

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1-2011

Jahrgang 6 – Heft 1

Inhalt

<i>Ludwig Stecher, Sebastian Dippelhofer</i> Editorial	3
---	---

Freie Beiträge

<i>Stefan Köngeter, Maren Zeller</i> Lost in Transition – Jugendliche und junge Erwachsene mit biographischen Krisen im Übergang	5
--	---

<i>Margrit Stamm</i> Wie viel Mutter braucht das Kind? – Theoretische Befunde und empirische Fakten zur Frage der Nützlichkeit oder Schädlichkeit von früher familienexterner Betreuung	17
--	----

<i>Claudia Kuhnle, Manfred Hofer, Britta Kilian</i> The Relationship of Self-control, Procrastination, Motivational Interference and Regret with School Grades and Life Balance	31
---	----

<i>Sebastian Dippelhofer</i> Politisch-demokratische Orientierungen von Lehramtsstudierenden – Empirische Hinweise aus zwei Erhebungen	45
--	----

<i>Sanna Pohlmann-Rother, Jens Kratzmann, Gabriele Faust</i> Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften	57
--	----

<i>Katharina Walgenbach</i> Jugend und demographischer Wandel – Sozialisationsrelevante Prozesse und Prognosen	75
--	----

Kurzbeiträge

<i>Hans Peter Kuhn, Stephan Kielblock</i> Die Ganztagschule – eine gelungene Bildungsoffensive in Deutschland?	89
---	----

2 Inhalt

Ivo Züchner, Natalie Fischer, Felix Brümmer
Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 95

Irene Dittrich
Umweltbedingungen, Identität und Bildungsergebnisse im frühen Kindesalter.
Eine empirische Analyse auf der Grundlage des Sozio-Oekonomischen Panels 103

Rezensionen

Wilfried Schubarth: Peter Imbusch (Hg.): Jugendliche als Opfer und Täter von
Gewalt 109

Sharon Bäcker: Peter Sitzer: Jugendliche Gewalttäter – Eine empirische Studie
zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt 112

Theresia Höynck: Bernd Dollinger/Henning Schmidt-Semisch (Hg.):
Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog 115

Autorinnen und Autoren 119

In eigener Sache

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,

mit dem aktuellen Heft 1/2011 erscheint der Diskurs Kindheits- und Jugendforschung mittlerweile im 6. Jahrgang. In den ersten fünf Jahren seit Gründung hat sich die Zeitschrift einen festen Platz in der Kindheits- und Jugendforschung und angrenzender Bereiche erarbeitet. Dies zeigt sich u.a. darin, dass zunehmend mehr Autoren/innen uns Beiträge zur Veröffentlichung einreichen, die nicht im Rahmen der jeweiligen thematischen Heft-Schwerpunkte entstanden sind. Die Zahl dieser ‚Freien Beiträge‘, von denen wir pro Heft in der Regel zwischen einem und drei veröffentlichen, ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Auf Grund der Vielzahl von Beiträgen, die uns vorliegen, haben wir uns entschlossen, mit der ersten Ausgabe des Jahres 2011 ein so genanntes ‚Freies Heft‘ zu konzipieren. Die darin enthaltenen Beiträge beziehen sich nicht – wie gewohnt – auf einen thematischen Schwerpunkt, sondern umfassen einen möglichst weiten Bereich inhaltlicher Aspekte der Kindheits- und Jugendforschung. In dieser Mischung hoffen wir, Ihnen mit diesem Heft in besonderer Weise einen Überblick über aktuelle Entwicklungen in der Kindheits- und Jugendforschung vorzulegen und wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen. Heft 2/2011 erscheint wieder in der gewohnten Schwerpunkt-Struktur.

Zum Inhalt des Heftes: Der Beitrag von *Stefan Köngeter* und *Maren Zeller* setzt sich mit dem Übergang von jungen Menschen ins Erwachsenenleben auseinander, die aufgrund biographischer Krisen eine besondere Unterstützung benötigen. *Margrit Stamm* fokussiert vor dem Hintergrund der Diskussion um Krippenplätze die Frage, wie viel Mutter ein Kind eigentlich braucht – beleuchtet wird dies mit Blick auf die Bindungsqualität, die kognitive sowie die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes. Die Ausführungen von *Claudia Kuhnle*, *Manfred Hofer* und *Britta Kilian* widmen sich dem Zusammenhang zwischen Selbstkontrolle, Prokrastination, motivationaler Interferenz und Bedauern bei jungen Leuten nach dem Treffen von Entscheidungen als Determinanten von Schulnoten und Lebensbalance. *Sebastian Dippelhofer* wendet sich den soziopolitischen Orientierungen von Lehramtsstudierenden zu, die in ihrem späteren Beruf in der Primar- und Sekundarstufe I als wichtig bei der politischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen gelten. Der Beitrag von *Sanna Pohlmann-Rother*, *Jens Kratzmann* und *Gabriele Faust* beleuchtet das Konzept der Schulfähigkeit (von Kindern), wie es sich aus der Sicht der Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräfte darstellt. Das Heft schließt seinen Beitragsteil

mit einer Diskussion von *Katharina Walgenbach* über mögliche Folgen der demographischen Entwicklung hinsichtlich sozialisationsrelevanter Prozesse bei Jugendlichen.

Ludwig Stecher und *Sebastian Dippelhofer*, Gießen

Lost in Transition – Jugendliche und junge Erwachsene mit biographischen Krisen im Übergang

Stefan Köngeter & Maren Zeller



Stefan Köngeter



Maren Zeller

Zusammenfassung

Im Fokus dieses Beitrags steht der Übergang ins Erwachsenenleben von jungen Menschen, die aufgrund biographischer Krisen in dieser Phase eine besondere Unterstützung benötigen. Dazu wird eine biographie- mit einer institutionentheoretischen Perspektive auf diesen Übergang verbunden. In einem ersten Schritt werden die Transformationen zweier Übergangssysteme untersucht: die der Beschäftigungsförderung auf der einen und der Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite. Mit Hilfe eines biographieorientierten Zugangs wird in einem zweiten Schritt anhand von drei Biographien junger Erwachsener aus einem Beschäftigungsmodellprojekt gezeigt, welche Wechselwirkungen die existierenden Fördermöglichkeiten mit den biographisch geprägten Handlungsmustern der jungen Erwachsenen haben. Diese (negativen) Wechselwirkungen werden typisierend dargestellt und drei Fallensituationen herausgearbeitet, die für das professionelle Handeln im Beschäftigungssektor von besonderer Bedeutung sind.

Schlagworte: Übergänge, Biographieforschung, Professionalität, Beschäftigungsförderung, Kinder- und Jugendhilfe

Lost in Transition – Adolescents and Young Adults with Biographical Crises in Transition

Abstract

The focus of this article is on the transition to adult life of young people who need special support because of biographical crises in this period of life. For this purpose a theoretical perspective was developed that combines biographical research and research on welfare institutions that influence this transition to adulthood. First the transformations of two transitional systems, namely, employment promotion services and child and youth services, were looked at. Then in a biography-oriented approach the narratives of three young adults obtained from a pilot employment project were analysed. This combined analysis shows the interdependency of the employment project and the biographically determined patterns of action of these young adults. These (negative) interdependencies are presented with an emphasis on their typical features. Three typical “traps” are identified which are of particular significance for professional activity in the sectors of employment promotion services as well as in child and youth care services.

Keywords: Transitions, biography research, professionalism, employment promotion, child and youth services

1 Eine doppelte Perspektive auf Übergänge

Der Übergang von Jugendlichen ins Erwachsenenalter hat sich in den letzten Jahrzehnten gravierend verändert (vgl. *Walther* 2008). Die empirischen Befunde zur Verlängerung der Jugendphase führten zu der „Erfindung“ oder der Konstruktion eines Lebensalters, das mit „junge Erwachsene“ (vgl. *Rietzke/Galuske* 2008) oder „Emerging Adulthood“ (vgl. *Arnett* 2001) bezeichnet wird. Dabei lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden, die unterschiedliche Übergangskonstruktionen vornehmen: die subjekt- bzw. biographieorientierte auf der einen Seite und die institutionelle Perspektive auf der anderen.

Eine subjektorientierte Perspektive (vgl. *Stauber/Walther/Pohl* 2007), die auch die biographischen Herausforderungen (vgl. *Rosenthal u.a.* 2006) berücksichtigt, verdeutlicht die Vielschichtigkeit und Komplexität dieses Prozesses (vgl. *Heinz/Krüger* 2001): Die Emanzipation von der Herkunftsfamilie, das Eingehen von längerfristigen Partnerschaften, der Austritt aus den schulischen Bildungsinstitutionen, der Eintritt in die berufliche Bildung und Erwerbsarbeit u.v.m. sind nur einige der zentralen Aspekte dieser Lebensphase. Der Übergang ins Erwachsenenleben ist also vielschichtig und häufig von Ungleichzeitigkeiten geprägt: Während in dem einen Lebensbereich (z.B. Familiengründung) bereits der Übergang vollzogen ist, können junge Erwachsene gleichzeitig noch in anderen Lebensbereichen mitten im Übergangsprozess stecken (z.B. auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz). Die unterschiedlichen Übergangsprozesse müssen daher in ihrer jeweils eigenen Dynamik und in ihren Wechselwirkungen betrachtet werden (vgl. *Biggart/Walther* 2006).

Auf diese Komplexität gehen die für diesen Übergang relevanten wohlfahrtsstaatlichen Institutionen in verschiedenen Nationalstaaten unterschiedlich ein. *Walther/Stauber* (2007) sprechen mit Bezug auf den Begriff des Lebenslaufregimes von *Kohli* (1985) hier von Übergangsregimen. Das deutsche, erwerbsarbeitszentrierte Übergangsregime unterschlägt jedoch diese Komplexität, sodass der Übergang ins Erwachsenenleben auf den Übergang in (Erwerbs-)Arbeit reduziert wird (vgl. *Walther/Stauber* 2007). Die sozialpädagogische Profession ist hier herausgefordert, mit ihrer subjektorientierten Perspektive auf Übergänge ins Erwachsenenleben, den Übergang in Beschäftigung – also nicht nur Erwerbsarbeit (vgl. *Arnold/Lempp* 2008) – zu berücksichtigen, ohne die anderen Übergangsprozesse zu übersehen.

Aus einer institutionellen Perspektive geraten vor allem die mit diesen Übergängen beschäftigten wohlfahrtsstaatlichen Programme, Organisationen und Regelungen in den Blick. Die Ausdifferenzierung des Wohlfahrtsstaates in unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche führt dazu, dass dabei jeweils nur Teilbereiche dieser Übergänge fokussiert werden: Der Übergang von der Schule in die Ausbildung, in den Beruf oder in die eigene Wohnung werden von der Beschäftigungsförderung, der Arbeitsvermittlung oder der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt und begleitet. Parallel zur „Entdeckung“ des jungen Erwachsenenalters als Lebensalter des Übergangs erfinden auch diese Institutionen sogenannte „Übergangssysteme“. Diese sind die institutionelle Antwort auf den allgemein angenommenen Bedeutungszuwachs des Lebens in Übergängen (vgl. *Raithelhuber* 2009).

So wird beispielsweise im Bereich der Berufsbildung neben dem Dualen System und dem Schulberufssystem von dem Übergangssystem als dritter Säule (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006) gesprochen. Dieses Übergangssystem unterscheidet sich von den beiden anderen Säulen im Wesentlichen dadurch, dass am Ende der verschiede-

nen institutionellen Angebote – seien es die berufsvorbereitenden Maßnahmen BVJ oder BGJ, die Teilnahme an schulischen Bildungsgängen oder die sogenannten Arbeitsgelegenheiten – kein zertifizierter Ausbildungsabschluss steht.

Demgegenüber wird vergleichsweise selten thematisiert, dass auch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ein Übergangssystem etabliert wurde. Mit der Einführung des KJHG 1990 wurde insbesondere die Lebensphase der jungen Erwachsenen berücksichtigt. So besteht seitdem die Möglichkeit im Rahmen der Jugendsozialarbeit, jungen Menschen sozialpädagogische Hilfen anzubieten (SGB VIII § 13). Auch im Bereich der Hilfen zur Erziehung für biographisch besonders belastete junge Menschen zwischen 18 und 21 (bzw. in Ausnahmefällen 27) Jahren wurden besondere Möglichkeiten der Unterstützung geschaffen (SGB VIII §41). Dabei hat die Jugendhilfe den Anspruch, tendenziell ganzheitliche und flexibel an die Lebenssituation der jungen Erwachsenen angepasste Unterstützungsformen anzubieten. Die Bedeutung der Hilfe für junge Volljährige wurde jedoch in den letzten Jahren in Deutschland zunehmend in Frage gestellt (vgl. bspw. die Gesetzesinitiative der CDU/CSU-Bundestagsfraktion 2003). Dieser Trend steht in krassem Gegensatz zu Entwicklungen im internationalen Kontext. Dort wird diesem Übergang verstärkt Aufmerksamkeit entgegengebracht und auch legislativ neue Möglichkeiten geschaffen (vgl. *Stein/Munro* 2008; *Zeller u.a.* 2009).

Daher soll in diesem Beitrag eine besondere Gruppe von Personen in den Blick genommen werden, nämlich junge Erwachsene, die auf Grund biographischer Krisen eine besondere Unterstützung benötigen. In einem vom Europäischen Sozialfonds (ESF) finanzierten Beschäftigungsförderungsprojekt in Ostdeutschland wurden solche junge Erwachsene gemeinsam von Fachkräften aus der Jugendhilfe und der Beschäftigungsförderung betreut. Als Evaluator/innen und Sozialforscher/innen interessierte uns, wie sich deren Übergang in Arbeit gestaltet und welche Wechselwirkungen sich zwischen ihren biographischen Übergangsprozessen und den institutionellen Unterstützungsstrukturen ergaben.

