I: Und was haben die zu tun diese Bundesräte?

Sch. 1: Aso ehm es gibt zum Beispiel wie ein Departement zum Beispiel von der [..], zum Beispiel von den Medikamenten, aso ehm ich weiss gerade nicht wie das heisst und einer der Bundesräte, der ist irgendwie für für das und dann stimmen sie untereinander zum Beis-, aso so Sachen ab und dann haben sie, sie sollten einfach auf eine Meinung kommen am Schluss.

Sch. 5: Schmid z.B ist glaube ich zuständig für Sport und ehm Armee.[5]
(5. Klasse)

Bezogen auf das Basiskonzept „Macht" überwiegt die Vorstellung darüber, dass Regieren das Treffen politischer Entscheidungen beinhaltet, dass aber Politiker/innen in ihrer Entscheidungsgewalt eingeschränkt sind und der Konsensfindung unterliegen. Entscheidungen bedürfen der Zustimmung der Bundesräte oder anderer politischer Akteur/innen im Bundeshaus. Die Kinder sprechen damit einen wesentlichen Punkt der für die Schweiz typischen Verhandlungs- und Referendumsdemokratie an, bei der nicht wie in einem parlamentarischen System das Mehrheitsprinzip, sondern bei Entscheidungsprozessen die Beteiligung von Minderheiten und die Suche nach Kompromisslösungen eine wichtige Rolle spielen (vgl. *Sonderegger/Stampfli* 2004).

I: Wieso darf der sagen, was die Leute machen sollen, der Bundesrat?

Sch. 4: Weil er ein geschi-, gescheiter Mann ist.

Sch. 2: Aber es müssen die anderen im Bundeshaus auch gut finden.

I: Wer sind denn die anderen im Bundeshaus?

Sch. 2: Es gibt noch andere dort. Nicht nur Bundesräte.
(2. Klasse)

Im Bundeshaus treffen gemäß der Kinder Politiker/innen für die Öffentlichkeit relevante Entscheidungen. Fragen, ob nun eine neue Brücke gebaut oder ein neues Gesetz erlassen werden soll, erkennen die Kinder als Politikum. Schwierigkeiten zeigen sich insbesondere in der 2. Klasse bei der Zuordnung der Kompetenzbereiche auf die verschiedenen Ebenen Bund, Kantone und Gemeinden, die sich auf der Stufe der 5. Klasse mit der Einordnung der Gesetzgebung in das Bundeshaus und somit auf die Bundesebene bereits als eindeutiger erweist. Die kantonale Ebene wird auch von den älteren Schüler/innen nicht wahrgenommen.

Sch. 5: Dort ist das Parlament.

I: Wisst ihr was das ist, das Parlament?

Sch. 2: Keine Ahnung.

Sch. 5: Dort entscheiden sie, was man kann machen, in der Schweiz zum Beispiel.
(5. Klasse)

Die Volkssouveränität die in der Schweiz bei Entscheidungsprozessen wichtig ist, wird nicht erwähnt. Aber es werden demokratische Elemente wie die Wahlen und Abstimmungen, die politische Positionen und Entscheidungen legitimieren, angesprochen. Bundesratswahlen und durch politische Akteur/innen oder Parteien durchgeführte Abstimmungen innerhalb des Bundeshauses sind dabei vorwiegend Thema der Diskussionen. Die Bundesebene ist demnach stark präsent. Das Prinzip der Repräsentation und der Wille der stimmberechtigten Bürger/innen als wichtiger Aspekt des direktdemokratischen Systems werden kaum angesprochen. Inwieweit das Bild des Bundeshauses zu dieser eingeschränkten Sichtweise beigetragen hat, müsste hier untersucht werden.

I: Wie wird man denn Bundesrätin?

Sch. 1: Also, [.] man wird so eh gewählt.

I: Wie geht das?

Sch. 1: Eh gewählt...

Sch. 4: Weißt du...

Sch. 1: Zum Beispiel

Sch. 4: […] einer muss absteigen und der andere kommt. Weißt du, der Blocher ist abgestiegen und dann dann hat Widmer-Schlumpf ihn übernommen.
(2. Klasse)

Das Öffentliche des Politischen zeigt sich hauptsächlich in Aussagen, die die Medienpräsenz verschiedener politischer Institutionen und Prozesse beschreiben. Allgemein besteht die Vermutung, dass viele Aussagen aufgrund medialer Berichterstattung eingebracht werden, insbesondere aufgrund der starken Medienpräsenz des Bundeshauses und der Bundesräte. Nur in einem Gespräch gehen ein paar Mädchen konkret auf den öffentlichen Aspekt des Politischen ein und stellen dabei das Ausmaß politischer Entscheidungen den schulischen gegenüber.

I: Was glaubt ihr denn, was ist der Unterschied zwischen dem, was ihr zu Hause und in der Klasse macht und zu dem, was die da in dem Bundeshaus machen?

Sch. 2: Eben in der Schule da stimmt man so für Ämtli[6] ab und dann im Bundeshaus für für etwas, was für das Volk gut ist oder so.

Sch. 5: Das ist eigentlich ein ganz großer Unterschied.

I: Warum ist der so groß?

Sch. 5: Eh, weil, weil man bei den Abstimmungen in der Schule eben nur für die Klasse macht und beim Bundeshaus macht man für das ganze Volk, für die ganze Schweiz.

Sch. 3: Ganze Schweiz.

Sch. 5: Also für mehrere Leute.
(5. Klasse)

Unter dem Basiskonzept „Recht" sind Erklärungen zur politischen Erzeugung von Recht gefallen. So werden entsprechend den Kindern im Bundeshaus Gesetze gemacht. Die legislative Funktion des Parlaments wird von einem Kind der 5. Klasse richtig erkannt. Ferner findet in einer 2. Klasse eine Diskussion über das politische Wahlrecht statt, in der darüber diskutiert wird, ob nun eine Mutter, die nicht arbeitet, auch zu Wahlen zugelassen ist oder nicht.

I: Wer kann wählen?

Sch. 4: Ja, die Leute ehm, ja keine Ahnung.

I: Geht, kann deine Mutter wählen?

Sch. 5: Nein.

I: Warum kann die nicht wählen?

Sch. 5: Weil sie war zuerst bei der Apotheke aber jetzt ist sie bei mir zu Hause am Arbeiten.
(2. Klasse)

Vergleicht man die Aussagen der 2. und 5. Klasse miteinander wird deutlich, dass inhaltlich gesehen die Vorstellungen der beiden Klassenstufen sehr ähnlich sind. So werden mit wenigen Ausnahmen dieselben Konzepte des Politischen angesprochen und inhaltlich umschrieben. Bei einigen Konzepten aber bringen die Schüler/innen der 5. Klassen bereits elaboriertere Vorstellungen ein.

4 Diskussion

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen, dass junge Schüler/innen durchaus in der Lage sind, politische Sachverhalte zu einem gewissen Grade zu erkennen und auch zu verstehen. Sie verfügen über Wissen und Konzepte zu den verschiedenen Bereichen des Politischen. Die Vorstellungen sind nicht immer sehr elaboriert, was unter anderem dadurch sichtbar wird, dass viele der Erklärungen zu politischen Aspekten sehr oberflächlich gehalten werden. Aber sie weisen dennoch Erklärungsmuster auf, durch welche ein Grundverständnis von Demokratie erkennbar wird. Diese Muster können als Ausgangspunkt für den Unterricht dienen, in welchem sie differenziert werden und so an Belastbarkeit gewinnen können.

Durch diese Untersuchung konnte nicht herausgearbeitet werden, welche Auswirkung die räumliche Distanz zu Bern und dem Bundeshaus hat. Auch der Einfluss des sozioökonomischen Umfelds konnte nicht abschließend überprüft werden. Zu erkennen ist aber, dass Kinder, die öfters am Bundeshaus vorbei kommen und Schweizer Eltern oder Grosseltern haben, welche wahrscheinlich im Alltag immer wieder auf die Funktion dieses Hauses hinweisen, eine differenziertere Vorstellung von der Funktion dieses Hauses und dem Funktionieren des politischen Systems haben. Das kann mit Eindrücken aus den

Gesprächen belegt werden, muss aber noch genauer untersucht werden, um dem wissenschaftlichen Anspruch zu genügen.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die methodische Absicht, durch das Bild des Bundeshauses vorwiegend die institutionelle und prozessuale Dimension des Politischen zu erfassen, erreicht wurde. Die Basiskonzepte Gemeinwohl und Knappheit beinhalten vorwiegend inhaltliche Aspekte des Politischen und werden entsprechend weniger genannt. Kritisch kann festgehalten werden, dass das Bild zwar Ausgangspunkt für ein Gespräch mit den Kindern war, in welchem sie ihre Assoziationen und Eindrücke einbringen konnten, aber es kam kaum zu Diskussionen, in welchen verschiedene Interpretationen gegeneinander abgewogen wurden.

Anmerkungen

1 Im Bundeshaus in Bern haben die Regierung (Bundesrat) und das Parlament (Bundesversammlung) ihren offiziellen Sitz (vgl. www.admin.ch).
2 Die Primarschule umfasst in der Mehrzahl der Schweizer Kantone die 1.-6. Klasse.
3 Der Bundesrat, bestehend aus den sieben Bundesräten, ist die oberste leitende und vollziehende Behörde und somit die Regierung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.
4 Ministerien der Schweizerischen Eidgenossenschaft.
5 Wegen der besseren Lesbarkeit wurden die Transkripte der Gruppendiskussionen für diesen Beitrag bereinigt.
6 Kleine Aufgaben innerhalb der Familie oder der Klasse.

Literatur

Götzmann, A. (2007): Naive Theorien zur Politik – Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: *Richter, D.* (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. – Schwalbach/Ts., S. 73-88.

GPJE (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. – Schwalbach/Ts.

Helfferich, C./Kruse, J. (2007): Hermeneutisches Fremdverstehen als eine sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Beratungskontexte. Oder: Vom „professionellen Blick" zum „hermeneutischen Ohr". In: *Miethe, I./Fischer, W./Giebeler, C./Goblirsch, M./Riemann, G.* (Hrsg.): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. – Leverkusen, S. 175-188.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim; Basel.

Richter, D. (2007): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. Aus Politik und Zeitgeschichte, 32-33, S. 21-26.

Sander, W. (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. – Schwalbach.

Sander, W. (2009): Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. Informationen zur Politischen Bildung, 30, S. 57-60.

Sonderegger, C./Stampfli, M. (Hrsg.) (2004): Aktuelle Schweiz. Lexikon für Politik, Recht, Wirtschaft, Gesellschaft. – Oberentfelden/Aarau.

van Deth, J. W./Abendschön, S./Rathke, J./Vollmar, M. (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. – Wiesbaden.

Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann: Kindheit

Vera Bamler, Jillian Werner, Cornelia Wustmann: Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlage, Zugänge und Methoden.

Michael-Sebastian Honig

Michael Sebastian Honig

Die beiden Bände antworten auf die Nachfrage nach Unterrichtsmaterial für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge. Der Band von *Sabine Andresen* und *Klaus Hurrelmann* eröffnet eine Reihe des BELTZ-Verlags mit dem Titel „Bachelor/Master". Dass der Eröffnungsband sich mit Kindheit beschäftigt, hat auch damit zu tun, dass dieses Thema in erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen Konjunktur hat. Diese hat nicht nur fachliche Gründe, sondern ist eine Folge des Ausbaus institutioneller Kleinkinderziehung und reflektiert die Debatte um die Professionalisierung, ja: Akademisierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Daher ist es plausibel, dass das Lehrbuch von *Vera Bamler, Jillian Werner* und *Cornelia Wustmann* sich auf Kindheitsforschung im elementarpädagogischen Praxisfeld konzentriert.

Was darf man von einem Lehrbuch erwarten? *Bamler, Werner* und *Wustmann* formulieren ihre Ziele: „Das Lehrbuch gibt Einblicke in ausgewählte Bereiche der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und versucht, die unterschiedlichen Entwicklungsstränge und methodologischen Diskurse zusammenzufassen und pointiert zu skizzieren" (S. 8). Lehrbücher bereiten also Stoff für den Unterricht auf. Lehrbücher sind aber nicht nur didaktische Materialien: Ihre wichtigste Bedeutung besteht darin, dass sie nolens volens – bei *Andresen* und *Hurrelmann* eher volens – Fachgebiete kanonisieren. Die Leitfrage dieser Rezension lautet daher: Welches Verständnis von Kindheitsforschung soll Studierenden in diesen beiden Bänden vermittelt werden? Und was blendet dieses Verständnis aus? Den Ausdruck „Kindheitsforschung" gibt es ja noch nicht so lange, er ist noch nicht konsolidiert und hat immer noch eine Art umgangssprachlichen Charakter.

Auf den ersten beiden Seiten ihres Vorworts formulieren *Andresen* und *Hurrelmann* knapp und klar ihren theoretischen Ansatz; sie entwickeln ihn aus einer Unterscheidung zwischen „Kinder-" und „Kindheitsforschung". Die Autor/innen verstehen die Kinderforschung als moderne Ausprägung der Kindheitsforschung. Die Beschäftigung mit Kindern und Kindheit in den Humanwissenschaften hat eine lange Tradition, und ihre Modellvorstellungen haben sich im Laufe der Zeit stark verändert. Kinderforschung im Sinne von *Andresen* und *Hurrelmann* betrachtet das Kind nicht mehr als unfertiges Wesen auf dem Weg zum Erwachsenen, sondern „als ‚Akteur' mit vielfältigen Potenzialen, Kompeten-

zen, Fähigkeiten, Wissen und Informationen über sich und über die Welt“ (S. 8). Die Kinderforschung lässt sich als eine Traditionslinie innerhalb der Kindheitsforschung rekonstruieren, die in einer Sozialisationsforschung, die sich am Modell eines Realität produktiv verarbeitenden Subjekts (*Hurrelmann*) orientiert, gleichsam zu sich gefunden hat und interdisziplinär als *state of the art* der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kindern gelten darf. Im Kontext dieser Kinderforschung wird die Kindheit als Lebensphase verstanden, in der sich die *agency* der Kinder manifestiert und ihre Handlungsmöglichkeiten sozial selegiert werden *(capability)*. Mit dieser Positionsbestimmung ist implizit eine Abgrenzung von der Kindheitssoziologie verbunden, auf der die internationalen *childhood studies* fachlich basieren. Diese haben seit den 1980er Jahren – exemplarisch ist der Band von *Heinz Hengst u.a.* „Kindheit als Fiktion“ (1981) – die Entstehung einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung in Deutschland inspiriert. Mit ihrer Bestimmung von Kindheitsforschung blenden *Andresen* und *Hurrelmann* diesen Kontext aus und rücken sie als Kinderforschung in einen sozialisationstheoretischen Horizont. *Bamler*, *Werner* und *Wustmann* teilen in ihrem Buch grundsätzlich diese Lesart, indem sie eine Traditionslinie der Kindheitsforschung von Rousseau über die Kinderpsychologie der 1920er Jahre bis zur heutigen Säuglingsforschung konstruieren, die sie unter das Leitmotiv kindlicher Subjekthaftigkeit stellen.

Das Lehrbuch von *Andresen* und *Hurrelmann* ist in zwölf Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel gibt eine Geschichte der Kindheit als Ideengeschichte. Das zweite und dritte Kapitel entwickelt aus einer prägnanten Übersicht kindheitstheoretisch relevanter Perspektiven in Psychologie und Soziologie den theoretischen Ansatz der Autor/innen. Sie verstehen die Kindheit im Rahmen einer interdisziplinären Sozialisationstheorie als eine Lebensphase, die sich mit dem Wandel moderner Gesellschaften verändert. Das vierte und fünfte Kapitel nimmt vor diesem Hintergrund die eingangs eingeführte Unterscheidung von „Kinder-“ und „Kindheitsforschung“ wieder auf und konkretisiert sie zum einen durch eine Fokussierung der Kinderforschung auf die Sicht- und Handlungsweisen der Kinder selbst und zum anderen, indem sie die *childhood studies* für die sozialisationstheoretische Perspektive der Autor/innen in Anspruch nimmt (S. 65). Am Beispiel ausgewählter Studien werden die methodologischen und methodischen Implikationen dieser Unterscheidung erörtert, wobei der Schwerpunkt auf quantitativen Verfahren liegt. Die Kapitel sechs bis zehn ließen sich als „Differenzielle Kinderforschung“ überschreiben und sind Befunden der Forschung über die Lebenswelt der Kinder und ihre Schlüsselinstitutionen Familie, Tageseinrichtungen, Schule, Freundschaftsgruppen und Medien gewidmet. Wie schon in Kapitel fünf spielen Befunde der World-Vision-Studie der beiden Autor/innen (2007) dabei eine herausgehobene Rolle. Das elfte Kapitel behandelt Entwicklungsprobleme von Kindern, das abschließende zwölfte Kapitel eine Kinderpolitik als partizipative Politik des *child well-being*.