Dazu wird im folgenden Abschnitt (Kap. 2) auf die Transformationen des Übergangssystems in der Beschäftigungsförderung eingegangen und gezeigt, welche Auswirkungen diese Veränderungen auf das Übergangssystem der Kinder- und Jugendhilfe haben. Danach (Kap. 3) wird anhand von drei Biographien junger Erwachsener aus dem genannten Beschäftigungsprojekt gezeigt, welche Wechselwirkungen sich zwischen professioneller Hilfe und den biographisch geprägten Handlungsmustern der jungen Erwachsenen ergeben. Schließlich (Kap. 4) werden diese Wechselwirkungen typisierend dargestellt und drei Fallensituationen herausgearbeitet, die für das professionelle Handeln im Beschäftigungssektor besonders bedeutsam sind.

2 Transformationen der Übergangssysteme

Die Transformation des deutschen Übergangssystems im Bereich der Berufsbildung und Beschäftigungsförderung beginnt mit einer konzeptionellen Wende in der Sozialpolitik Anfang dieses Jahrhunderts. Dieser Strategiewechsel in der Sozialpolitik findet in dem programmatischen Slogan des „Fördern und Fordern“ seinen Niederschlag und weist dabei Parallelen zur Entwicklung in anderen europäischen Ländern, wie z.B. Großbritannien auf (vgl. *Dingeldey* 2007). Insgesamt geht er mit einem verstärkten Sanktionsdruck ein-

her, einer Interventionshaltung, die die gesamte Lebensführung in den Blick nimmt, und dadurch zur Entgrenzung tendiert – gut sichtbar z.B. an der umfassenden Mobilitätserwartung insbesondere gegenüber Menschen aus strukturschwachen Regionen (vgl. *Behrend/Ludwig-Mayerhofer/Sondermann 2007*).

Insbesondere für benachteiligte Jugendliche bzw. junge Erwachsene spielt hier das Zweite Sozialgesetzbuch (SGB II) eine zentrale Rolle. Mit der faktischen Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe wurde ein Großteil der Personen, die bislang Sozialhilfe erhielten, in ein Sozialsystem transferiert, dessen oberstes Ziel die Integration auf den ersten Arbeitsmarkt darstellt. An die staatliche Alimentierung wird die Bedingung geknüpft, dass der Hilfebedürftige eine Gegenleistung erbringt, also insbesondere Eigenaktivität zeigt, um einen Arbeitsplatz zu erlangen, und aktiv an der Erstellung der Unterstützungs- und Eingliederungspläne mitwirkt (vgl. *Wenzel 2008*). Das im SGB II dominante Aktivierungsparadigma sieht dabei keine dekommodifizierende Funktion Existenz sichernder Leistungen vor, sondern folgt der Vorstellung, dass niedrige Leistungen und restriktive Bedingungen zu größeren Beschäftigungseffekten führen (vgl. *Baethge-Kinsky u.a. 2008*).

Im Folgenden werden diese allgemein bekannten Veränderungen in der Sozialgesetzgebung im Hinblick auf die Gruppe von jungen Erwachsenen diskutiert, deren Lebenslauf durch biographische Krisen geprägt ist. Zunächst ist festzustellen, dass für die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter 25 Jahren das Prinzip des Förderns und Forderns noch einmal strikter umgesetzt wird als bei den Erwachsenen. So gelten hier beispielsweise besonders harte Sanktionen. Schon bei der einmaligen Verletzung der Meldepflicht oder Mitwirkung können die gesamten monetären Leistungen gestrichen werden. Insbesondere für benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene mit krisenbelasteten Biographien, die Hilfen bislang im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe erhalten haben, hat diese Umgestaltung der Arbeitsmarktpolitik massive Konsequenzen (vgl. *Karl/Raitelhuber 2006*). Denn für diese jungen Erwachsenen verschiebt sich das wohlfahrtsstaatliche Koordinatensystem (vgl. *Sandermann/Urban/Schruth 2007*). Statt eine im Rahmen des SGB VIII vor allem an ihrer Biographie und Lebenswelt orientierten Unterstützung zu erhalten, müssen sie sich nun mit institutionellen Anforderungen auseinandersetzen, die einer sozialpädagogischen Professionalität zum Teil diametral entgegenstehen (vgl. *Nüsken 2004*).

3 Biographische Bedeutung der Übergangssysteme

Im Folgenden wird die Bedeutung dieser Transformationen des Sozialen anhand dreier Biographien junger Erwachsener veranschaulicht. Dabei wird auf Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung zurückgegriffen, die in den Jahren 2005-2008 stattgefunden hat. Diese wissenschaftliche Begleitung hatte dabei zuvorderst das Ziel in Form einer ongoing-evaluation, die Projektträger bei ihrer Zielfindung und Projektumsetzung zu unterstützen (vgl. *Müller-Kohlenberg 2004*). Der formative Teil der Evaluation wurde ergänzt um biographische Rekonstruktionen, die die Bedeutung der Projekte im Kontext der biographischen Übergangsphase der jungen Erwachsenen herausarbeiten sollten. Ehe auf die Ergebnisse dieser Analysen im Weiteren näher eingegangen wird, soll aber zunächst ein kurzer deskriptiver Einblick in das Programm PAKT gegeben werden.

3.1 PAKT

Die vier Beschäftigungsprojekte, die wir begleitet haben, entstanden im Rahmen einer sogenannten Entwicklungspartnerschaft mit dem Namen PAKT. PAKT ist Teil der europäischen Gemeinschaftsinitiative Equal. Das Akronym steht für „Partnerschaftliche Arbeits- und Kompetenzförderung im Tandem“. Damit ist das wesentliche Merkmal der Projekte angesprochen, nämlich das „Tandem“. Das Tandem besteht aus je einem Träger der Beschäftigungshilfe und der Jugendhilfe. Gemeinsam versuchen sie, benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung zu ermöglichen. Kurz: Es geht in diesen Projekten darum, die angesprochenen Transformationen und Verschiebungen zwischen Jugendhilfe und Beschäftigungsförderung neu auszututieren und die jeweiligen Stärken der beiden Übergangssysteme zusammenzuführen.

Insgesamt gibt es vier solcher Tandems. Sie sind in den östlichen deutschen Bundesländern angesiedelt. Dort werden jeweils zwischen 15 und 30 Jugendliche betreut. Wichtige strategische Partner für die Tandems sind die Job-Center, aber auch die Jugendämter, die für die Jugendhilfe zuständig sind. Jugendamt und Job-Center sind die zentralen Stellen, die den Jugendlichen diese Hilfen vermitteln oder wie es im Amtsjargon des Job-Centers auch heißt: die Projekte mit Jugendlichen „beschicken“. Über die Job-Center funktioniert das in der Regel über das bereits vorgestellte Instrument der Arbeitsgelegenheiten, also der Ein-Euro-Jobs.

Das Konzept besteht aus zwei Säulen. Zum Ersten orientieren sich die Projekte im Sinne einer Tätigkeitsorientierung an der Idee, mit den Jugendlichen partizipativ die Beschäftigungsprojekte zu gestalten und dabei neue Beschäftigungsfelder zu entwickeln. Damit setzen sich die Projekte von der sogenannten mismatch-Logik ab, die davon ausgeht, dass die Kompetenzen der Jugendlichen nicht zum gegenwärtigen Arbeitsmarkt passten. Stattdessen wird versucht, mit den Jugendlichen zusammen, neue Beschäftigungsfelder zu erschließen. Zum Zweiten steht die Biographiearbeit für eine eher sozialpädagogische Perspektive, die der Jugendhilfeträger einbringt. Dieser versucht, mit den Jugendlichen eine biographische Perspektive zu entwickeln und mit ihnen an ihrer Biographie zu arbeiten.

3.2 Drei Fälle – drei typische Fallensituationen¹

Im Folgenden werden drei Biographien junger Erwachsener aus diesen PAKT-Projekten skizziert, um die biographische Bedeutung der Projekte für die jungen Menschen zu verdeutlichen. Methodologisch orientiert sich die Rekonstruktion an der qualitativen Biographieforschung, wie sie vor allem von Fritz Schütze (vgl. *Schütze* 1983) entwickelt wurde. Die Interviewführung mit den jungen Erwachsenen in den Projekten (vgl. *Rosenthal u.a.* 2006) wurde dabei an das Projektumfeld angepasst und insbesondere im exmanenten Nachfrageteil die Situation in den Beschäftigungsprojekten fokussiert. Die Auswertung erfolgte sequenzanalytisch (vgl. *Maiwald* 2005), wobei insbesondere die Anfänge der Interviews extensiv ausgewertet wurden und im Weiteren vor allem Hinweisen auf Transformationen der biographischen Muster nachgegangen wurde.

Mit dem Fokus auf Transformationsprozesse soll nicht der Erfolg der Maßnahme abgeschätzt, sondern insbesondere professionelle Chancen und Herausforderungen der Projekte herausgearbeitet werden. Es geht darum zu zeigen, wie die biographischen Übergangsprozesse sich mit dem integrierten Übergangssystem der Projekte (Beschäftigungs-

förderung und Erziehungshilfe) verbinden. Ein Schwerpunkt liegt darauf, professionelle und biographische Fallensituationen aufzuzeigen. Mit dem Begriff der Fallensituation orientieren wir uns an *Fritz Schütze* (2002). Fallensituationen entstehen durch das Zusammenspiel von biographischen Krisen, dem professionellen Handeln in der Beschäftigungsförderung und den institutionellen Strukturen, die das professionelle Handeln und solche Angebote wie PAKT rahmen. In solchen Fällen können also Professionelle wie Klienten gleichermaßen gefangen sein, weil die Professionellen mit ihrem Angebot die biographischen Krisen der jungen Erwachsenen nicht nur positiv beeinflussen, sondern auch verschärfen können (vgl. *Königeter* 2009).

Wir möchten anhand von drei Biographien solche typischen Fallensituationen für die Beschäftigungsförderung aufzeigen. Dabei werden wir die biographischen Rekonstruktionen verdichtend darstellen, um insbesondere die jeweilige Fallentypik kontrastiv herauszuarbeiten.

3.2.1 Kai Heese

Kai Heese ist 23 Jahre alt. Er wuchs zusammen mit seiner älteren Schwester bei seiner allein erziehenden Mutter „größtenteils aufn Dorf“ auf. Einen Vater hat er nach eigenem Bekunden „eigentlich“ keinen. Er kennt ihn zwar, trifft ihn aber nur selten. Seine Mutter sei „halt nur arbeiden (gewesen) . also ich war, größtenteils auf mich allene gestellt.“ Als alleinerziehende Mutter habe sie sich nur wenig um die Kinder kümmern können, weil sie in einem Drei-Schicht-Betrieb gearbeitet hat. Auch seine ältere Schwester habe sich nur selten um ihn gekümmert. So zeichnet er in seiner biographischen Rekonstruktion das Bild eines dreifach verlassenen Kindes, das sehr früh für sich selbst sorgen musste. Alle drei anderen Familienmitglieder sind „eigentlich“ nicht da.

Sein Aufwachsen ist seiner eigenen Aussage nach durch Umzüge gekennzeichnet. Die Familie pendelte innerhalb der Region zwischen Stadt und Land. Kai Heese empfand das als ein „Hin und Her“, von dem er eigentlich nicht versteht, warum das sein musste. Er weiß nur, dass diese Umzüge auch mit Partnerwechsel seiner Mutter zu tun hatten. Mit dem Beginn der Pubertät schichten sich dann die Schwierigkeiten auf: Mit der Schule hat es nicht so hingehauen, wie er sagt. Er hängt vor allem mit seinen Kumpels rum und es kommt zu einigen strafrechtlich relevanten Delikten (schwere Körperverletzung, Erpressung). Mit 16 Jahren lernt er seine erste Freundin kennen, danach wird alles etwas ruhiger, so Kai Heese. Sie bekommen zusammen zwei Kinder, ehe sich seine Freundin vor zwei Jahren von ihm trennt.

Kai Heese ist mit der siebten Klasse ohne Abschluss von der Schule gegangen und hat ein Berufsvorbereitungsjahr begonnen, aber nicht abgeschlossen. Es folgen zwei weitere Vorbereitungsjahre in einer Holzbaufirma, in der er anschließend eine Lehre beginnt. Nach der Zwischenprüfung wird ihm wegen zu vielen Fehlzeiten gekündigt. Das war zu der Zeit, als er sein erstes Kind bekam. Er begründet die Fehlzeiten damit, dass er sich gedacht hat: „naja bleibch ma heeme, da habch o ma was vom Kleen un so“. Danach beginnt er in dem von uns evaluierten Projektstandort in Riesa. Die Arbeit dort passt zu seinem anvisierten Berufsfeld, denn er kann dort sowohl seine handwerkliche Fähigkeiten als Maurer bzw. als Maler erweitern. Im Wesentlichen geht es ihm allerdings darum, dass der Tag sich in Arbeit und Freizeit gliedert und er ein paar Euro dazu verdienen kann.

Arbeit hat für Kai Heese in doppelter Hinsicht eine biographische Bedeutung. Zum ersten spielt Arbeit in Bezug auf seine Herkunftsfamilie eine zentrale, wenn auch ambi-

valente Rolle. Sie eröffnet zum einen der Familie ohne Vater die Chance auf Autonomie. Gleichzeitig wird er als jüngstes Kind auch zum Opfer der Arbeitsanforderungen seiner Mutter. Zum zweiten gehört Arbeit für ihn selbst zum festen Bestandteil seines eigenen Lebensentwurfes. Seine Auflehnung gegen die an ihn herangetragenen Anforderungen wird von ihm im Nachhinein als „jugendlicher Leichtsinn“ gewertet.