Das Lehrbuch von *Bamler, Werner* und *Wustmann* stellt Ansätze und Methoden der Forschung in den Mittelpunkt. Daher ordnen sie Kapitel, die thematisch große Ähnlichkeiten zu Kapiteln bei *Andresen* und *Hurrelmann* aufweisen, dieser Perspektive zu. Kapitel über die Kindheit als Forschungsgegenstand und die Geschichte der Kindheitsforschung erfüllen bei ihnen die Funktion, die das Kapitel über die Geschichte der Kindheit bei *Andresen* und *Hurrelmann* hat. Das Kapitel über Theorien zur Kindheit ist entsprechend als Überblick über Forschungszugänge konzipiert. Den größten Raum nehmen dann mit drei Kapiteln methodische Fragen ein, ehe dreißig Seiten mit Forschungsdesideraten der Elementarpädagogik das Buch abschließen.

Kanonisierung und Didaktik: Unter beiden Gesichtspunkten unterscheiden sich die zwei Lehrbücher deutlich. *Andresen* und *Hurrelmann* bieten den Studierenden eine klare theoretische Perspektive an, die sie in einer klug elementarisierenden, überwiegend sorgfältig und anschaulich formulierten Weise materialreich durchdeklinieren. Das gilt für die thematische und quantitative Gliederung, die Formulierung von Übungsaufgaben sowie die Bereitstellung von weiterführenden Lesehinweisen und online gestellte Materialien. Immer wieder fällt auf, dass den Autor/innen differenzierte Charakterisierungen komplexer Sachverhalte gelingen. *Bamler, Werner* und *Wustmann* dagegen lassen offen, welchen Zugang ihr Verständnis von Kindheitsforschung zur Elementarpädagogik findet; im Kern setzen sie „Kinder" schlicht voraus. Was die didaktische Aufbereitung ihres Materials angeht, unterläuft ihnen das Missverständnis, Elementarisierung mit Vereinfachung zu verwechseln. Große Teile des Textes bestehen aus eklektischen Kompilationen und oft nicht nur oberflächlichen, sondern auch fehlerhaften Zusammenfassungen. In den im engeren Sinne mit methodischen Fragen befassten Kapiteln können sich die Autorinnen nicht entscheiden, ob sie über Methoden der Kindheitsforschung informieren, in die Methodik der Kindheitsforschung einführen oder über die Gegenstandsangemessenheit und den Ertrag methodischer Verfahren diskutieren wollen.

Man darf von einem Lehrbuch nicht nur erwarten, dass es eine überzeugende konzeptuelle Ordnung anbietet, sondern dass es Studierenden auch die Grenzen der eigenen Position deutlich macht und auf konkurrierende Entwürfe hinweist. In dieser Hinsicht hat der Band von *Andresen* und *Hurrelmann* Lücken, die schwer nachvollziehbar sind. Beispielsweise ist nicht zu verstehen, warum die Geschichte der Kindheit ausschließlich als Geschichte von Vorstellungen über Kinder und nicht etwa sozialgeschichtlich erzählt wird. Würde deutlich, dass die Kindheit (auch) eine Institution des modernen Wohlfahrtsstaats ist, wäre auch plausibler, warum es in diesem Lehrbuch über Kindheit ein Kapitel über Kinderpolitik braucht, und es würde zugleich helfen zu erläutern, warum Rechte, Partizipation und *well-being* von Kindern dabei eine so große Rolle spielen. Schwer zu verstehen ist auch, warum die Autor/innen Kindheit als Lebensphase im Kontext des sozialen Wandels verstehen wollen, die Lebenswelt der Kinder aber ganz konventionell darstellen, als wäre sie wie ehedem nur von Familie und Schule (bzw. Kindertageseinrichtungen) gerahmt. Die Relevanz der Medien für Kinder wird mit einem unüberhörbar kulturkritischen Zungenschlag dargestellt und der Konsummarkt, die vielleicht wichtigste Instanz des Wandels europäischer und nordamerikanischer Kindheit im 20. Jahrhundert, kommt überhaupt nicht vor. Das Kapitel über Freundschaftsgruppen kommt ohne einen Verweis auf die sozialisatorische Relevanz der Kinderkultur und in diesem Zusammenhang ohne eine Erwähnung der Arbeiten von *Helga Kelle* und *Georg Breidenstein* und vor allem von *William Corsaro* aus, obwohl *Corsaro* der vielleicht wichtigste Vertreter einer sozialisationstheoretisch *(interpretive reproduction)* orientierten Kindheitssoziologie ist und nicht zuletzt einer der wichtigsten Zeugen, dass Kinder auch im Vorschulalter verlässliche Informanten der Forschung sein können. Dass eine Überblicksdarstellung über ein derart internationales Forschungsfeld wie die zeitgenössische Kinder- und Kindheitsforschung über weite Strecken fast ohne Forschungsliteratur aus den USA, Großbritannien und den nordischen Ländern auskommt, erstaunt. Allzu oft müssen Befunde der *World-Vision*-Studie für die Breite der Forschung einstehen. Im Kapitel über Probleme von Kindern verwandelt sich das Sozialisationskonzept unter der Hand zu einem Konzept *gelungener* Sozialisation. Es dominieren psychosoziale und gesundheitliche Beeinträchtigungen von Kindern, aber strukturelle Probleme von Kindern *als Kinder* werden nicht

erwähnt. Es hätte sich angeboten, in diesem Kapitel – und nicht erst im Kapitel über Kinderpolitik – auch die Armut von Kindern zu diskutieren. Überhaupt: Die Subjektorientierung der Kinderforschung, wie die Autoren sie verstehen, führt zu einer eigentümlichen Ent-Sozialisierung der Rede von Kindern in diesem Buch: Dass Kinder nicht nur Kinder, sondern auch Jungen und Mädchen, Angehörige unterschiedlicher sozialer Milieus und ethnischer Zugehörigkeit sind, kurz: Das Problem von Differenz und Ungleichheit rückt in einen nebulösen Hintergrund. Auch in Deutschland gibt es nicht nur deutsche Kinder – dieser Umstand mag trivial erscheinen, aber er müsste das Gegenstandsverständnis eines solchen Lehrbuchs erheblich verändern.

Was aber ist ein Kind? *Andresen* und *Hurrelmann* betrachten Kinder als handlungsfähige Subjekte, die auf Rahmenbedingungen und Entwicklungsimpulse angewiesen sind (S. 8). Sie beantworten die Frage anthropologisch – epistemologisch gesprochen: Sie ontologisieren im Konzept des Kindes die Einheit der Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit – und ziehen daraus normative Konsequenzen: „Kinder sind Menschen, denen, wie allen anderen Menschen, … die Möglichkeit zur Teilhabe und Partizipation gewährt werden muß“ (S. 8). Kinder sind Menschen – aber nicht alle Menschen sind Kinder (es sei denn in einem genealogischen oder einem christlichen Sinne). Was also ist ein Kind? Kann diese Frage durch Kinderforschung beantwortet werden? Oder setzt eine so verstandene Kinderforschung nicht vielmehr ein spezifisches Bild vom Kind immer schon voraus? Spiegelt sich diese Kinderforschung womöglich in ihrem Gegenstand? Diese Fragen beschäftigen die Autor/innen nicht; „das Kind“ fungiert als eine pragmatisch-empirische Prämisse.

Von dem britischen Soziologen *Chris Jenks* stammt ein berühmtes Zitat aus der Einleitung zu seiner Sammlung von Quellentexten einer (damals noch) zukünftigen Soziologie der Kindheit (1982). Primär auf das hegemoniale Entwicklungsparadigma in Psychologie und Soziologie gemünzt formuliert er: „It is as if the basic ontological question, ‚What is a child?‘, ‚How is a child possible as such?‘ were …, answered in advance of the theorizing and then dismissed.“ Man gewinnt den Eindruck, dass genau dies den Autor/innen auch passiert ist: Sie setzen die Unterscheidung Kinder vs. Erwachsene voraus statt zu fragen: Verweist diese Unterscheidung eigentlich auf unwandelbare Unterschiede? Wie operiert sie? Wie verändert sich der Sinn von „kindlich“ und „erwachsen“ dabei? Wie kommt die Kategorie „Kind“ überhaupt zustande? Das ist eine Frage, die für die Erziehungswissenschaft von grundlegender Bedeutung ist. Wenn sie die Soziogenese ihrer generationalen Kategorien nicht thematisiert, sondern empirisch-pragmatisch voraussetzt, dann läuft sie Gefahr, keinen Zugang zu zeitgenössischen Lern- und Bildungsprozessen mehr zu gewinnen. Wenn die Sozialisationsforschung vergisst, dass sie einmal als Sozialtheorie begonnen hat, dann muss die Kindheitssoziologie, müssen die *childhood studies* sie daran erinnern.

Hans Bertram/Birgit Bertram: Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder

Andreas Lange

Andreas Lange

Hans und *Birgit Bertram* legen eine ungewöhnliche und im Vergleich mit dem Mainstream bundesdeutscher familiensoziologischer Publikationen auch erfrischend interdisziplinär und provokant geschriebene Sichtweise auf die Verschränkung von sozialem Wandel, Familie und Sozialisation von Kindern vor. Neben der Detailfülle und der Aufarbeitung von Literatur aus den verschiedensten Forschungsdisziplinen liegt die Besonderheit und Stoßrichtung des Bandes darin, dass die beiden Hochschullehrer/innen eine Abrechnung mit dem von ihnen so apostrophierten „Modell der Kompensation" vornehmen. Die These dieses Modells lautet: Bei Mängeln in der innerfamiliären Sozialisation, die vor allem an den Schulleistungen und am abweichendem Verhalten fest gemacht werden, müssen Krippe, Kindergarten und Hort die elterlichen Leistungen ergänzend und kompensierend wirksam werden lassen. Dieses Modell sei in zweierlei Hinsicht reduktionistisch. Zum einen vernachlässige es die Vielfalt kindlicher Entwicklung; z.B. die kindliche Gesundheit und die Beziehungen zu den Eltern. Zum anderen besteht ein verengter Blick auf die relevanten Kontexte der Förderung von Kindern, indem es eben primär auf Familie und Bildungs- sowie Jugendhilfeinstitutionen blicke. Abgeholfen werden soll diesem zweifachen Defizit erstens durch eine verstärkte Berücksichtigung zusätzlicher Kontexte kindlicher Entwicklung und zweitens durch eine Modellierung des Kindes nicht alleine hinsichtlich isolierter Kompetenzen, sondern vielmehr durch eine umfassende Messung kindlichen Wohlbefindens.

Um den ersten Anspruch, die pass- und detailgenauere Abbildung der Vielfalt der Kontexte, einlösen zu können, müsse auch der soziale Wandel privater Lebensformen eingefangen werden, weil dieser direkt in die Entwicklungsbedingungen von Kindern eingreift. Dazu wird in einem ersten inhaltlichen Kapitel eine demografisch unterfütterte Sozialgeschichte der Familie, zentriert um das Paar, erzählt. Zentral für den Argumentationsgang ist dabei der Hinweis darauf, dass es sich bei der im Mittelpunkt vieler Darstellungen stehenden Pluralität und Heterogenität von familialen Lebensformen nicht um ein nur modernes Phänomen handelt, sondern um eines, das schon in früheren Zeiten beobachtet werden konnte. Die „Diversity" von Lebensformen dürfe überdies nicht nur in einer jeweils zu einem Zeitpunkt festgemachten Vielfalt gesehen werden, sondern sie wird auch durch unterschiedliche soziale Positionen, soziale Schichten, Regionen und religiösen Identifizierungen hervorgebracht.

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2010, S. 467-470

Unterstrichen wird, deutlich ersichtlich auch in der Kapitelüberschrift „Ökonomie und Familie", dass es weniger die oftmals beschworenen Wellen des Wertewandels sind, die das familiale Zusammenleben bestimmen – vielmehr liefert die sozialgeschichtliche Betrachtung die Einsicht in die substanzielle Mitprägung des Familienlebens durch die jeweils dominierende Form des Arbeitens und Wirtschaftens. Vertieft wird die Rekonstruktion der großen Linien der veränderten Kontexte durch ein Kapitel zur demografischen Revolution und ihrer Folgen für das individuelle Leben. Das zentrale Argument lautet dabei, dass wir es im gesamten Gefüge der Veränderungen mit einer Reihe von Widersprüchen und Zeitverzögerungen zu tun haben. Vorausgesetzt wird beispielsweise, teilweise auch in der eigenen Lebensplanung, noch eine Dreiteilung des Lebenslaufs; realiter aber erweitern und pluralisieren sich durch die „Gesellschaft des langen Lebens" die Lebensläufe.

Die zentralen Entwicklungslinien seit den 1960er-Jahren stehen im Mittelpunkt von Kapitel 5, das den Aufstieg der Dienstleistungsgesellschaft und die Erosion der Familie der Industriegesellschaft diskutiert. Die Autor/innen bemühen sich hier dezidiert um eine vermittelnde Position zwischen den „Krisentheoretikern", die aufgrund der Individualisierung und anderer Tendenzen davon ausgehen, dass familiale Lebensformen immer weniger gelebt werden können und den „Widerstandstheoretikern", die ihrerseits die Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit der Familie im historischen Verlauf herausstreichen. Zu fragen sei immer konkret, welche Elemente des Familienlebens auch in Zeiten von politischen, gesellschaftlichen und anderen Krisen weiter bestehen können und welche unter dem Druck der Verhältnisse an Bedeutung einbüßen. Familie heute wird als „Herstellungsleistung" unter veränderten demografischen, sozialstrukturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen begriffen. Damit wird an eine neue Forschungssichtweise angeknüpft, die sich derzeit im deutschen Sprachraum formiert und die im Rahmen des 7. Familienberichts eine große Rolle gespielt hat – verwunderlich ist an dieser Stelle, wieso dieser Bezug nicht durch Quellenangaben markiert wird und warum auch Querverweise auf Weiterentwicklungen dieser Sichtweise fehlen. Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der inneren Dynamik der Familie, in deren Rahmen vor allem die veränderte Stellung des Kindes in der Familie erläutert wird, folgt das Kernkapitel des Werks, nämlich: „Kindliche Entwicklung in sozial-ökologischer Perspektive". Hier kritisieren *Hans* und *Barbara Bertram* das klassische schichtspezifische Modell der Sozialisation dahingehend, dass der dort unterstellte spezielle Übertragungsweg von den väterlichen Arbeitsbedingungen hin zur Übernahme von Werten und Normen der Kinder in der heutigen dynamischen Berufswelt erstens nicht mehr unterstellt werden könne.

Zweitens monieren sie das generelle Denken in Kategorien von Sozialisations- und Erziehungsstilen der Eltern, die sich dann im Lebenserfolg der Kinder niederschlagen, als unterkomplex. Es fehlen demnach adäquate Modellierungen der Begabungen und anderer Persönlichkeitsaspekte des Kindes selbst als auch die Einflüsse weiterer Kontexte. Diesem Denken stellen sie das „Person-Prozess-Kontext-Zeit-Modell" von *Urie Bronfenbrenner* gegenüber, in dem vor allem die Umwelt als auch die Zeit eine große Rolle spielen. Die kindliche Umwelt wird dieser theoretischen Lesart zufolge nämlich auch vom Kind selbst mit beeinflusst. Je nach Fähigkeiten eines Kindes provoziere es andere Umweltreaktionen, als ein Kind mit einem anderen Fähigkeitsportfolio. Auch die Wirkungspfade als solche müssen komplexer gedacht werden als im klassischen Sozialisationsmodell. Das Hauptargument hierfür lautet, dass der Anteil der Varianzen in den unterschiedlichen kognitiven Fertigkeiten, der durch Merkmale sozialer Ungleichheit durch

die familiale Herkunft nur bei 20 bis 30 Prozent liege und eine Reihe weiterer Einflussbündel im Wirkungsspiel beteiligt ist. Und schließlich sei die Konzentration der Forschung auf kognitive Merkmale allein als Resultat von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen nicht mehr zielführend, da heute gerade auch in der Arbeitswelt zusätzlich zu den intellektuellen Leistungen andere Kompetenzen motivationaler und emotionaler Art notwendig sind, um erfolgreich zu sein.