Das Beschäftigungsprojekt in Riesa erweist sich nun biographisch betrachtet als ambivalente Struktur. Es ermöglicht Kai Heese die Fiktion eines Normallebenslaufs aufrecht zu erhalten. Lebensziel ist für ihn nach wie vor, eine Familie mit seiner neuen Freundin, eine geregelte Arbeit und ein kleines Häuschen. Das Projekt vermag es nicht ihm neue biographischen Perspektiven zu eröffnen, z.B. indem neue Deutungsmuster auf seine auch krisenhaften und tragischen Momente seiner Biographie ermöglicht werden. Aber auch im Hinblick auf seine berufliche Weiterentwicklung sieht er hier keine Optionen. Dass er etwas lernen könnte oder sich neue Beschäftigungsfelder erschließt, wird durch das Projekt nicht angeregt. Letztlich wird er durch diese Maßnahme also auf Stand-by geschaltet. Das heißt: Sein Aktivitätsniveau wird auf einem Level gehalten, sodass er zwar nicht ganz „einrostet“, aber sich auch keine neuen Perspektiven entwickeln.

3.2.2 Steffi Gauß

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Steffi Gauß 26 Jahre alt und arbeitet seit zweieinhalb Jahren auf der Basis einer Arbeitsgelegenheit in einem der Projekte von PAKT.

Erwerbsarbeit nimmt in Steffis Leben eine zentrale Bedeutung ein, so dass sie über viele Jahre kontinuierlich und eigeninitiativ versucht, einen Arbeitsplatz zu bekommen. Dabei ist es ihr aber auch wichtig, nicht irgendetwas zu arbeiten, sondern in dem Feld, welches sie interessiert, nämlich dem – wie sie es nennt – sozialen Bereich. Das Interesse für genau diesen Bereich wurde während zweier Schulpraktika geweckt. Als sie nach der Schule in diesem Bereich keine Ausbildung bekommt, beginnt sie auf Drängen der Mutter eine Hotelfachlehre, die sie jedoch wenig anspricht und die sie später abbricht. Nach einem halben Jahr in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme und einer kurzen Phase der Arbeitslosigkeit bekommt sie als 18/19-Jährige einen Ausbildungsplatz als Krankenpflegehelferin.

Während dieser Zeit lernt sie ihren Freund kennen, der jedoch kurz darauf nach Schweden auswandert. Als gelernter Maurer sieht er in der Region keine Chance bezüglich einer beruflichen Zukunft. Steffi bleibt schwanger zurück und bekommt kurz darauf einen Sohn. Sie nimmt zwei Jahre Elternzeit. Während dieser Zeit kommt auch ihr Freund zurück, damit sie sich ein gemeinsames Leben aufbauen können. Dies gelingt jedoch nicht. Da beiden die berufliche Perspektive fehlt und ihre finanzielle Situation äußerst angespannt ist, kommt es immer häufiger zum Streit und später zur Trennung. Der Freund arbeitet anschließend erneut in Schweden.

Mit dem Ziel, eine Arbeit in ihrem gelernten Beruf zu bekommen, absolviert Steffi verschiedene Praktika. Dass sie nirgends in ein festes Arbeitsverhältnis übernommen wird, liegt ihrer Auffassung nach an ihren eingeschränkten Möglichkeiten mit Kind in einem Drei-Schichten-System zu arbeiten. Nach diesen Bemühungen ist sie erneut arbeitslos und bekommt dann eine Jugendmaßnahme in einer Holzwerkstatt bei dem Träger, bei dem sie bereits vor vier Jahren die Arbeitsbeschaffungsmaßnahme hatte. Direkt im Anschluss wechselt sie von dort in das Projekt PAKT – der Träger bleibt zu einem Teil wieder gleich. Dort arbeitet sie im Team der „Werkstattmädels“, welches u.a. kreative Möbel für Behörden und Verwaltungen anfertigt.

Positiv bilanziert Steffi, dass sie in den Maßnahmen viel Verschiedenes gelernt habe. Allerdings sei daraus für sie keine neue berufliche Perspektive entstanden – wie zum Teil ja von den Projekten intendiert. Vielmehr bringt sie immer wieder zum Ausdruck, dass sie es vorziehen würde, in ihrem eigentlichen Beruf zu arbeiten bzw. ein „ordentliches Arbeitsverhältnis“ zu haben. Das Job-Center erlebte sie dabei als wenig unterstützend. Sie kritisiert, dass dieses nicht ihre eigenen Wünsche und Ziele (Arbeitsplatz in ihrem gelernten Beruf, Schwedischkurs) unterstütze, sondern sie vielmehr in Maßnahmen vermittele. An den Maßnahmen kritisiert sie, dass sie dort wie eine Jugendliche und nicht wie eine erwachsene Frau und Mutter behandelt würde.

Steffi verfolgt einen biographischen Entwurf, der die Berufstätigkeit im sozialen Bereich vorsieht. Eine Fallensituation entsteht für sie zum einen dadurch, dass sie als allein erziehende Mutter keine Arbeit in einem Drei-Schicht-System annehmen kann, da ihr für nachts die Kinderbetreuung fehlt. Das Job-Center macht ihr einerseits Druck, andererseits vermittelt es sie in verschiedene Arbeitsgelegenheiten, die im handwerklichen und damit in einem anderen Bereich liegen, als es ihrem Berufswunsch entspricht. Diese begreift Steffi durchaus als Möglichkeit, ihre allgemeinen Fähigkeiten zu erweitern, aber nicht als eine neue biographische Perspektive. Die verschiedenen Arbeitsgelegenheiten verstärken jedoch ihre Fallensituation als durch sie der Berufseinstieg in ihrem eigentlichen Beruf immer weiter hinausgezögert wird. Gleichzeitig hat sie das Gefühl, dass weder das Job-Center noch die Mitarbeiter der Maßnahme ihren eigentlichen Entwurf ernst nehmen. Steffi fühlt sich mit ihrem biographischen Entwurf in dem Übergangssystem gefangen gehalten.

3.2.3 Janine Becker

Janine ist zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt. Sie hat eine vier Jahre alte Tochter, die heute vornehmlich bei ihrem Vater lebt.

Janine ist in Familienverhältnissen aufgewachsen, in denen sie gewaltvolle und instabile Beziehungen erlebt hat. Ihre ältere Schwester stirbt, als sie selbst noch ein Kind ist, der Vater verlässt die Familie und die Mutter zieht mit einem neuen Partner zusammen.

Janine schließt nach der zehnten Klasse die Schule ab. Als sie im Anschluss keinen Ausbildungsplatz bekommt, absolviert sie die nächsten anderthalb Jahre ihre weiterhin bestehende Berufsschulpflicht. In diesem Kontext lernt sie ihren Freund kennen und wird schwanger. Janine bleibt zu Hause und wird – wie sie sagt – „Hausfrau und Mutter“. Diese Zeit erlebt sie als sehr stressig, aber auch schön. Als ihre Tochter ein Jahr alt ist, trennt sich der Freund von Janine und für sie bricht damit ihr biographischer Entwurf zusammen: „Ja, was ich absolut ni verkraftet hab. Also ich bin psychisch dran zerbrochen. (...)“. Aus diesem Grund stimmt sie auch zu, dass ihre Tochter hauptsächlich bei dem Vater aufwächst. Gleichzeitig beginnt sie, Drogen zu konsumieren, um irgendwie von der ganzen Situation abschalten zu können.

Seitdem sie alleine wohnt, erhält Janine Hartz IV. Eine Zeit lang bessert sie dieses Einkommen durch einen Job in einem Supermarkt auf, den sie jedoch aufgrund von Fehlzeiten bald wieder verliert. Irgendwie erfährt Janine von der Schneiderwerkstatt, einem Projekt im Rahmen von PAKT. Da sie – wie sie sagt – gerne handarbeitet, versucht sie beim Job-Center die Möglichkeit an dem Projekt teilzunehmen zu erwirken. Sie beschreibt, dass sie dort regelrecht „betteln“ musste. Schließlich erhält sie, nachdem eine andere Teilnehmerin abspringt, doch noch einen Platz. Zugleich macht das Job-Center ihr

jedoch zusätzliche Auflagen, wie den regelmäßigen Besuch der Drogenberatungsstelle und das Einholen eines psychiatrischen Gutachtens über ihre Arbeitsfähigkeit. Hier lässt sich vermuten, dass Janine beim Job-Center zunächst einer Kundengruppe zugeteilt war, die aufgrund der instabilen biographischen Situation keine Maßnahmen erhalten.

Ihre Tätigkeit in der Schneiderwerkstatt macht Janine Spaß. Allerdings kritisiert sie auf der einen Seite das Strenge der Schneidermeisterin, die sie wie richtige Lehrlinge und nicht wie Ein-Euro-Jobber behandle. Auf der anderen Seite missfällt ihr das zu laxer Vorgehen der Sozialpädagogin, die ihr immer wieder Fehltage durchgehen lässt, und somit verdeutlicht, dass es eben keine richtige Ausbildung sei. Beratung in Bezug auf ihre biographische Situation erhält sie bei dem Psychologen der Drogenberatungsstelle, der auch Konflikte zwischen ihr und dem Vater ihres Kindes schlichtet.

Perspektivisch möchte Janine eine außerbetriebliche Ausbildung in einer Tischlerei machen. Sie weiß allerdings nicht genau, wie sie dies realisieren kann. Insgesamt zieht sie eine sehr resignierte Bilanz ihres bisherigen Lebens: „In meinem Leben passiert (.) nischt (.) Aufregendes, also gar nischt eigentlich. (3) Nischt, was irgendwie interessant wäre. (..) Ich mach mein ganzes Leben lang nichts. ((lacht)) Ehrlich. (3)“.

Durch die Trennung des Vaters ihrer Tochter sowie den Verlust der Tochter gerät Janine in eine biographische Krise, die bis zum Zeitpunkt des Interviews – also bereits über mehr als zwei Jahre – andauert. Diese wiederum führt zu einer Fallensituation, die zum einen darin besteht, dass sie über das Job-Center zunächst keine Möglichkeit erhält, sich beruflich weiter zu bilden. Zum anderen gelingt es während der Zeit in der Schneiderwerkstatt nicht, die biographische Krise so zu bearbeiten, dass für Janine ein Zukunftsentwurf entsteht.

4 Eine kleine Fallentypologie

Wenn wir die drei Biographien miteinander vergleichen, so können wir diesen unterschiedliche dominante Wechselwirkungen zwischen Biographie und professionellem Handeln zuordnen. Diese Wechselwirkungen verweisen auf typische Fallensituationen, die im professionellen Kontext zu bearbeiten sind.

Bei Kai Heese wurde deutlich, dass das Projekt PAKT auf den ersten Blick gut in seinen biographischen Entwurf passt. Er wird dort beschäftigt und es wird für ihn die Suggestion eines Normalarbeitsverhältnisses und die Aussicht eines Normallebenslaufs aufrecht erhalten. Er wird sozusagen warmgehalten für eine mögliche Anschlussbeschäftigung oder Ausbildung. Dieses Wechselwirkungsmuster des Warmhaltens im Übergang korrespondiert mit einer Falle, die wir Stand-by-Falle nennen können. Dieses Stand-by verhindert sowohl eine berufliche als auch eine biographische Weiterentwicklung.

Bei Steffi Gauß ist die Situation anders gelagert. Dominantes Wechselwirkungsmuster ist hier, dass sie auf der einen Seite es nicht schafft, ihre eigenen berufsbiographischen Entwürfe zu verfolgen, und auf der anderen Seite die Beschäftigungsförderung sie in immer neue Maßnahmen vermittelt, ohne dass sich für sie neue Perspektiven eröffnen. Diese Falle kann als Angebotsfalle bezeichnet werden.

Bei Janine Becker ist die Fallensituation noch einmal anders gelagert. Ihre biographische Krise verläuft parallel und beinahe unbeeinflusst von der Beschäftigungsmaßnahme. Obwohl sie zusätzlich therapeutische Hilfe erhält, wäre es nötig, dass die biographische

Krise auch in der Beschäftigungsförderung bearbeitet wird. So aber wird diese durch die Beschäftigungsförderung nicht verhindert, sondern eher noch verschärft. Janines Biographie geht also im Rahmen der Beschäftigungsförderung verloren. Die entsprechende Falle könnte man als Beschäftigungsfalle bezeichnen. Damit soll auf die Gefahr verwiesen werden, bei einer einseitigen Orientierung an Beschäftigung und Ausbildung die biographische Perspektive aus den Augen zu verlieren.

	Muster der Wechselwirkung	Fallentypen
Kai Heese	Warm gehalten im Übergang kept warm in transition	Stand-by-Falle
Steffi Gauß	Gefangen im Übergang trapped in transition	Angebotsfalle
Janine Becker	Verloren im Übergang lost in transition	Beschäftigungsfalle

Fallensituationen sind für Professionen nicht untypisch, weil sie mit paradoxen Handlungsaufforderungen konfrontiert sind – z.B. Hilfe zur Selbsthilfe leisten zu müssen (vgl. *Schütze* 2000). Insbesondere für sozialpädagogische Handlungsfelder wie die der Alltagsberatung (vgl. *Schneider* 2006) oder der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. *Königeter* 2009) wurden diese paradoxalen Konfigurationen rekonstruiert. Sie stellen quasi „normale“ professionelle Herausforderungen dar, die Sozialpädagog/innen sorgfältig und umsichtig bearbeiten müssen.

Fallensituationen prägen sich aber für verschiedene Handlungsfelder unterschiedlich aus. Die Stand-by-Falle, die Angebotsfalle und die Beschäftigungsfalle sind drei Fallentypen, die insbesondere für das Arbeitsfeld der Beschäftigungsförderung typisch sind. Die Stand-by-Falle stellt dabei in gewisser Hinsicht das Gegenstück zu dem von *Walther* und *Stauber* immer wieder angeführten Problem des Cooling-out dar. In Anlehnung an die Rekonstruktion von *Goffman* (1962) zeigen sie, dass in der Beschäftigungsförderung die Erwartungen und Hoffnungen junger Menschen an ihren Beruf oder Job systematisch abgekühlt werden, um sie auf wenig qualifizierte und motivierende Aufgaben vorzubereiten.

Für benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene mit besonderen biographischen Belastungen ist insbesondere die Beschäftigungsfalle von zentraler Bedeutung (vgl. *Galuske* 1993; *Oehme* 2009). Ihre biographischen Krisen werden durch die einseitige Orientierung auf die Integration in den Arbeitsmarkt verdeckt. Auch die PAKT-Projekte konnten dieser institutionellen Dynamik nur bedingt etwas entgegensetzen. Die biographischen Rekonstruktionen haben gezeigt, dass die Beschäftigungsprojekte der biographischen Situation kaum gerecht werden konnten.

Damit aber solche professionelle Unterstützung möglich wird, bedarf es zunächst einmal eines institutionellen Umfeldes, das professionelles Handeln überhaupt zulässt. Der Handlungsspielraum der Fachkräfte in den Projekten ist jedoch zum Teil durch rigide Vorgaben so eingeschränkt, dass sich die vorhandene professionelle Orientierung kaum entfalten lässt. Zu nennen sind hier insbesondere die kaum steuerbaren Zuweisungsregelungen, die strikte zeitliche Begrenzung der Maßnahmen auf sechs Monate (im Rahmen der Arbeitsgelegenheiten), die Einschränkungen für eine außerbetriebliche Qualifizierung bzw. Ausbildung usw. Dabei weisen neuere Untersuchungen darauf hin, dass die strukturellen Vorgaben durch das Instrument der Arbeitsgelegenheiten problematisch ist (vgl. *Hohendanner* 2009; *Wolff/Hohmeyer* 2008).

Neben den institutionellen Schwierigkeiten lässt sich als weiterer beschränkender Faktor das organisationale Feld identifizieren, in dem die Projekte stehen. Sowohl Job-Center als auch Jugendämter müssten bereit sein, sich auf die sich ergebenden professionellen Herausforderungen einzulassen. Die Job-Center haben sich in diesem Kontext zumindest als verlässliche strategische Partner erwiesen, die die Projekte und die Konzeption prinzipiell unterstützten. Bei den Jugendämtern war die Lage ungleich schwieriger. Trotz umfänglicher Bemühungen haben sich drei von vier Jugendämtern stark aus den Projekten herausgehalten, obwohl es auf Grund der EU-Finanzierung kaum einen Kostendruck gab. Diese Zurückhaltung der Jugendämter ist ein Spiegelbild der aktuellen statistisch zu beobachtenden Entwicklung, dass die Jugendhilfe sich vermehrt aus der Förderung junger Erwachsener zurückzieht (vgl. *Nüsken* 2008). Damit beschreitet aber die deutsche Jugendhilfe einen Weg, der entgegengesetzt zu einer breiten internationalen Entwicklung verläuft, in der die Gestaltung der Übergangsphase ins Erwachsenenleben als eine der wichtigsten Aufgaben erachtet wird (vgl. *Stein/Munro* 2008).

Doch nicht nur im Hinblick auf organisationale und institutionelle Aspekte steht eine sozialpädagogische Beschäftigungsförderung vor zentralen Herausforderungen. Es bedarf auch einer Professionalität, die in der Lage ist, typische Fallensituationen in der Beschäftigungsförderung zu bearbeiten. Um das Zusammenspiel biographischer und institutioneller Handlungsmuster erkennen zu können, ist sowohl fachliches Wissen als auch methodisches Handeln nötig. Erst wenn also die Profis, die biographischen Übergangsprozesse und die institutionellen Vorgaben der Übergangssysteme in ihrer Wechselwirkung verstehen, haben sie die Möglichkeit, diesen Fallen zu entgehen. Sollte es aber nicht gelingen, dieses Handlungsfeld im Hinblick auf seine institutionellen Strukturen, seinem organisationalen Feld und seinen professionellen Handlungsmustern weiterzuentwickeln, dann droht einer größer werdenden Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen das, was das Kennzeichen von Janines Biographie ist: „Lost in Transition“.

Anmerkung

1 Die Namen der befragten Personen sind anonymisiert.

Literatur

- Arnett, J. J.* (2001): *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach*. – Upper Saddle River, NJ.
- Arnold, H./Lempp, T.* (2008): *Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung: Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung*. – Weinheim.
- Baethge-Kinsky, V./Bartelheimer, P./Wagner, A./Aust, J./Müller-Schoell, T.* (2008): *Arbeitsmarktpolitik: Nachsteuern oder neu orientieren? Anstöße zu einer überfälligen Debatte*. Projektbericht für die Otto Brenner Stiftung und Hans-Böckler-Stiftung. OBS-Arbeitsheft 55. Online verfügbar unter: www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/publikationen_pdf/AH55.pdf; Stand 10.11.2010.
- Behrend, O./Ludwig-Mayerhofer, W./Sondermann, A.* (2007): "Willst Du deine Freunde, oder willst Du Geld verdienen?" Räumliche Mobilität in den Deutungsmustern von Arbeitsvermittlern und Arbeitslosen. *Sozialer Fortschritt*, 56, 7-8, S. 173-180.
- Biggart, A./Walther, A.* (2006): *Young Adults' Yo-yo Transitions: Struggling for Support between Family and State in Comparative Perspective*. In: *Leccardi, C./Ruspini, E.* (Hrsg.): *A new youth? – Aldershot*.
- Dingeldey, I.* (2007): *Wohlfahrtsstaatlicher Wandel zwischen „Arbeitszwang“ und „Befähigung“*. Eine vergleichende Analyse aktivierender Arbeitsmarktpolitik in Deutschland, Dänemark und Großbritannien. *Berliner Journal für Soziologie*, 17, 2, S. 189-209.

- Galuske, M.* (1993): Das Orientierungsdilemma: Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. – Bielefeld.
- Heinz, W. R./Krüger, H.* (2001): Life Course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current sociology*, 49, 2, S. 29-46.
- Hohendanner, C.* (2009): Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung - Eine Analyse potenzieller Substitutionseffekte mit Daten des IAB-Betriebspanels. IAB-Discussion Paper, 24.
- Karl, U./Raiethelhuber, E.* (2006): Sozialpädagogische Fachlichkeit im SGB II? Schwierigkeiten und Widersprüche. *Forum Erziehungshilfen*, 12, 4, S. 205-210.
- Königeter, S.* (2009): Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. – Baltmannsweiler.
- Maiwald, K.-O.* (2005): Competence and Praxis: Sequential Analysis in German Sociology. 46 paragraphs. *Forum Qualitative Sozialforschung [On-line Journal]*, 6, 3. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-31-e.htm>; Stand: 14.11.2010.
- Müller-Kohlenberg, H.* (2004): Jenseits der „Neutralität“. Empowerment-Evaluation, der transformativ/emanzipative Ansatz und die Rolle von Adressaten und Evaluationsteam. In: *Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M.* (Hrsg.): Qualität in der sozialen Arbeit: zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. – Wiesbaden, S. 369-378.
- Nüsken, D.* (2004): Arbeitshilfe zur Kooperation von Hilfen zur Erziehung und Jugendberufshilfe. 30 Seiten. 2009. Online verfügbar unter: http://www.isa-muenster.de/Materialien/Publikationen_Archiv/tabid/86/Default.aspx; Stand: 16.11.2010.
- Nüsken, D.* (2008): Regionale Disparitäten in der Kinder- und Jugendhilfe: eine empirische Untersuchung zu den Hilfen für junge Volljährige. – Münster.
- Oehme, A.* (2007): Übergänge in Arbeit: Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. – Baltmannsweiler.
- Raiethelhuber, E.* (2009): Übergänge und agency. Eine sozialtheoretische Reflexion zur Neuausrichtung des Lebenslaufkonzepts. Fakultät Erziehungswissenschaften. Dresden, Technische Universität Dresden: 451.
- Rietzke, T./Galuske, M.* (2008): Lebensalter und Soziale Arbeit – Junges Erwachsenenalter. – Baltmannsweiler.
- Rosenthal, G./Köttig, M./Witte, N./Bleizinger, A.* (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen: Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. – Opladen.
- Sandermann, P./Urban, U./Schruth, P.* (2007): Unter Druck und Zwang: Zur staatlichen Existenzgefährdung junger Volljähriger. *Sozial Extra*, 7-8, S. 12-17.
- Schneider, S.* (2006): Sozialpädagogische Beratung. Praxisrekonstruktionen und Theoriediskurse. – Tübingen.
- Schütze, F.* (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *neue praxis*, 3, S. 283-293.
- Schütze, F.* (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *ZBBS*, 1, 1, S. 49-96.
- Schütze, F.* (2002): Supervision als ethischer Diskurs. In: *Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C.* (Hrsg.): *Biographie und Profession*. – Bad Heilbrunn/Obb., S. 135-164.
- Stauber, B./Walther, A./Pohl, A.* (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. – Weinheim.
- Stein, M./Munro, E.* (Hrsg.) (2008): *Young people's transitions from care to adulthood: international research and practice*. – London.
- Walther, A.* (2008): Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: Eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs? In: *Rietzke, T./Galuske, M.* (Hrsg.): *Lebensalter und Soziale Arbeit – Junges Erwachsenenalter*. – Baltmannsweiler, S. 10-33.
- Walther, A./Stauber, B.* (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: *Stauber, B./Walther, A.* (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung*. – Weinheim, S. 19-40.
- Wenzel, U.* (2008): Fördern und Fordern aus Sicht der Betroffenen: Verstehen und Aneignung sozial- und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen des SGB II. *Zeitschrift für Sozialreform*, 1, S. 57-78.
- Wolff, J./Hohmeyer, K.* (2008): Für ein paar Euro mehr: Wirkungen von Ein-Euro-Jobs Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: IAB-Kurzbericht 2, S. 1-8.
- Zeller, M./Zeira, A./Königeter, S./Benbenishty, R./Schröer, W.* (2009): Care leavers and their transition to adulthood: Comparative perspectives in Israel and Germany. In: *Grupper, E./Koch, J./Peters, F.* (Hrsg.): *Challenges of the child and youth care system – A German-Israeli dialogue*. – Frankfurt a.M.

Wie viel Mutter braucht das Kind? – Theoretische Befunde und empirische Fakten zur Frage der Nützlichkeit oder Schädlichkeit von früher familienexterner Betreuung

Margrit Stamm



Margrit Stamm

Zusammenfassung

Im Zuge des Ausbaus von Krippenplätzen ist eine heftige Debatte darüber entbrannt, ob junge Kinder durch mütterliche Berufstätigkeit bedingte frühe familienexterne Betreuung Schaden nehmen können. Dieser Beitrag untersucht diese Frage vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes im Hinblick auf die Bindungsqualität, die kognitive sowie die soziale und emotionale Entwicklung. Er kommt zum Schluss, dass sich Kleinkinder durch zeitlich beschränkte familienergänzende Betreuungsverhältnisse in allen drei Bereichen generell nicht nachteiliger entwickeln, als wenn sie allein von der Mutter oder vom Vater betreut werden. Einschränkungen sind jedoch in Bezug auf die soziale Entwicklung, insbesondere die Aggressionsentwicklung, angebracht, scheinen doch der Zeitpunkt der erstmaligen Fremdbetreuung, die Intensität, mit der dies geschieht und insbesondere auch die Betreuungsqualität eine zentrale Rolle zu spielen. Vor diesem Hintergrund diskutiert der Beitrag abschließend zwei sowohl für den wissenschaftlichen als auch den gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurs bedeutsame Dilemmata.

Schlagerworte: Mütter, familienexterne Betreuung, Bindungsqualität, kognitive Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung

How Much Mother Does a Child Need? – Theoretical Results and Empirical Facts about the Usefulness or Harmfulness of Day Care

Abstract

With the expansion of day care, a heated debate has broken out on whether child care outside of the family at an early age due to maternal employment can harm young children. The article examines this question against the background of the current state of research in terms of attachment quality, cognitive development, as well as social and emotional development. It reaches the conclusion that child care for a limited time during the day outside of the family generally has no detrimental effect on the development of young children in any of the three areas relative to when it is provided solely by the mother or the father. However, with regard to social development, and in particular the development of aggression, limits are advisable because the time at which non-parental care is begun, its intensity, and in particular the quality of care do appear to play a central role here. In light of these findings, the article finishes by discussing two dilemmas which are of importance both for social discourse and for educational policy discourse.

Keywords: Mothers, day care, attachment quality, cognitive development, social-emotional development

1 Einleitung

In allen westlichen Industrieländern ist seit den 1970er Jahren ein Anstieg der Berufstätigkeit von Müttern zu verzeichnen. So waren beispielsweise in der Schweiz im Jahr 2007 55 Prozent der verheirateten Mütter der einjährigen und 61 Prozent der dreijährigen Kinder berufstätig (vgl. *Schweizerische Arbeitskräfteerhebung* 2009). In Deutschland waren es 38 Prozent bzw. 43 Prozent (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009) und in Österreich 16 Prozent bzw. 22 Prozent (vgl. *Statistik Austria* 2008). Im Jahr 1970 waren es in der Schweiz durchschnittlich erst etwas mehr als 10 Prozent gewesen (vgl. *Sutter* 2005). Dieser Anstieg geht einher mit einer zunehmenden Anzahl von Kindern, die in Krippen betreut werden. Waren es 2002 in Westdeutschland nur knapp 3 Prozent und in Ostdeutschland rund 37 Prozent der unter Dreijährigen gewesen, stiegen die Quoten bis ins Jahr 2009 auf 15 Prozent im früheren Bundesgebiet ohne Berlin und auf 46 Prozent in den neuen Ländern. Damit wurden in Deutschland am 1. März 2009 insgesamt 20 Prozent aller Kinder unter drei Jahren in einer Kindertagesstätte betreut. In der Schweiz stiegen die Quoten im vergleichbaren Zeitraum von ca. 2 Prozent auf 13 Prozent; in Österreich von 2 Prozent auf 12 Prozent (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009; *Schweizerische Arbeitskräfteerhebung* 2009; *Statistik Austria* 2008). Deshalb werden seit ein paar Jahren vielfältige Strategien zum Ausbau von Krippenplätzen diskutiert. Interessanterweise wurde die Frage, wie viel Mutter denn ein Kind für eine gesunde Entwicklung brauche, in der Diskussion um Nützlichkeit oder Schädlichkeit von Krippenbetreuung bisher fast gänzlich außer Acht gelassen (vgl. *Ahnert* 2010).