Die konkreten sozialpolitischen Konsequenzen aus einer kritischen Betrachtung des in der Wissenschaft wie im Alltag fest verwurzelten Denkens in Ableitungsbeziehungen von spezifischem Elternverhalten hin zu kindlichem Fehlverhalten und einem Bestehen auf differenzierteren Denkmodellen werden im Kapitel 8 entfaltet. Gibt man demzufolge nämlich die Vorstellung eines Defizits bestimmter Eltern partiell auf und fragt danach, wie man Familien gezielt unterstützen kann, dann gehe es weniger um die Beseitigung von Defiziten als um die Bereitstellung von Ressourcen – damit dann die Familien selbst verstärkt als Ressource für die Entwicklung der Kinder fungieren können. Konkret heißt dies dann auch für die Familienpolitik, dass sie sich weg von einem Familienlastenausgleich hin zu einem Familienleistungsausgleich entwickeln muss. Die moderne Gesellschaft braucht nämlich vor allem auch zu ihrem Funktionieren „Humankapital", das in den Familien durch die Sozialisation der Kinder entsteht. Die einzelnen Familien müssen dazu in die Lage versetzt werden, ihre Kinder so zu fördern, dass diese eigene Entwicklungschancen für ein gelingendes und erfolgreiches Erwachsenenleben aufweisen und dass sie im Sinne der gesellschaftlichen Definition nützlich sein können.

Mit Blick auf die aktuellen Diskurse um die notwendige „Carearbeit", also Fürsorge sowohl für die jungen als auch die alten Menschen heißt dies aber auch, dass Familienpolitik so gestaltet sein muss, dass sie es Müttern und Vätern flexibel im Lebenslauf ermöglicht, Fürsorge für andere tatsächlich zu praktizieren. Über diesen speziellen Aspekt hinaus muss der Lebensverlauf neu organisiert werden, um die Gewichte der unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche Bildung, Erwerb, Fürsorge immer wieder neu an die eigenen Bedürfnisse und die der Familienmitglieder anpassen zu können.

Insgesamt gesehen haben *Hans* und *Birgit Bertram* einen interessanten Diskussionsentwurf zur Frage der Ursachen von und Konsequenzen des raschen und mehrdimensionalen sozialen Wandels für Familie und vor allem die Organisation von familialen Leistungen vorgelegt, der mit Recht die harten sozialstrukturellen Taktgeber Demografie und Ökonomie akzentuiert, die allzu oft vernachlässigt werden. Auch die intensive Rekonstruktion und Infragestellung der Selbstverständlichkeit des klassischen Sozialisationsdenkens in Begriffen einer direkten Übertragung von den Eltern auf die Kinder und das Herausarbeiten der vielen potenziellen Beeinflussungswege, eingeschlossen der aktiven Beiträge des Kindes selbst, ist ein wichtiger Beitrag mit großem heuristischem Irritationspotenzial zu den Diskursen um notwendige Ergänzungen des sozial- und familienpolitischen Interventionsinstrumentariums. Originell ist auch das Zusammendenken ansonsten getrennt laufender Wissenschaftslinien – wenn etwa *Richard Sennetts* Überlegungen zur Struktur des Handwerks in Beziehung gesetzt werden zu den Erkenntnissen neuester entwicklungspsychologischer Untersuchungen.

Allerdings hat dieses disziplinenübergreifende, teilweise auch assoziationsreiche Montieren von Einzelerkenntnissen Grenzen. Es kann vor allem nicht über den Befund hinweg sehen lassen, der in einer ganzen Legion anderer Forschungsergebnisse belegt ist: Merkmale der Familie haben einen starken Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern und zwar über kognitive Fähigkeiten hinaus. Auch wenn wir dann wiederum wissen, dass

es einer gewissen Anzahl von Kindern gelingt, diese Verhältnisse zu überwinden, ist dies noch kein Argument dafür, diese Forschungsrichtung als solche in Bausch und Bogen von der Landkarte der Wissenschaft zu verbannen. Auch ein sozial-ökologisches, modelltheoretisch feiner „kalibriertes“ Modell, das auf Wechselwirkungen mehrerer Kontexte und Eigenaktivität setzt, wird sich mit Strukturen sozialer Ungleichheit auseinandersetzen müssen. Dafür sprechen nicht zuletzt die im Jahre 2010 immer deutlicher zu Tage tretenden Befunde zur Polarisierung der Sozialstruktur zwischen Arm und Reich.

Hunner-Kreisel, Christine / Andresen, Sabine (Hrsg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive

Stefan E. Hößl

Stefan E. Hößl

Eine steigende Anzahl von Publikationen und Tagungen verdeutlicht ein zunehmendes wissenschaftliches Interesse an Muslimen/Musliminnen und am Phänomen ‚Islam'. Eingebettet in diese Entwicklung ist der vorliegende Sammelband zu betrachten. Er ist das Ergebnis einer gleichnamigen Tagung an der Universität Bielefeld (2008), deren Ziel es war, Debatten um die Bedeutung muslimischer Lebenskontexte für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu befruchten und die Komplexität des Gegenstandes offensiv anzunehmen. Dass dies ein höchst anspruchsvolles Unternehmen darstellt, zeigt unter anderem die enorme Unterschiedlichkeit der Schwerpunktsetzungen und Zugänge der jeweiligen Autor/innen. Den Herausgeberinnen ist es dabei gelungen, ein in höchstem Maße ansprechendes und vielschichtiges Mosaik unterschiedlicher Forschungen und Zugänge in einem Band zu vereinen, der derzeit in dieser Form wohl seines Gleichen sucht.

Thematisch ist der Sammelband in vier inhaltliche Felder mit insgesamt fünfzehn Beiträgen gegliedert. In einem ersten Teilbereich – „Religion, Bildung und Politik: Kritische Perspektiven auf muslimische Lebenswelten" – widmen sich die Autor/innen bereits äußerst konträren Themen- und Fragestellungen. Während *Micha Brumlik* unter anderem die abstrakte Frage diskutiert, was in modernen Gesellschaften eine „gute Religion" ist, beschreibt *Mona Abaza* die im Kontext des Buches etwas unpassend, aber interessant erscheinende Bedeutung der ägyptischen Al-Azhar-Universität für die südostasiatische, islamische Welt. *Isabell Diehms* Beitrag zielt darauf ab, problematische Sichtweisen der Islam-kritischen Autorinnen Neclá Kelek, Seyran Ateş und Ayaan Hirsi Ali sowie deren Anteil an vorurteilsbehafteten Bildern von muslimischen Kindern und Jugendlichen zu analysieren. *Arne Schäfer* stellt die Debatten der letzten Jahre um Samuel P. Huntingtons Thesen zu einem Kampf der Kulturen anhand verschiedener Rezeptionen dar und beleuchtet die Bedeutung dieses Diskurses für die Kindheits- und Jugendforschung. Er sieht hier die Aufgabe, die „Produktion von Bildern über muslimische Jugendliche […] herauszuarbeiten, um mit der Nüchternheit wissenschaftlicher Analyse und empirischer Forschung pauschalisierenden Jugendbildern differenzierte Erkenntnisse über muslimische Jugendliche im In- und Ausland, deren unterschiedliche Lebensbedingungen und subjektive Perspektiven, entgegenzusetzen" (S. 99). Die Kindheits- und Jugendforschung könne in diesem Sinne „*sozialwissenschaftliche Aufklärung* betreiben" (S. 104, Hervorhebung im Original).