Neuerdings hat jedoch eine vor allem gesellschaftspolitisch motivierte Diskussion eingesetzt. Dabei gehen die Wogen hoch, und die Meinungen sind mehr als nur gespalten: Während die politische Rechte die Stärkung der Familie als Erziehungshoheit sowie eine Mutter fordert, die zum Kind gehört und deshalb zu Hause bleibt, forciert die politische Linke Forderungen nach flächendeckenden Krippenplätzen, welche eine vollzeitige mütterliche Berufstätigkeit ermöglichen. In der angloamerikanischen Debatte ist dies nicht anders. Auch sie wird seit Jahrzehnten von widersprüchlichen Positionen dominiert, inwiefern Kinder durch familienexterne Betreuung Schaden nehmen können und ob diese eine unsichere Bindung erhöhe. Die Gegnerschaft der Fremdbetreuung argumentiert mit Entwicklungsrisiken, Befürwortende mit Entwicklungsvorteilen für die Kinder.

Der vorliegende Beitrag stellt den aktuell verfügbaren Forschungsstand zu dieser Thematik zusammen und geht der Frage nach den Auswirkungen mütterlicher Berufstätigkeit auf junge Kinder im Hinblick auf drei Faktoren nach: die Bindungssicherheit, die kognitive sowie die sozial-emotionale Entwicklung. Grundlage bilden sowohl eine Darstellung der gegenwärtigen medialen Debatten sowie ein Rückblick auf die historische Bearbeitung des Untersuchungsgegenstandes. Der Beitrag schließt mit der Herausarbeitung von zwei bedeutsamen Dilemmata, welche sowohl für den wissenschaftlichen als auch den gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurs der Frage um die Auswirkungen mütterlicher Berufstätigkeit zentral sind.

2 Die aktuelle mediale und bildungspolitische Debatte

In Deutschland, in abgeschwächter Form in Österreich (vgl. *Kappella/Rille-Pfeiffer* 2007), steht der Ausbau von Krippenplätzen an vorderster Front, wenn es um die – meist verdeckte – Frage geht, wie viel Mutter denn ein Kind brauche. So will das Bundesfamilienministerium bis ins Jahr 2013 ca. 500 000 neue Angebote für unter Dreijährige schaffen. In der Schweiz ist die Situation etwas anders: Zwar steht ebenfalls die Optimierung und Erweiterung des Angebots an familienergänzenden Betreuungsmaßnahmen zur Diskussion, verstärkt jedoch die Frage der früheren Einschulung und der Rolle, welche den Müttern (und indirekt auch den Vätern) dabei zukommen soll (vgl. *Stamm* 2010). Ähnlich wie in Deutschland kritisiert auch in der Schweiz die politische Rechte, dass die Familie durch das frühe Eingreifen des Staates in ihrer Hoheit beschnitten und arbeitsmarktpolitischen Imperativen im Sinne neoliberalistischer Ideen unterworfen werde. Gleichzeitig wird befürchtet, ein ‚Outsourcing der Kindererziehung‘ würde ein Heer an neuen Bildungs- und Erziehungsexperten nach sich ziehen, welche ‚Entwicklungsmanipulation‘ betreiben und die Anzahl ‚auffälliger Kinder‘ weiter steigern würden (vgl. *Hotz/Kilchenmann* 2010).

Im Gegensatz zu dieser relativ stark parteipolitisch ausgerichteten Schweizer Diskussion ist sie in Deutschland zwar gesellschaftspolitisch, aber genauso widersprüchlich. Dies verdeutlicht ein Blick in die verschiedenen Beiträge von Wochenzeitungen wie ‚Die Zeit‘ oder ‚Der Spiegel‘, aber auch in die Kommentare zur Kritik *Badinters* am neuen Muttermythos, den sie in ihrem 2010 erschienenen Buch diskutiert. Zunächst erachtet *Mayer* (2006) – ohne auf die Rolle der Mutter für die Entwicklung des Kindes einzugehen – die produktive Verwendung gut qualifizierter Frauen auf dem Arbeitsmarkt als dem eigentlichen Herzstück des Humankapitals. Sie bezeichnet deshalb die wirtschaftlichen Einbußen, die aufgrund des Rückzugs der Frauen aus dem Berufsleben infolge Familiengründung entstehen, als „fürchterlichstes Investitionsdebakel“ (S. 50). *Radisch* (2007) dagegen hält wenig von mütterlicher Berufstätigkeit und Fremdbetreuung der Kinder, weil die vermeintliche Vereinbarkeit von Familie und Beruf nichts anderes als eine Addition von mütterlichen Belastungen darstelle. Deshalb plädiert sie für mehr Familienzeit, d.h. für unverplante und nicht unter dem Diktat von Konkurrenz und Nützlichkeit unterliegende Mußezeit. *Jaschinsky/Rieschel* (2008) halten bilanzierend fest, dass es gerade dieser ‚vorherrschende Muttermythos‘ sei, der ideologiefreie Diskussionen nahezu verhindere und deshalb die Schuld an solchen Kontroversen trage. Dies ist auch das neueste Postulat von *Badinter* (2010). „Die wieder auflebende Beschwörung des Mutterinstinkts und der damit verbundenen Verhaltensweisen“ (S. 18) – Stillen so lange es geht, die Windeln wieder waschen und den eigenen Bio-Brei kochen – sieht sie als die größte Gefahr dafür, dass die Mutterrolle neu sakralisiert wird und eine objektive Diskussion verunmöglicht.

Versucht man, auf solche gesellschaftspolitisch motivierten Diskurse wissenschaftlich fundierte Antworten zu finden, so stellt man mit Erstaunen fest, dass ähnliche Fragestellungen bereits in den 1960er Jahren aufgeworfen und anhand vieler wissenschaftlicher Untersuchungen beantwortet worden sind. Der aktuellen Debatte muss somit ein Hang zur Rückschrittsorientierung angelastet werden. Dies macht der historische Rückblick im nächsten Kapitel deutlich.

3 Historischer Rückblick

Die Forschungsgeschichte, die sich mit den Auswirkungen familienergänzender Betreuung auf die kindliche Entwicklung befasst, ist heute nahezu dreißig Jahre alt. Bereits 1984 hat *Belsky* den Begriff ‚Welle‘ geprägt, um die für einen bestimmten Zeitraum charakteristischen, konzeptionellen und empirischen Arbeiten im Bereich der Fremdbetreuung und ihrer Auswirkungen zu beschreiben. Im Rückblick lassen sich fünf große Wellen identifizieren:

- Die erste Welle, die einen Zeitraum zwischen den 1960er und 1980er Jahren umfasste, fokussierte eine heute noch (oder wiederum) hoch aktuelle Frage. „Ist die familienergänzende Betreuung gut oder schlecht für die sozio-emotionale und intellektuelle kindliche Entwicklung?“ (Vgl. *Hock* 1980) Die Angst war zu jener Zeit, dass Kleinkinder auf die tägliche Trennung von ihren Müttern mit unsicherem Bindungsverhalten reagieren und sich in der Folge nicht optimal entwickeln würden. Insgesamt konnten jedoch nahezu alle zu dieser Frage durchgeführten Studien nachweisen, dass die familienexterne Betreuung per se keine schädlichen Auswirkungen hat (zusammenfassend siehe *Belsky/Steinberg* 1978).
- Dementsprechend konzentrierte sich die zweite Welle in den 1980er Jahren auf die Qualität des Settings und die damit verbundenen frühen Erfahrungen junger Kinder. Erkenntnisleitend wurde deshalb die Frage: „Wie beeinflussen verschiedene und qualitativ unterschiedliche familienergänzende Betreuungstypen die kindliche Entwicklung?“ (Vgl. *Howes/Olenick* 1986) Neu war nun, dass die kindliche Trennung von der Mutter zwar nicht mehr grundsätzlich, wohl jedoch im Hinblick auf die Qualität des familienergänzenden Angebots, problematisiert wurde und deshalb eine größere Bandbreite an Betreuungsangeboten (Kinderkrippen, Tagespflege, Betreuung durch Verwandte etc.) in die Untersuchungen einbezogen wurde. Im Ergebnis erwiesen sich die Befunde jedoch als sehr unterschiedlich und deutlich weniger konsistent als diejenigen der ersten Welle. Sie reichten von der Feststellung, dass familienergänzende Betreuung für die kindliche Entwicklung schädlich sei (vgl. *Haskins* 1985) bis zu Nachweisen ihres günstigen Einflusses (vgl. *Andersson* 1992).
- Solche inkonsistente Ergebnisse wurden zum Auslöser der dritten, die 1990er Jahre prägenden Welle. In diesem Zeitraum verfasste Studien fokussierten zusätzlich auf interaktive Effekte, wie etwa den familiären Hintergrund oder die Merkmale der Angebotsqualität. Die Hauptfrage lautete dabei: „Wie beeinflusst die Qualität familienergänzender Betreuung, kombiniert mit Familienfaktoren, die Wirkung auf die kindliche Entwicklung?“ (Vgl. *Kontos* 1994) Diese neue Perspektive wurde nun erstmals auch in Deutschland aufgegriffen. Sie fand ihren Ausdruck in der groß angelegten Untersuchung zur Qualität von Kindergärten (vgl. *Tietze* 1998).
- Eine vierte, Ende der 1990er Jahre einsetzende Welle richtete den Blick auf die differenziellen Auswirkungen familienergänzender Betreuung. Erkenntnisleitend wurde nun die Frage: „Wie beeinflussen qualitativ hochstehende familienergänzende Betreuungsangebote unterschiedliche Gruppen von Kindern, und welche Rolle spielen Zeitpunkt und Intensität?“ Hierzu liegen einige bemerkenswerte Studien vor, welche darauf verweisen, dass (a) Kinder sehr unterschiedlich auf familienergänzende Betreuung reagieren und (b) eine mütterliche Vollzeitberufstätigkeit in den ersten bei-

den Lebensjahren des Kindes einen Risikofaktor darstellen *kann*, wenn ein Kind gewisse Herausforderungen während bestimmter Entwicklungsstadien nicht meistern kann (vgl. *Mahler 1992; Loeb u.a. 2007; Rumberger/Tran 2006*). Aus dem deutschsprachigen Raum liegen hierzu auch einige Überblicksarbeiten vor, so von *Ahnert (2005b)* oder von *Roßbach (2005)*.

- Aktuell zeichnet sich eine fünfte Welle ab. Sie basiert auf der Erkenntnis, dass die Verflechtungen zwischen mütterlicher Abwesenheit und der Qualität familienergänzender Betreuung auf der Folie von Zeitpunkt und Intensität diskutiert werden müssen und sich deshalb als komplexer erweisen, als das bisher angenommen wurde. Entsprechend wird nun zunehmend eine große Anzahl unterschiedlicher Variablen berücksichtigt, und es wird nach den multiplen Faktoren gefragt, welche die Verbindung zwischen mütterlicher sowie familienexterner Betreuung und kindlichem Verhalten moderieren. Damit steht nicht mehr allein die Mutter im Zentrum der Diskussion, sondern die gesamte ‚Betreuungsökologie‘ des Kindes wie auch zeitlich und intensitätsbedingte Faktoren (vgl. *Ahnert 2010*).

Damit verdeutlicht dieser Rückblick, dass Fragestellungen, die heute aktuell sind und zu ideologischen Grabenkämpfen führen, bereits vor vielen Jahren – zwar vorwiegend im anglo-amerikanischen Sprachraum – diskutiert, beantwortet und in der Folge ausdifferenziert worden sind. Angesichts der Tatsache, dass gerade in den letzten Jahren im Bereich der familienergänzenden Betreuung auch hierzulande viel geforscht, publiziert und kommuniziert worden ist (vgl. *Ahnert 2006; Lanfranchi/Schrottmann 2004*), erstaunt, dass die mütterliche Berufstätigkeit nach wie vor entweder als generelles Risiko für die kindliche Entwicklung betrachtet oder dann schlicht nicht thematisiert wird. Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Kapitel der aktuelle empirische Forschungsstand diskutiert. Im Mittelpunkt stehen die möglichen Folgen mütterlicher Berufstätigkeit in Bezug auf die kindliche Entwicklung: die Bindungsqualität sowie die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung.

4 Forschungsstand

Zum Zusammenhang zwischen mütterlicher Berufstätigkeit und unsicherer Bindung ist ein umfangreicher Forschungskorpus verfügbar. Er zeigt das Ausmaß auf, in welchem die Thematik das Bewusstsein von Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie durchdrungen hat (vgl. *Erel/Oberman/Yimiya 2000; Belsky u.a., 2007*). Der Anteil der deutschsprachigen Forschung ist allerdings relativ bescheiden und auf wenige Forscherinnen und Forscher begrenzt (vgl. *Roßbach 2005; Ahnert 2005b, 2010; Ahnert/Rickert/Lamb 2000; Dornes 2008*).

Nachfolgend werden zunächst die Befunde zur mütterlichen Berufstätigkeit im Kontext der Bindungsforschung diskutiert und anschließend die für die Bildungslaufbahnen von Kindern bedeutsamen Befunde zur kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung erläutert. Berücksichtigt werden dabei auch Prozesse der Verhaltensanpassung und der Beziehungsentwicklung.

4.1 Mütterliche Berufstätigkeit im Kontext der Bindungsforschung

Seit den 1980er Jahren hat die Bindungsforschung im Anschluss an *Bowlby* (1969) sowie *Bowlby/Ainsworth* (1985) kontinuierliche Beiträge zur Messung der Qualität von Mutter-Kind-Beziehungen geleistet. Im Kern besagt die Bindungstheorie, dass deren Qualität ein Ergebnis der Interaktionsrituale im ersten Lebensjahr ist. Eltern, die mit ihren Kindern feinfühlig interagieren, erhalten sicher gebundene Kinder. Geschieht dies jedoch eher reserviert und zurückweisend, erhalten sie verstärkt vermeidend gebundene Kinder. Inkonsistent reagierende Eltern – gelegentlich feinfühlig, gelegentlich zurückweisend – erhalten vermehrt ambivalent gebundene Kinder. Desorganisiert respektive desorientierte Eltern mit massiv problematischen Beziehungsmustern erhalten Kinder mit teils zugewandtem, teils vermeidend-ängstlichem Verhalten. Diese vier Qualitäten (sicher, vermeidend, ambivalent, desorganisiert resp. desorientiert) können in bestimmten experimentellen Situationen, der so genannten Fremden Situation, festgestellt werden. *Van Ijzendoorn/Sagi* (2001) eruierten in ihrer Metaanalyse 55 Prozent sicher, 23 Prozent vermeidend, 8 Prozent ambivalent und 15 Prozent desorganisiert/desorientiert gebundene Kinder.

Stört somit eine familienexterne Betreuung den Bindungsprozess? Zur Klärung dieser Frage untersuchte die NICHD-Studie (vgl. *NICHD Early Childcare Research Network/Duncan* 2003; *Belsky u.a.* 2007) anhand der Klassifikation der Mutter-Kind-Bindungen folgende Hypothesen: (1) Früh und intensiv sowie in mäßiger Qualität familienextern betreute Kinder sind häufiger unsicher gebunden als vorwiegend innerfamiliär betreute Kinder, unabhängig von der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung. (2) Frühe extensive Fremdbetreuung von mäßiger Qualität (oder durch häufigen Wechsel der Betreuungspersonen gekennzeichnet) erhöht dann die Wahrscheinlichkeit unsicherer Bindungsentwicklung, wenn weitere problematische Faktoren dazu kommen, wie etwa ein schwieriges kindliches Temperament oder wenig feinfühlig-interaktive Mutter-Kind-Interaktionen. (3) Kinder aus Hoch-Risikofamilien profitieren von extensiver Fremdbetreuung, wenn sie von guter Qualität ist. Sie entwickeln mit geringerer Wahrscheinlichkeit unsichere Bindungen.

Im Ergebnis konnten keine Unterschiede zwischen fremdbetreuten und in der Familie aufwachsenden Kindern eruiert werden. Von signifikanter Relevanz waren hingegen die Sensibilität und Responsivität der Mütter: Kinder waren weniger sicher gebunden, wenn diese Eigenschaften schwach ausgeprägt waren und das betreffende Kind zusätzlich in einer qualitativ schlechten Fremdbetreuung untergebracht war, wenn es für mehr als 10 Wochenstunden fremdbetreut wurde oder wenn es mehr als ein Betreuungsverhältnis gab. *NICHD Early Childcare Research Network/Duncan* (2003) kamen deshalb zum Schluss, dass im ersten Lebensjahr Qualität und Sensitivität der Mutter-Kind-Beziehung die Bindungsqualität bestimmen und familienexterne Betreuung darauf fast keinen Einfluss hat – außer, wenn die Beziehung vorbelastet ist. Kommen solche Kinder jedoch in qualitativ hochstehende familienexterne Betreuung, dann können sie ihre Bindungsunsicherheit stabilisieren. Intensitive Mutter-Kind-Beziehungen schaffen ein Risiko für unsichere Bindungen. Werden unsicher gebundene Kinder zusätzlich ungünstig fremdbetreut, vergrößert sich dieses Risiko. Ist die familienexterne Betreuung besonders günstig, dann vermindert es sich. Zu ähnlichen Ergebnissen war bereits eine deutsche Studie gekommen (vgl. *Ahnert/Rickert/Lamb* 2000).

Gerade im Zusammenhang mit solchen Erkenntnissen ist verstärkt Kritik an der Bindungsforschung aufgekommen. Im Zentrum steht dabei der Befund von *Belsky u.a.* (2007) zu den durchgehend höheren Raten unsicher gebundener Kinder in vollzeitlicher als in teilzeitlicher familienexterner Betreuung. Für *Keller* (2004), *Dornes* (2008) oder *Ahnert* (2010) ist dieses Ergebnis jedoch nicht in erster Linie risiko-indikativ, sondern eher ein Hinweis für die Notwendigkeit, das Konzept der ‚Fremden Situation‘ zu differenzieren. *Keller* (2004) argumentiert dabei aus einer kulturvergleichenden Perspektive. Die Adaptivität eines Bindungsstils sei hinsichtlich der grundlegenden Sozialisationsziele einer Kultur zu bewerten. Dementsprechend sei der hierzulande als ‚sicher‘ bezeichnete Bindungsstil optimal im Kontext unserer individualistisch orientierten Gesellschaft, stimme aber nicht mit den kulturellen Erwartungen anderer Gesellschaften überein. *Dornes* (2008) wiederum verweist auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse, wonach bereits Säuglinge in der Lage sind, je nach Temperament aktiv in ihre Lebenswirklichkeit hineinzuwirken und somit das Verhalten der Bindungspersonen bei der Interaktion beeinflussen zu können. Das gleiche Verhalten Erwachsener könne somit unterschiedliche Reaktionen beim Kind hervorrufen, was wiederum zum Aufbau eines bestimmten Bindungstyps beitrage. *Ahnerts* (2010) Kritik konzentriert sich auf die Validität des Verlaufs der ‚Fremden Situation‘. Ihrer Ansicht nach hängt er vor allem davon ab, ob eine moderate Stresssituation für Kleinkinder geschaffen werden könne. Während sich eine solche Situation für Kinder arbeitender Mütter nicht als besonders stressvoll erweise, würde dies für Kinder nicht außerhäuslich berufstätiger Mütter in besonderem Maß zutreffen. Deshalb sei das Ausmaß in Frage zu stellen, in welchem Unterschiede im Verhalten – wie sie in der ‚Fremden Situation‘ aufgedeckt würden – indikativ für unterschiedliche Bindungstypen seien.

Solche kritischen Betrachtungen könnten als Forderung verstanden werden, den Blick weg von einer defizitorientierten hin auf eine ganzheitliche Diskussion der Bindungsfrage zu lenken und dadurch sowohl die dominante und einkanalige Beeinflussung der Mutter, als auch die kulturelle Bestimmung, wie sie mit ihrem Baby umgeht, zu relativieren. Wenn die ausschließliche Betreuung durch die Mutter nur eine Variante in den weltweit praktizierten multiplen Betreuungsarrangements darstellt, dann müssten auch neue Messinstrumente zur Erfassung der Bindungsqualität erarbeitet werden.

4.2 Kognitive und sozial-emotionale Entwicklung

Kognitive Entwicklung: Zur Frage, ob und wie eine frühe familienergänzende Betreuung aufgrund mütterlicher Berufstätigkeit die kognitive Entwicklung beeinflusst, liegen viele Befunde vor. Allgemein gilt als gesichert, dass insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien durch eine qualitativ hochstehende familienexterne Betreuung kurzfristige kognitive Gewinne erzielen. Ob diese Gewinne allerdings stabil bleiben, ist unsicher (vgl. *Garces/Thomas/Currie* 2002). So verdeutlicht das Review von *Barnett* (2008), dass langfristige kognitive Gewinne nur dann gegeben sind, wenn die Qualität des Angebots und die Professionalität des Personals hoch sind und die Eltern extensiv einbezogen werden. Dies war beispielsweise in den auf Risikokinder ausgerichteten amerikanischen Modellprojekten wie etwa im ‚Carolina Abecedarian Project‘ (vgl. *Campbell u.a.* 2001) und im ‚High/Scope Perry Preschool Program‘ (vgl. *Schweinhart u.a.* 2005) der Fall. Beide Projekte weisen langfristige, positive Effekte auf den späteren Schulerfolg nach und geben deshalb zur Hoffnung

Anlass, dass eine responsive und kognitiv stimulierende, frühe familienergänzende Betreuung für Kinder aus benachteiligten Familien besonders förderlich ist.

Allerdings liegen auch Studien vor, welche solche Ergebnisse differenzieren. So wiesen *Rumberger/Tran* (2006) oder *Loeb u.a.* (2007) nach, dass ab drei Jahren familienergänzend geförderte Kinder höhere kognitive Gewinne als bereits früher geförderte Kinder erzielten. Fast identische Befunde lieferte auch die NICHD-Studie. *Belsky u.a.* (2007) interpretierten sie so, dass Kinder im ersten und zweiten Lebensjahr in der Entwicklung ihrer mentalen und sprachlichen Kompetenzen von dyadischen Betreuungsformen besonders profitieren, während es in den nachfolgenden Lebensjahren eher die Auseinandersetzung mit Peer-Kontakten in sozialen Gruppen sind.

Soziale Entwicklung und Aggression: Wenn es eine Frage gibt, welche den Themenbereich wie ein roter Faden durchzieht, dann ist es diejenige, ob es einen Zusammenhang zwischen früher und extensiver Fremdbetreuung und späteren sozialen Integrationsproblemen gibt. Dass diese Frage von besonderem Interesse ist, gründet darin, dass sowohl die Aggressions- als auch die Dropoutforschung (vgl. zusammenfassend *Vitaro* 2005) von der Langzeitstabilität solcher Probleme sprechen und ihren frühen Entstehungsbedingungen deshalb besondere Bedeutung beimessen. Aber auch zu diesem Themenbereich sind die Ergebnisse widersprüchlich.

Sowohl die NICHD-Studie, das EPPE-Projekt (Effective Provision of Pre-School Education; *Sammons u.a.* 2004; *Sylva u.a.* 2008), als auch die Untersuchungen von *Harvey* (1999), *Vandell/Corasanti* (1990) oder *Baydar/Brook-Gunns'* (1991) Analysen der National Survey of Youth-Study (NLSY) kommen zum Schluss, dass frühe mütterliche Berufstätigkeit mit etwas geringerer Folgsamkeit und leicht erhöhter Aggressivität der Kinder einhergehen. Mit Blick auf die NICHD-Studie lassen sich die Befunde jedoch etwas differenzierter darstellen: Die neueste Studie (vgl. *NICHD Early Childcare Research Network/Duncan* 2003) zeigte an damals Zwölfjährigen, was vorher schon bei den Vier-, nicht jedoch bei den Achtjährigen festgestellt worden war: Kinder, die besonders früh und intensiv die Krippe besuchten, waren im Alter von vier Jahren etwas aggressiver als die zu Hause betreuten Kinder. Im Alter von acht Jahren waren diese Unterschiede verschwunden, mit zwölf Jahren tauchten sie jedoch wieder auf. Daraus lässt sich schließen, dass es keinen dauerhaften, wohl jedoch einen zeitweisen Zusammenhang zwischen intensiver und früher familienergänzender Betreuung und Verhaltensproblemen gibt und die Qualität eine zentrale Rolle spielen dürfte. Darauf verweisen nicht nur amerikanische (vgl. *Lamb/Sternberg/Prodromidis* 1992; *Burchinal* 1999), sondern auch deutschsprachige Studien (vgl. *Tietze* 1998; *Fried* 2002; *Roßbach* 2005). Gleiches gilt für Untersuchungen zur Bedeutung von Stresshormonen für die sozio-emotionale und intellektuelle Entwicklung von Kindern bei beginnender Tagesbetreuung. *Ahnert/Rickert/Lamb* (2000), oder *Watamura u.a.* (2003) stellten fest, dass Kinder, die institutionell betreut wurden, einen höheren Cortisolwert aufwiesen als Kinder, die ausschließlich zu Hause betreut wurden, was eventuell Langzeitfolgen für die mentale Reifung und das Sozialverhalten haben kann. *Ahnert* (2005a) kam aber auch zum Schluss, dass das Alter der Kinder, die Anwesenheit der Mutter während der Eingewöhnungszeit, die Bindungsqualität und die Qualität der Betreuungseinrichtung für den Einfluss der nichtfamilialen Betreuung auf den Anstieg der Cortisolwerte ausschlaggebend sind.

Dass es allerdings falsch wäre, aus diesen Daten abzuleiten, dass institutionelle Betreuung für junge Kinder *generell* die Aggressionsbereitschaft erhöhe, unterstreicht *Bels-*

ky (2001) selbst: erstens, indem er die gelegentlich erhöhte Aggressivität bei extensiver außerfamiliärer Betreuung vor dem Hintergrund der eruierten Effektstärken von $d=.38$ relativiert (S. 850ff.); zweitens, indem er darauf verweist, dass erhöhte Aggressionswerte vor allem dann beobachtet werden können, wenn alle relevanten Faktoren – die mütterliche Berufstätigkeit im ersten Lebensjahr *und* eine extensive institutionelle Betreuung (mehr als zwanzig Stunden pro Woche) auch in den nachfolgenden Lebensjahren – miteinander auftreten würden (S. 858ff.).

Qualität: Die Frage, wie die außerfamiliäre Betreuung beschaffen sein muss, damit junge Kinder nicht Schaden nehmen, sondern optimal profitieren, beschäftigt die Forschung schon seit dreißig Jahren (vgl. *Belsky/Steinberg 1978*). Trotzdem liegen bis heute divergierende Antworten zu fördernden und hemmenden Auswirkungen vor. Als fördernd erweisen sie sich dort, wo es mit einer hohen Angebotsqualität gelingt, familiäre Risiken zu kompensieren und die kindliche Entwicklung positiv zu unterstützen. In der NICHD-Studie (vgl. *Belsky u.a. 2007*) schnitten die Kinder, die Krippen mit hoher Qualität besuchten, in den kognitiven Fähigkeitstests deutlich besser ab als diejenigen, die ausschließlich durch die Mutter betreut wurden. Andere Untersuchungen legen jedoch weitere Differenzierungen nahe. So hatten in der Haifa-Studie von *Sagi u.a. (2002)* oder der australischen Studie von *Love u.a. (2003)* schlechte Betreuungsbedingungen einen negativen Einfluss auf die Mutter-Kind-Beziehung, auch dann, wenn diese nicht vorbelastet war. Je schlechter die Mutter-Kind-Bindung ausgeprägt war, desto höher war das Risiko, dass dem Kind auch eine schlechte Krippe schadete.