Den zweiten Bereich des Sammelbandes bildet die Thematik „Die Herausforderungen der Moderne für muslimische Jugendliche“. *Julia Gerlach* thematisiert das vorwiegend jugendkulturelle Phänomen des „Pop-Islam“, bei dem muslimische Jugendliche Elemente ‚westlicher‘/globalisierter Jugendkulturen aufgreifen, diese mit einem islamischen Vorzeichen versehen und insofern etwas Neues hervorbringen. Ferner skizziert sie verschiedene Strömungen des Islams wie bspw. den Salafismus. *Manja Stephan* eröffnet mit ihrem Artikel zu religiösen Kursen in den urbanen Gebieten Tadschikistans Einblick in eine in der Forschungslandschaft wenig präsente Thematik. Durch den Zusammenbruch der UdSSR sowie der dortigen Erziehungsinstitutionen entwickelte sich in Tadschikistan laut *Stephan* zunehmend eine Krise hinsichtlich der Wertorientierungen. Sie merkt an, dass diese Orientierungskrise eine Erziehungskrise bewirkte, in welcher das Ziel formuliert wird, „die ‚unkontrollierbar‘ gewordene bzw. ‚verlorene‘ Jugend wieder stärker an die kulturellen Traditionen und moralischen Prinzipien der Alten zu binden“ (S. 126) – dies vor allem via privater, religiöser Islam-Kurse, welche „als disziplinierende und moralisierende Instanzen […] regen Zuspruch“ (S. 128) finden. *Hülya Taşci* erörtert die Funktion zweier Sprachen bzw. Dialekte im Kontext alevitischer Identitätskonstruktionen. Sie fokussiert Alevit/innen in der Bundesrepublik und bezieht verschiedene Ebenen der Bedeutung von Sprache in ihre Analysen ein. Allgemein kann Sprache nach *Taşci* „das zentrale Merkmal ethnischer Identität“ sein und „Differenzen […] erzeugen“ (S. 151). Die Bedeutung und Funktion der Sprache hängt jedoch stark von den Auffassungen der jeweiligen Alevit/innen über ihre eigene ethnische Identität ab. *Hans-Jürgen von Wensierski* und *Claudia Lübcke* formulieren in ihrem vielschichtigen Artikel die These, dass sich die muslimische Adoleszenz in der Bundesrepublik von dem verbreiteten „Modell einer individualisierten Jugendbiografie“ (S. 160) in verschiedenen Punkten unterscheidet. Sie erarbeiteten das Konstrukt einer „islamisch-selektiv modernisierten Jugendphase“ (S. 171), um zu beschreiben, dass sich die muslimische Adoleszenz in weiten Teilen den ‚westlichen‘ Ausgestaltungen angeglichen hat, wobei „eine um die individualisierte, pluralisierte und geschlechteregalitäre Familienbiografie reduzierte, also eine halbierte Modernisierung“ (S. 170) stattgefunden habe. *Christine Hunner-Kreisel* schließt den zweiten Themenbereich mit einem Beitrag ab, in dem sie das „Spannungsfeld zwischen dem Streben nach Selbstbestimmung und einer Haltung der Anerkennung gegenüber der älteren Generation, die konzeptionell als »Respekt« gefasst wird“ (S. 181), untersucht. Sie resümiert, dass Respekt in den von ihr erforschten muslimischen Kontexten spezifische Dynamiken entfaltet, die sich in einer gewissen Beständigkeit familialer Generationenbeziehungen im Sinne einer „Nicht-Auflösung des und Nicht-Lösung vom generationalen Gefüge“ (S. 182) äußern können.

Im dritten Teil des Bandes – „Herausforderungen in pädagogischen Kontexten“ – fokussiert *Hacı-Halil Uslucan* auf Basis einer Studie in Berlin türkische Familien und gibt einen Überblick über Integrationsorientierungen und Ausprägungen von Erziehungsstilen vor dem Hintergrund migrationsbedingter Herausforderungen. Er hebt insbesondere die Notwendigkeit der Berücksichtigung intersektionaler Verschränkungen diverser sozialer und ökonomischer Einflussfaktoren auf Erziehungsstile hervor, welche vorschnelle ethnisierende Begründungen von Unterschieden in den Erziehungsstilen verbieten. *Linda A. Herrera* formuliert in ihrem Beitrag ein vielschichtiges Plädoyer für eine an humanistischen Imperativen orientierte Pädagogik. Sensibel beleuchtet sie mit dem Blick der Biografieforscherin Interviews mit einem ägyptischen Geigenlehrer als Vertreter einer solchen pädagogischen Haltung. Vor dem Hintergrund der Herausforderungen in der ägypti-

schen Gesellschaft stellt sie die Wichtigkeit ästhetisch-künstlerischer Bildung und damit verbundener kultureller Freiräume dar, um „principles of respect, pluralism, rational critical inquiry, justice, and excellence" zu befördern und damit letztlich „irrationalities, inequities, and injustices of our times" (S. 233) entgegen wirken zu können. *Mouez Khalfaoui* schließt diesen Teilbereich mit einer Übersicht über aktuelle Debatten zu einem ‚Euro-Islam' und einer Analyse von Islam-Schulbüchern ab. Er zeigt dabei auf, dass der Islam mit sehr unterschiedlichen Interessen dargestellt wird: „Auf der einen Seite gibt es eine Betonung des lokalen europäischen Kontextes. Demgegenüber steht die Betonung des globalen islamischen Kontextes" (S. 250). Von einer umfassenden Verbreitung eines ‚Euro-Islam' kann nach *Khalfaoui* in verschiedener Hinsicht aktuell noch nicht die Rede sein.

Im abschließenden vierten Bereich („Muslimische Kinder und Jugendliche in politischen und sozialen Konfliktfeldern") systematisiert *Didem Gürses* Erkenntnisse über „Children and Child Poverty in Turkey" (S. 257). *Hilke Rebenstorf* beleuchtet Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung bei Jugendlichen in den palästinensischen Autonomiegebieten und fokussiert deren Verhältnis zu Demokratie. Dabei betont sie, dass der Genese demokratischer Identitäten insbesondere ein höherer Grad der Säkularisierung und Bildung zuträglich ist. Der Sammelband schließt mit einer von *Chantal Munsch* verfassten, eindrucksvollen Zusammenstellung von Studienergebnissen über Straßenkindheiten in Tadschikistan.

Auch wenn u.a. die drei letztgenannten Artikel zunächst als Nischenforschung erscheinen, zeigt sich die Relevanz der dort skizzierten Ergebnisse für die bundesrepublikanische Forschung und die pädagogische Praxis besonders durch Phänomene der Migration. Mitunter verdeutlicht dies die Wichtigkeit des Sammelbandes: Er liefert facettenreiche Spotlights auf einen Gegenstand, dem die Forschung trotz seiner Aktualität und Brisanz in seiner Komplexität bisher nicht umfassend gerecht werden konnte. Es gelingt hier insgesamt, sehr unterschiedliche Beiträge zu einem Mosaik zu formen, welches die Konturen der äußerst heterogenen Lebenswelten muslimischer Kinder und Jugendlicher zumindest anzudeuten vermag.

Der Komplexität des Gegenstandes und dem Anspruch der Herausgeberinnen, ihn als solchen „offensiv anzunehmen" (S. 13), sind jedoch auch Schwachstellen der Publikation geschuldet. Anzumerken ist so bspw., dass sich punktuell im Sammelband eine eigenwillige Verschiebung anzudeuten scheint. Kritisch zu betrachtende Aspekte, welche mit dem Phänomen ‚Islam' verbunden sein können, werden nur unter bestimmten Perspektiven differenzierend bezüglich ihrer Bedeutungen analysiert. So fällt beispielsweise bei *Diehms* Beitrag auf, dass dort vor allem eine fundierte Kritik an den Islam-kritischen Autorinnen Kelek, Ateş und Hirsi Ali mit Blick auf die Folgen ihrer Argumentationen vorgenommen wird. Deren Thesen und Argumente sind durchaus kontrovers diskutierbar und nicht gänzlich unproblematisch, sie zeigen jedoch generell Problematiken bezüglich der Rolle von Frauen in einigen muslimischen Kontexten auf, deren explizite und differenzierte Diskussion auf der Basis von Forschungsergebnissen auch Eingang in einen Sammelband hätte finden können, welcher seinem Gegenstand mit den oben genannten Ansprüchen begegnen möchte. Verschiedene weiterführende Aspekte hätten im Rahmen des Bandes insofern also für die Jugend- und Kindheitsforschung von Relevanz sein können und sicherlich einen fruchtbaren Beitrag geliefert, das erwähnte Mosaik zu einem noch plastischeren Bild muslimischer Lebenswelten werden zu lassen. Eine ergänzende Aufnahme weiterer thematischer Schwerpunktsetzungen (bspw. der Einbezug von Phä-

nomenen des Anerkennungsentzugs bei gelebter (muslimischer) Religiosität, von vertiefenden Befunden zu subjektiv-religiösen Selbstverortungen muslimischer Jugendlicher oder zu den antidemokratischen Potenzialen der Jugendarbeit islamistischer Organisationen) hätte sicher dazu beigetragen, den selbst gesetzten Ansprüchen noch ein großes Stück näher zu kommen.

Monika Brunsting: Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik

Barbro Walker

Barbro Walker

Die Schweizer Pädagogin *Monika Brunsting* widmet sich in ihrer Schrift einem Thema, das in die Diskussion um Lernschwierigkeiten in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bisher keinen Eingang gefunden hat. Die sogenannten „Exekutiven Funktionen" sind ein Bündel vor allem im Frontallappen des Cortex (also dem vorderen Drittel der Gehirnrinde) beheimateter zerebraler Funktionen, die in ihrer spezifischen Form und Ausprägung nur dem Menschen zu Eigen sind. Während der posteriore Teil des Cortex eher rezeptive Aufgaben hat, kommen dem anterioren stärker ausführende Aufgaben zu. Diese ausführenden (sog. „exekutiven") Funktionen umfassen einen Komplex von Kompetenzen, der unter anderem Handlungsplanung, Handlungssteuerung, Impulskontrolle und die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub einschließt.

Bereits seit den 1970er Jahren weisen Untersuchungen darauf hin, dass die Ausprägung dieser Kompetenzen in Zusammenhang mit erfolgreichem schulischen Lernen, aber auch beruflichen Erfolgen oder sozialer Verträglichkeit steht. Einen Meilenstein legte Ende der 1960er-Jahre der Psychologe *Walter Mischel* mit seinem berühmten „Marshmallow-Versuch": Kinder, die im Vorschulalter in einer Versuchssituation der Verlokkung nach einem angebotenen Marshmallow widerstehen konnten, erzielten später signifikant bessere Leistungen in der Schule als Kinder, die dies nicht konnten.

Die Erkenntnis, dass solche selbstregulativen Kompetenzen offenbar eine bedeutende Rolle für Schulerfolg spielen und sich mit ihnen bereits im Vorschulalter Aussagen über den späteren schulischen Erfolg machen lassen, hat bislang in der Diskussion um Lernschwierigkeiten kaum Beachtung gefunden. Es ist davon auszugehen, dass dies nicht nur für die Selbstregulation, sondern auch andere exekutive Funktionen gilt.

Zu Recht weist *Brunsting* in ihrer Schrift darauf hin, dass Medien und populäre pädagogische Ratgeber Eltern und Lehrkräften gerne suggerieren, schulisches Lernen gehe – wenn man nur die richtige Technik anwende – immer spielend leicht vonstatten. Gerade aber schulische Lernprozesse, die in ihrer zeitlichen und inhaltlichen Dichte sowie ihrem Anspruchsniveau alles andere als leicht und nebenbei geschehen, erfordern von Kindern immer wieder die eigene Disziplinierung bei der Überwindung von Widerständen. Zu Unrecht sind Anstrengungsbereitschaft und Selbstdisziplin in den vergangenen Jahrzehnten in Verruf gekommen. Dabei sind diese Kompetenzen kaum weniger wichtig als die Lerninhalte selbst,

können sie doch als Voraussetzung für eine allgemeine „Lebenstüchtigkeit“ betrachtet werden, auf die es eben nicht nur in der Schule, sondern auch im Beruf und eigentlich im Leben immerzu ankommt. Wer gelernt hat, auch in schwierigen Situationen nicht gleich aufzugeben und innere Widerstände zu überwinden, ist generell erfolgreicher.

Dies macht die Autorin einmal mehr mit dem treffenden Statement, dass sich Lernen in der Schule zwar inhaltlich jedoch nicht strukturell vom Lernen fürs Leben unterscheide. Das gesamte Leben sind wir gefordert, gegen unmittelbare Impulse und Wünsche zu arbeiten, unliebsame Aufgaben zu erledigen und Belohnungen aufzuschieben. Der optimalen Entfaltung dieser Kompetenzen gilt es also besondere pädagogische Aufmerksamkeit zu schenken. Dies gilt auch für die Suche nach Ursachen von Lernschwierigkeiten, die häufiger als vermutet in Schwächen der exekutiven Funktionen zu finden sind, auch – oder gerade wenn – intellektuelle Leistungsmöglichkeiten im Normbereich liegen.

Brunsting macht auf die unzureichende wissenschaftlich-pädagogische Diskussion sowie die bislang fehlenden Entwicklung und Erprobung praxistauglicher Modelle und Strategien zur Förderung dieser Kompetenzen aufmerksam. Eine stärkere Forschung und Entwicklung in diesem Bereich würde Lehrkräften, Eltern und Kindern gleichermaßen dienen. Mit ihrem Buch versucht sie die Lücke zu füllen und Pädagog/innen praktische Anleitungen zur gezielten Förderung exekutiver Funktionen an die Hand zu geben.

Ihre Schrift gliedert sich in zwei Teile: Im ersten werden zunächst die wissenschaftlich-theoretischen Grundlagen exekutiver Funktionen und ihre Bedeutung für die Erklärung von Lernschwierigkeiten erörtert. Die Datenlage zum Beleg der Effektivität von Trainings für den Aufbau exekutiver Funktionen scheint sehr vielversprechend, obgleich sie bislang noch dünn ist. So greift *Brunsting* vor allem auf empirische Ergebnisse ihrer eigenen Arbeiten zum Thema zurück und räumt dabei selbstkritisch deren begrenzte Aussagekraft angesichts geringer Stichprobengrößen ein.

Im zweiten, dem weitaus umfangreicheren Teil, erläutert die Autorin anhand zahlreicher Fallbeispiele, woran man Probleme im Bereich exekutiver Funktionen erkennen kann und macht konkrete Vorschläge zur praktischen Hilfestellung und Förderung. Acht Aspekte, die zu den exekutiven Funktionen gerechnet werden können, werden dabei nacheinander angesprochen: Handlungsplanung, Organisation des eigenen Verhaltens, Zeitmanagement, Flexibilität, Arbeitsgedächtnis, Selbstregulation, Handlungskontrolle und -korrektur sowie Metakognition. Dabei bleibt die Schrift durchweg praxisnah und verliert sich nicht in neuroanatomischen Diskursen oder Darstellungen. Die vorliegende Monografie stellt also keinen neurowissenschaftlichen Fachbeitrag dar, sondern vielmehr den Versuch, exekutive Funktionen in Form der Förderung zugänglicher Kompetenzen zu beschreiben und dies anhand von Handlungsbeispielen zu veranschaulichen. Dabei richten sich die Beispiele in Form kleiner Spiele oder „Experimente“ an Kinder und Lehrkräfte gleichermaßen. Beispielhaft wird jeweils erklärt, welche Probleme auftauchen, wenn eine Kompetenz nicht aufgebaut ist bzw. woran Defizite zu erkennen sind. Umso empfehlenswerter ist das Buch für praktisch arbeitende Pädagog/innen – allen voran Lehrkräfte – aber auch für Eltern und Familien.

Die Tatsache, dass bislang noch kaum erprobte Modelle zur Förderung exekutiver Funktionen vorliegen, macht die gelegentlich vielleicht etwas ins Vage und Hypothetische abgleitenden Anleitungen verzeihlich. Einige Ratschläge mögen Lehrkräften auch nicht neu erscheinen, stellen sie doch bewährte Hilfen für Kinder dar, die Probleme haben, sich zu strukturieren und zu konzentrieren, wie man sie etwa aus Förderprogrammen bei AD(H)S kennt.