Um die insgesamt widersprüchlichen Ergebnisse in Bezug auf die Effekte von Bildungs- und Betreuungsformen aggregieren zu können, führten *Erel/Oberman/Yimiya (2000)* eine Meta-Analyse anhand von 59 Studien durch und verglichen dabei auch Intelligenzquotienten von krippenbetreuten Kindern mit solchen in mütterlicher Betreuung unter Ausblendung moderierender Variablen. Dabei zeigten sich zwar keine Intelligenzunterschiede zwischen den beiden Subgruppen, wohl jedoch eine Moderation der kognitiven Entwicklung durch die Betreuungsqualität. Während es bei schlechter Krippenbetreuung durchaus vorkam, dass sie im Vergleich zur Mütterbetreuung negativ ausfiel, erzielte Krippenbetreuung bei exzellenter Anrechnungsqualität die positivsten Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder.

Daraus ist zu schließen, dass familieninterne und außerfamiliäre Betreuung in einer expliziten Wechselwirkung stehen und negative kindliche Erfahrungen abpuffern können. Das Ausmaß der Effekte außerfamiliärer Betreuung kann demnach als Funktion des Unterschieds zwischen ihrer Qualität und derjenigen der häuslichen Umgebung verstanden werden. Ist die familienexterne Qualität besser als die des häuslichen Umfeldes, dann ergeben sich ein größerer positiver Unterschied und somit auch eine größere positive Wirksamkeit. Eine hohe Qualität außerfamiliärer Betreuung kann somit negative Auswirkungen familiärer Einflussmerkmale kompensieren. Haben Kinder zu Hause förderlichere Entwicklungsbedingungen als in der außerfamilialen Betreuung, so führt dieser negativ gefärbte Unterschied zu ‚verlorenen Ressourcen‘, die sich in möglichen Verhaltens- und anderen Problemen äußern können. Ein ‚doppeltes Risiko‘ ergibt sich bei einem doppelt negativen Unterschied. Gemeint ist damit, dass bei sowohl schlechter familialer als auch familienergänzender Betreuungsqualität die negativen Auswirkungen familialer Risikofaktoren durch eine nicht adäquate Fremdbetreuungsqualität verstärkt werden.

5 Diskussion

Dieser Beitrag hat die aktuell sozialpolitisch brisante Frage aus wissenschaftlicher Perspektive untersucht, ob ein Kind, das ein familienergänzendes Angebot besucht, ein unsicheres Bindungsverhalten entwickelt und deshalb vermehrt Verhaltensprobleme zeigt als ein ausschließlich von der Mutter betreutes Kind. Auf dieser Basis konnten einige Antworten herausgeschält werden, die nun abschließend bilanziert und reflektiert werden sollen.

Zunächst ist jedoch zu fragen, weshalb viele Befunde zu den Auswirkungen von früher Fremdbetreuung derart widersprüchlich sind. Als Ursachen, so die Meta-Studien von *Bensel* (1994) und *Erel/Oberman/Yimiya* (2000), dürften in erster Linie die Untersuchungsdesigns mit unterschiedlichen Stichprobengrößen und Untersuchungspopulationen in Frage kommen, welche für die Zuverlässigkeit der Ergebnisse ausschlaggebend sind sowie die meist korrelationalen und damit grundsätzlich mehrdeutigen Untersuchungsmethoden. Sie lassen offen, ob Merkmal A Merkmal B beeinflusst, der Wirkmechanismus genau umgekehrt ist oder gar eine wechselseitige Beziehung besteht.

Vor diesem einschränkenden Hintergrund lässt sich die Frage nach der Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung durch mütterliche Berufstätigkeit, mit ‚in der Tendenz: nein‘ beantworten. Es kann als unbestritten gelten, dass sich Kleinkinder durch zeitlich beschränkte familienergänzende Betreuungsverhältnisse nicht per se nachteiliger entwickeln, als wenn sie allein von der Mutter oder vom Vater betreut würden. Im Hinblick auf die drei in diesem Aufsatz untersuchten Bereiche zeigen solche Kinder weder ein zwangsläufig schlechteres Bindungsverhalten noch eine ungünstigere kognitive Entwicklung als ausschließlich familienintern betreute Kinder. Einige Studien weisen bei Schuleintritt sogar einen intellektuellen Gewinn institutionell betreuter Kinder nach, doch scheint dieser sich im Verlaufe der Schulzeit deutlich abzuschwächen. In Bezug auf die soziale Entwicklung, insbesondere die Aggression, ergeben sich einige Hinweise auf mögliche Probleme, die allerdings differenziert betrachtet werden müssen: So scheint es bei der Wirkung von nicht-mütterlicher Betreuung auf junge Kinder darauf anzukommen, in welchem Alter und mit welcher Intensität dies geschieht, wie die Betreuungsqualität ist, wie die Eltern mit dieser Situation umgehen, welche Beziehung zur Betreuungsinstitution aufgebaut werden kann und vor allem: wie die Interaktionsqualität zwischen Mutter und Kind ist. Die mütterliche Berufstätigkeit an sich ist nicht problematisch.

Trotz dieser relativ günstigen Befunde, welche die Forderungen nach einer omnipräsenten Mutter deutlich relativieren, bleiben offene Fragen, die in zwei bislang wenig diskutierte Dilemmata münden. Die Gründe für diese Zurückhaltung mögen darin liegen, dass sachliche Diskurse einerseits durch die Komplexität der Mutter-Kind-Beziehung gehemmt werden und dass andererseits der irreversible Trend zur mütterlichen Berufstätigkeit dazu geführt hat, dass man am liebsten von Studien liest, welche die Qualität und nicht die Quantität der gemeinsam verbrachten Zeit als zentral und alles andere als vernachlässigbar erachtet.

- Das erste Dilemma betrifft die Erkenntnisse der Bindungsforschung auf der Folie des Betreuungsschlüssels. Tatsache ist – und in der Debatte um mehr Krippenplätze kaum diskutiert – dass die ersten zwölf Monate für die Entstehung eines der vier Bindungstypen prägend sind. In dieser Phase bestimmt die Interaktion des Säuglings mit seinen ersten Bezugspersonen, in der Regel den Eltern, seine weitere emotionale, so-

ziale und kognitive Entwicklung. Deshalb erachtet die Forschung dyadische Betreuungsformen für diesen Zeitraum als besonders zentral (vgl. Ahnert 2005b). Damit demzufolge krippenbetreute Kinder keinen Nachteil hätten, müsste ein Betreuungsschlüssel von 1:3 (für Kinder von null bis zwei Jahren), eine *konstante* Bezugsperson sowie eine feinfühligere Erzieherin garantiert werden können. Viele Studien belegen jedoch, dass dies nur in den seltensten Fällen zutrifft (vgl. Stamm u.a. 2009). Hohe Wechselraten erhöhen indes die Wahrscheinlichkeit einer unsicheren Bindung und die Entwicklung von Verhaltensproblemen.

- Das zweite Dilemma liegt darin, dass es *das* Betreuungssystem für junge Kinder nicht gibt, obwohl die aktuelle Diskussion um mehr Krippenplätze dies glauben macht. Es gibt nicht *das* junge Kind und entsprechend auch nicht *das* Betreuungsarrangement, welches als *das* Modell verstanden werden kann. Es gibt nur individuelle Lösungen. Während das eine Kind besonders scheu oder zurückhaltend ist und deshalb in einer Tagespflege besser aufgehoben ist als in einer Krippe, ist eine solche für ein kontaktfreudiges Einzelkind der ideale Ort. Intuitiv spüren Eltern meistens, ob sich das Kind in der gewählten Lösung wohlfühlt. Ist dies nicht der Fall, dann fällt es Eltern jedoch oft schwer, die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen und ein anderes Arrangement – mit einer neuen und allenfalls emotional belasteten Eingewöhnungs- und Anpassungszeit (vgl. Ahnert 2010) – zu wählen, das den eigenen Präferenzen vor dem Hintergrund der beruflichen Verpflichtungen möglicherweise nicht in gewünschtem Maß entgegenkommt.

Auch wenn abschließend die Frage „Wie viel Mutter braucht das Kind?“ so beantwortet werden kann, dass die Quantität der mütterlichen Betreuung wohl nicht die ausschlaggebende Rolle spielt, kommt den Eltern im Aufwuchsprozess ihrer Kinder mit Sicherheit eine Schlüsselrolle zu: Die Merkmale der Familie inklusive die Qualität der Beziehungen und des Anregungsmilieus sind von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Eine familienergänzende Betreuung kann deshalb immer nur als positive Ergänzung zur Kernfamilie des Kindes betrachtet werden, nie als Ersatz. Fast scheint es jedoch, dass die starke Konzentration auf den Ausbau von Krippenplätzen diese Tatsache in den Hintergrund gedrängt hat. Vater *und* Mutter sind die wichtigste Sozialisationsinstanz ihres Kindes, und dafür tragen sie die Verantwortung. Auch genügend Krippenplätze können ihnen dies nicht abnehmen.

Literatur

- Ahnert, L. (2005a): Caregiver behaviors as related to infant cortisol activity at child care entry. *Journal of Psychophysiology*, 19, p. 106.
- Ahnert, L. (2005b): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: *Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.): Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht: Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. – München, S. 9-54.
- Ahnert, L. (2006): Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung. *Frühförderung Interdisziplinär*, 2, S. 58-65.
- Ahnert, L. (2010): *Wieviel Mutter braucht das Kind?* – Heidelberg.
- Ahnert, L./Rickert, H. (2000): Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, S. 187-200.
- Ahnert, L./Rickert, H./Lamb, M. (2000): Shared caregiving: Comparisons between home and child-care settings. *Developmental Psychology*, 36, p. 339-351.

- Andersson, B.-E. (1992): Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 1, pp. 20-36.
- Badinter, E. (2010): *Der Konflikt: Die Frau und die Mutter*. – München.
- Barnett, W. S. (2008): *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. – Boulder/Tempe.
- Baydar, N./Brooks-Gunn, J. (1991): Effects of maternal employment and child-care arrangements in infancy on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: evidence from the Children of the NLSY. *Developmental Psychology*, 27, pp. 932-945.
- Belsky, J. (1984): Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. In: Ainslie, R. C. (Hrsg.): *The child and the day care setting*. – New York, pp. 1-34.
- Belsky, J. (2001): Developmental Risks (Still) Associated with Early Child Care. *Journal of Child Psychology*, 42, 7, pp. 845-859.
- Belsky, J./Steinberg, L. D. (1978): The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49, pp. 929-949.
- Belsky, J./Vandell, D. L./Burchinal, M./Clarke-Stewart, K. A./McCartney, K./Owen, M. T. (2007): Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, pp. 681-701.
- Bensel, J. (1994): Ist die Tagesbetreuung in Krippen ein Risiko? Eine kritische Beurteilung der internationalen Krippenforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 2, pp. 303-326.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment. Attachment and loss*. – London.
- Bowlby, J./Ainsworth, M. (1985): *Mutterliebe und kindliche Entwicklung*. – Basel.
- Burchinal, M. R./Peisner-Feinberg, E./Bryant, D. M./Clifford, R. (2000): Children's social and cognitive development and childcare quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, pp. 149-165.
- Campbell, F. A./Pungello, E. P./Miller-Johnson, S./Burchinal, M. R./Ramey, C. (2001): The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early intervention educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, pp. 231-242.
- Clarke-Stewart, K. A./Gruber, C. P./Fitzgerald, L. M. (1994): *Children at home and in day care*. – Hillsdale.
- Dornes, M. (2008): Frisst die Emanzipation ihre Kinder? Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung: Eine Neubetrachtung aus aktuellem Anlass. *Psyche*, 62, S. 182-201.
- Erel, O./Oberman, Y./Yimiyi, N. (2000): Maternal and nonmaternal care and seven domains of children's development, *Psychological Bulletin*, 126, pp. 727-747.
- Fried, L. (2002): *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie*. – Weinheim.
- Garces, E./Thomas, D./Currie, J. (2002): Longer term effects on Head Start. *American Economic Review*, 92, 4, pp. 999-1012.
- Harvey, E. (1999): Short-term and long-term effects of early parental employment on children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Developmental Psychology*, 35, 2, pp. 445-459.
- Haskins, R. (1985): Public school aggression among children with varying day care experience. *Child Development*, 56, pp. 689-703.
- Hock, E. (1980): "Working and Non-working Mothers with Infants: Their Satisfaction with Mothering", *Developmental Psychology*, 14, pp. 37-43.
- Hotz, C./Kilchenmann, M. (2010): Chance für die Kinder oder eine unnötige Serviceleistung? *ph-Akzente*, 1, pp. 8-11.
- Howes, C./Olenick, M. (1986): Family and child influences on toddlers' compliance. *Child Development*, 57, pp. 202-216.
- Jaschinsky, F./Rieschel, H. (2008): Wie viel Mutter braucht das Kind? *Der Spiegel*, 8, S. 78-95.
- Kappella, O./Rille-Pfeiffer, C. (2007): Vater, Mutter, Kind – und Job?! *Familienhandbuch*. Online verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Familie_Beruf/s_2759.html, Stand: 09.11.2010.
- Keller, H. (2004): Kultur und Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. – München, S. 110-124.
- Kontos, S. (1994): The ecology of family day care. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, pp. 87-110.
- Lamb, M./Sternberg, K./Prodromidis, M. (1992): Non-maternal care and the security of infant-mother attachment: A reanalysis of the data. *Infant Behavior and Development*, 15, pp. 71-84.
- Lanfranchi, A./Schrottmann, R. E. (2004): *Kinderbetreuung ausser Haus – eine Entwicklungschance*. – Bern.