Viele Lehrkräfte werden sich in *Monika Brunstings* Fallbeispielen wiederfinden und durch die Schrift wichtige Anregungen und eine neue Perspektiven für ihren Blick auf das Phänomen Lernschwierigkeiten bekommen. Entscheidend neben der Praxistauglichkeit scheint daher vor allem ihr Beitrag zur Schärfung des Bewusstseins dafür, dass sich exekutive Funktionen keineswegs von selbst entwickeln oder ausreifen, sondern in hohem Maße Erziehungs- und Erfahrungsprozessen unterliegen. Der Verweis auf die Notwendigkeit gezielter Lernerfahrungen in diesem Bereich könnte und sollte Anlass zur Reflexion pädagogischer Prozesse geben. Nicht zuletzt zeigt die von Brunsting angestoßene Diskussion einmal mehr, welches Anregungspotenzial von neurowissenschaftlicher Forschung für die pädagogische Praxis ausgeht.

Autorinnen und Autoren

Dr. *Doreen Cerny*, Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung, Alter(n) und Bildung, Erinnerungskulturen, freiwilliges Engagement
Anschrift: Universität Salzburg, FB Erziehungswissenschaft, Akademiestraße 26, A-5020 Salzburg
E-Mail: Doreen.Cerny@sbg.ac.at

Stephan Drucks M.A., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, *Forschungsschwerpunkte:* Bildungsbenachteiligung und funktionaler Analphabetismus, Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe, Soziologie des Alterns
Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen
E-Mail: Stephan.Drucks@web.de

Christine Frisch, Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Anschrift: Empirische Bildungsforschung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Am Hubland, 97074 Würzburg
E-Mail: christine.frisch@stud-mail.uni-wuerzburg.de

Dr. habil. *Natalia Gagarina*, Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), Berlin, z.Zt. Universität Hamburg, Institut für Slawistik. *Forschungsschwerpunkte:* Erwerb des Russischen im mono- und bilingualen Kontext, Anaphora im Spracherwerb und der Erwerb diskurskohäsiver Mittel bei bilingualen Kindern mit Spracherwerbsstörungen.
Anschrift: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Schützenstr. 18, D-10117 Berlin
E-Mail: gagarina@zas.gwz-berlin.de

Prof. Dr. *Ingrid Gogolin*, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte:* erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung; Mehrsprachigkeit; interkulturelle Bildungsforschung
Anschrift: Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: Gogolin@uni-hamburg.de

Dipl.-Päd. *Stefan E. Hößl*, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte:* Migration, Antisemitismusforschung, Bildung und soziale Ungleichheit, Theorien der ‚Männlichkeit', Qualitative Forschung
Anschrift: Justus-Liebig-Universität Giessen, Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogik des Jugendalters, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen
E-Mail: Stefan.E.Hoessl@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. *Michael-Sebastian Honig*, Université du Luxembourg, *Forschungsschwerpunkte:* Kindheitsforschung, Theorie und Ethnographie pädagogischer Felder, Instituetik von Betreuung, Erziehung und Bildung in früher Kindheit
Anschrift: Université du Luxembourg, Campus Walferdange, Unité de Recherche INSIDE, L-7201 Walferdange
E-Mail: michael.honig@uni.lu

Dr. phil. *Katharina Kalcsics*, Institut für Vorschulstufe und Primarstufe der PH Bern, *Forschungsschwerpunkte:* Fachdidaktik Sachunterricht, historisches Lernen, Politische Bildung
Anschrift: Brückenstrasse 73, 3005 Bern
E-Mail: katharina.kalcsics@phbern.ch

Annegret Klassert, Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), Berlin, *Forschungsschwerpunkte:* lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder und deren Zusammenhang mit anderen sprachlichen Fähigkeiten sowie mit nichtsprachlichen Einflussfaktoren
Anschrift: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Schützenstr. 18, D-10117 Berlin
E-Mail: kalcsics@zas.gwz-berlin.de

Prof. Dr. *Bärbel Kracke*, Universität Erfurt, Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, *Forschungsschwerpunkte:* berufliche Entwicklung über die Lebensspanne (Erfassung und Förderung von Berufswahlkompetenzen im Jugendalter, Bedeutung der Eltern für die berufliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Kooperation von Elternhaus und Schule im Kontext der Berufsorientierung, Lehrerkompetenzen im Bereich Berufsorientierung), Fragen individueller Lernförderung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten (Diagnostik von Lernschwierigkeiten, Weiterbildung von Lehrpersonen)
Anschrift: Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Fachgebiet Psychologie, Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt
E-Mail: *baerbel.kracke*@uni-erfurt.de

Prof. Dr. *Andreas Lange*, Grundsatzreferat Familienwissenschaften Deutsches Jugendinstitut e.V., *Forschungsschwerpunkte:* Soziologie der Familie, Zeitdiagnose, Diskurs- und Rhetorikanalyse
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstrasse 2, 81541 München
E-Mail: lange@dji.de

Kerstin Mayhack, M.A., Doktorandin an der Universität Erfurt, Fachgebiet Psychologie, *Forschungsschwerpunkte:* berufliche Entwicklung im Jugendalter, Kooperation von Elternhaus und Bildungsinstitution
Anschrift: Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Fachgebiet Psychologie, Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt
E-Mail: kerstin.mayhack@uni-erfurt.de

Riccarda Neff, BA of Arts PHBern in Pre-Primary and Primary Education und Lehrdiplom für Vorschulstufe und Primarstufe (1.-6. Schuljahr), Masterstudium in Erziehungswissenschaft an der Universität Bern.
Anschrift: Place de l'Hôtel de Ville 1, 1700 Fribourg
E-Mail: riccarda.neff@gmail.com

Dr. *Gudrun Quenzel*, Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, *Forschungsschwerpunkte:* Bildungs- und Globalisierungsverlierer, Geschlecht und Schulerfolg, Entwicklungsaufgaben im Jugendalter
Anschrift: Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
E-Mail: gudrun.quenzel@uni-bielefeld.de

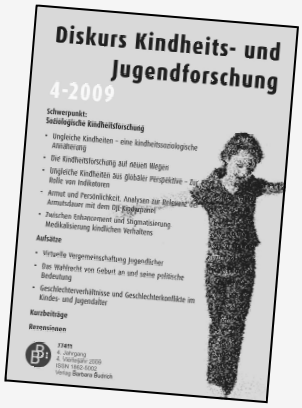
Dr. *Gabriele Rabkin*, Institut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Hamburg, Primarstufe Deutsch, *Forschungsschwerpunkte:* Förderung im Schriftsprachbereich, kreatives Schreiben, Projektleitung „Family Literacy".
Anschrift: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Fortbildung, Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg
E-Mail: gabriele.rabkin@li-hamburg.de

Dipl.-Päd. *Tanja Salem*, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, FÖRMIG-Transfer Hamburg, *Forschungsschwerpunkte:* Interkulturelle Bildungsforschung, Bildung und Erziehung unter den Bedingungen von gesellschaftlicher sprachlicher Vielfalt
Anschrift: Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: tanja.salem@uni-hamburg.de

Dr. *Barbro Walker*, Sachberaterin für Neurowissenschaft und Lernen am Staatlichen Schulamt in Darmstadt, *Forschungsschwerpunkte:* Medizinisierung unerwünschten Verhaltens von Kindern, Fragwürdige pädagogische Therapien (z.B. „Brain-Gym“), Neurowissenschaft und Lernen
Anschrift: Klappacher Straße 34, 64285 Darmstadt
E-Mail: barbrowalker@yahoo.de

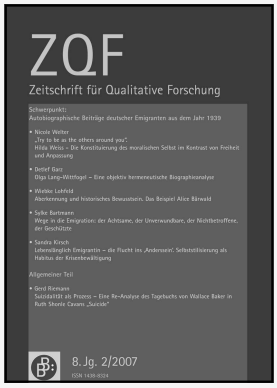
Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de

- **Einzelbeiträge im Download (Micropayment)**
- **Kombi-Abos für AbonnentInnen**
- **IP- und Domain-Zugänge (Mehrplatzlizenzen)**
- **Großer *open access*-Bereich**



Wir haben unsere Fachzeitschriften für Sie online gestellt.

Als AbonnentIn z.B. mit Kombi-Abo bekommen Sie weiterhin Ihr Heft wie gewohnt bequem nach Hause geliefert und Sie haben Zugriff auf das gesamte online-Archiv.



Zu günstigen Preisen. Fragen Sie uns!

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de