- Loeb, S./Bassok, M./Fuller, D./Rumberger, B./Russell, W. (2007): How much is too much? Economics of education review, 26, pp. S. 52-66.
- Love, J. M./Harrison, L./Sagi-Schwartz, A./van Ijzendoorn, M. H./Ross, C./Ungerer, J. A./Raikes, H./Brady-Smith, C./Boller, K./Brooks-Gunn, J./Constantine, J./Kisker, E. E./Paulsell, D./Chazan-Cohen, R. (2003): Child care quality matters: how conclusions may vary with context. Child Development, 74, 4, pp.1021-1033.
- Mahler, M. (1992): Studien über die ersten drei Lebensjahre. – Stuttgart.
- Mayer, S. (2006): Im Land der Muttis. Die Zeit, 29, 13.07.2006, S. 49-50.
- NICHD (National Institute of Child Health & Human Development) Early Childcare Research Network/Duncan, G. J. (2003): Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. Child Development, 74, 5, pp. 1454-1475.
- Radisch, J. (2007): Die Schule der Frauen. Wie wir die Familie neu erfinden. – München.
- Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. – München, S. 55-174.
- Rumberger, R. W./Tran, L. (2006): Preschool Participation and the cognitive and social development of language minority students. – Santa Barbara.
- Sagi, A./Koren-Karie, N./Gini, M./Ziv, Y./Joels, T. (2002): Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. Child Development, 73, pp. 1166-1186.
- Sammons, P./Elliot, K./Sylva, K./Melhuish, M./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004): The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. British Education Research Journal, 30, 5, pp. 691-712.
- Schweinhart, L. J./Montie, J./Xiang, Z./Barnett, W. S./Belfield, C. R./Nores, M. (2005): Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. – Ypsilanti, MI.
- Schweizerische Arbeitskräfteerhebung SAKE (2009): Erwerbstätigkeit und Arbeitszeit.- Neuenburg.
- Stamm, M. (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. – Bern.
- Stamm, M./Reinwand, V./Schmid, K./Burger, K./Viehhauser, M./Muheim, V. (2009): Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizer UNESCO-Kommission. – Fribourg.
- Statistik Austria (2008): Familien- und Haushaltsstatistik 2007. Erwerbsbeteiligung der 15- bis 64-jährigen Frauen mit Kindern nach Alter des jüngsten Kindes - Jahresdurchschnitt 2007. Online verfügbar unter: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=67907&dDocName=031091; Stand: 09.11.2010.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2009): Datenreport 2002. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. – Bonn.
- Suter, G. (2005): Berufstätige Mütter. Subtiler Wandel der Geschlechterordnung in der Schweiz 1945-1970. – Zürich.
- Sylva, K./Melhuish, E. C./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2008): Effective pre-school and primary education 3-11 project. Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 [Research Report No DCSF-RR061]. – London.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. – Weinheim.
- Van Ijzendoorn, M. H./Sagi, A. (2001): Cultural blindness or selective inattention? American Psychologist, 56, pp. 824-825
- Vandell, D. L./Corasanti, M. A. (1990): Variations in early childcare: Do they predict subsequent social, emotional and cognitive differences? Early Childhood Research Quarterly, 5, pp. 555-572.
- Vitaro, F. (2005): Linkage between early childhood, school success and high school completion. Encyclopedia on Early Childhood Development. Online verfügbar unter: http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/VitaroANGxp_rev.pdf; Stand: 09.11.2010.
- Watamura, S. E./Donzella, B./Alwin, J./Gunnar, M. R. (2003): Morning to afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. Child Development, 74, pp. 1006-1020. Online verfügbar unter: www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=67907&dDocName=031091; Stand: 09.11.2010.

The Relationship of Self-control, Procrastination, Motivational Interference and Regret with School Grades and Life Balance

Claudia Kuhnle, Manfred Hofer & Britta Kilian



Claudia Kuhnle



Manfred Hofer



Britta Kilian

Abstract

In this study, self-control, procrastination, motivational interference, and regret are regarded as determinants of school grades and of life balance (defined as the experience of a subjectively balanced life). Dealing with tasks in the academic field and in various other life arenas is typical for adolescents. The predictors are regarded as relevant for handling multiple alternative activities. Self-control is seen as a resource associated with positive outcomes in people's lives. The other variables are seen as tightly associated with handling multiple alternative activities in goal conflicts. The sample consisted of 348 tenth graders who completed a questionnaire during regular school lessons. Results of regression analyses showed that self-control was a significant predictor of school grades and life balance, while procrastination was only related to school grades, and that motivational interference as well as regret were associated with life balance. The significance of this differential pattern for adolescents' lives is discussed.

Keywords: School grades, life balance, self-control, procrastination, motivational interference

Der Zusammenhang von Selbstkontrolle, Prokrastination, motivationalen Interferenz und Bedauern mit Schulnoten und Lebensbalance

Zusammenfassung

Eine typische Herausforderung für Jugendliche ist die Bewältigung von Aufgaben im akademischen Bereich und verschiedenen anderen Lebensbereichen. Die vorliegende Arbeit betrachtet Selbstkontrolle, Prokrastination, motivationale Interferenz und Bedauern nach einer getroffenen Entscheidung als Determinanten von Schulnoten und Lebensbalance. Diese Prädiktoren werden für die Bewältigung multipler Handlungsalternativen als relevant angesehen. Während Selbstkontrolle als generelle Ressource betrachtet wird, die mit verschiedensten positiven Ergebnisvariablen in Verbindung steht, werden die anderen drei Determinanten in Zusammenhang mit dem Umgang mit Konflikten bei multiplen Handlungsalternativen gesehen. An der Studie nahmen 348 Zehntklässler teil, die während der regulären Unterrichtszeit einen Fragebogen ausfüllten. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigten, dass Selbstkontrolle ein signifikanter Prädiktor für Schulnoten und Lebensbalance war, wohingegen Prokrastination nur mit Schulnoten zusammenhing und motivationale Interferenz sowie Bedauern mit Lebensbalance verknüpft waren. Die Bedeutung dieses differenziellen Musters wird im Hinblick auf die Lebensbewältigung von Jugendlichen diskutiert.

Schlagworte: Schulnoten, Lebensbalance, Selbstkontrolle, Prokrastination, motivationale Interferenz

1 Introduction

It is important to note that students sometimes feel torn between several alternatives which cause them to not be able to carry out the things they would like. One way of looking at this phenomenon is to assume that students operate within various life contexts that put different demands on them and in which they are under pressure to try to accomplish multiple goals (cf. *Hofer/Peetsma 2005; Luthar 2003; Sénécal/Julien/Guay 2003*). The relevance of pursuing goals in various life arenas is well known in the field of developmental psychology (cf. *Havighurst 1974*), and is occasionally referred to in educational psychology (cf. *Lens et al. 2005*). Although school and academic achievement are highly important in the life of students, it might be helpful if research takes into account goals of other areas of a student's life, as well, because these goals can influence each other and may come into conflict (cf. *Boekaerts/Koning/Vedder 2006; Kuhnle/Hofer/Kilian 2010a*). We regard life balance as an important variable in youth research and educational psychology similarly. It can be regarded as an indicator of life satisfaction because it displays how well individuals perceive their performance in appropriately allocating time when attempting to achieve various goals among the different areas of their lives (cf. *Gröpel/Kuhl 2006*). Thus, in the current study, we searched for possible predictors of school grades *and* life balance.

Self-control is included as one predictor, and is assumed to be a resource relevant to synchronizing the demands of several life areas and pursuing a chosen goal successfully. Procrastination, motivational interference, and regret are included as further determinants because they indicate how students handle multiple alternative activities.

1.1 Academic achievement and life balance as educational goals

Academic achievement in terms of school grades or classroom achievement is one of the main variables investigated within psychological research. Indicators of academic achievement are of major importance as they are useful predictors of life success, e.g., university performance (cf. *McKenzie/Schweitzer 2001*) and later salary (cf. *Roth/Clarke 1998*). Particularly during the last decade, international comparisons such as the PISA-study further accentuated a one-sided view of these outcome variables (cf. *Baumert et al. 2001*). However, taking into consideration the concrete life circumstances in which students live, other aspects should also be taken into account as desirable outcome variables. Children and adolescents have to solve age specific tasks in several different contexts of life in order to successfully master their development (cf. *Dreher/Dreher 1985; Havighurst 1974*). Resources like time and energy are restricted (cf. *Goode 1960; Riedinger/Freund 2004*) and the integration of school-work and leisure is also a critical task during this period (cf. *Hofer et al. 2007*). Therefore, adolescents' success in different areas of life seems to be an outcome variable worth investigating. The construct of life balance is seen as an indicator of this, as it reflects students' perception of an appropriate allocation of time across various life arenas. Imbalance occurs whenever there is an over- or under-devotion of time to a particular area. Different activities can be distinguished in subjective importance and can require different amounts of time; therefore, within the definition of life balance, an unequal distribution of time may occur. Role conflicts, for example, between work and family, can create inter-role conflicts and cause work-family

balance to be at risk (cf. *Gröpel/Kuhl* 2006). Achieving life balance seems to be important for a person's well-being. For instance, work-family balance is shown to be associated with general life satisfaction and quality of life (cf. *Greenhaus/Collins/Shaw* 2003; *Gröpel* 2005; *Senécal/Vallerand/ Guay* 2001). In contrast, the construct of life balance is just beginning to come under investigation in youth research.

Under the perspective of students having to handle tasks in different areas of life, we are interested in variables that possibly could act as determinants of academic success and life balance. Four variables related to the management of multiple alternative activities are incorporated. Self-control is considered as a capacity that generally supports setting appropriate goals and attaining them successfully. In addition to this resource, we take a look at variables related to maladaptive handling of options at various action phases. Procrastination describes the postponement of an academic activity before it is carried out, motivational interference describes the experienced disturbance during the activity, and regret denotes the negative cognitive emotion afterwards. Historically, students have been faced with an increasing number of options where the coordination of these options seems to be at stake (cf. *Gergen* 1991; *Schwartz* 2004). The theory of motivational action conflicts (cf. *Schmid et al.* 2005) builds a framework for the maladaptive handling of several alternatives, postulating that when an adolescent decides for one option in a school-leisure conflict, the incentives of the non-chosen alternative can interfere with the actual performed activity. Such experiences are expected to impair life balance and school grades.

1.2 Self-control capacity as a resource in handling multiple alternatives

The strength model of self-control states that several different processes (e.g. emotional regulation, thought or impulse control) which lead to positive, desirable outcomes, rely on one restricted resource (cf. *Baumeister et al.* 2006; *Schmeichel/Baumeister* 2004). Baumeister and colleagues (cf. *Baumeister* 2002; *Baumeister et al.* 1998) define self-control as an individual's ability to alter states and responses including thoughts, feelings, and actions. Self-control capacity as a personality variable is seen as relevant for goal selection, goal pursuit, and goal disengagement (cf. *Wrosch/Freund* 2001). It has been shown that individuals with a strong capacity to control themselves are better at task performance and also have higher interpersonal success (cf. *Tangney/Baumeister/Boone* 2004). The authors additionally indicate that "a high personal capacity for self-control should be powerfully adaptive and should enable individuals to live happier, healthier lives" (p. 272).

Self-control has been associated with successfully managing developmental demands during the course of life (cf. *Wrosch/Freund* 2001). There is also evidence that adolescents high in self-control report fewer school-leisure conflicts and higher lifebalance, suggesting that they are better able to coordinate their goals (cf. *Kuhnle et al.* 2010a; *Kuhnle/Hofer/Kilian* 2010b). Finally, self-control capacity is considered as a predictor of students' academic achievement (cf. *Duckworth/Seligman* 2006; *Shoda/Mischel/Peak* 1990; *Wolfe/Johnson* 1995). As such, it resembles self-regulated learning (cf. *Zimmerman* 2008). But whereas the concepts developed within the self-regulated learning research describe strategies ideally associated with competent learning processes (cf. *Zimmerman* 2008), self-control is seen as a generalized capacity relevant for success in several life arenas (cf. *Baumeister* 2002; *Baumeister et al.* 1998).

Hence, we regard self-control capacity as a critical factor in adolescents' handling of multiple goals, especially as temptations and obstacles increase (cf. *Mischel/Ayduk* 2002). As adolescents high in self-control are expected to better coordinate the demands of several life arenas in the face of limited resources, it is reasonable to assume that they display better academic achievement and also report a more balanced life. Thus, it is expected that self-control is positively associated with better school grades (H1a) and the experience of a balanced life (H1b).

1.3 Academic procrastination

Academic procrastination is usually defined as the tendency to delay the beginning and/or completion of an academic task (cf. *Ferrari* 1998; *Senécal et al.* 2003). *Lay* (1995) defines the characteristic as an extension of the temporal sequence between intentions and corresponding goal directed behavior. In accordance with this definition, it is conclusive that in numerous studies, procrastination is shown to be associated with poor academic performance (cf. *Akinsola/Tella/Tella* 2007; *Orpen* 1998; *Tice/Baumeister* 1997; *Wesley* 1994). It seems to be most likely that it is not intelligence differences, but rather procrastination behavior, that is responsible for this relationship with achievement (cf. *Ferrari* 1991; *Tice/Baumeister* 1997). Furthermore, procrastination is associated with depression and anxiety (cf. *Saddler/Sacks* 1993; *Solomon/Rothblum* 1984), dejection (cf. *Lay* 1995), and stress (cf. *Flett/Blankstein/Martin* 1995). Students suffer not only from the subjective discomfort of academic procrastination (cf. *Ferrari* 1998), but also from the negative consequences of procrastination such as higher stress and more illnesses toward the end of semester (cf. *Tice/Baumeister* 1997). A higher level of academic procrastination is likely to be associated with conflicts between academic and interpersonal roles (cf. *Senécal et al.* 2003). Based on these findings, we postulate that the delay behavior found in academic procrastination is connected with the subjective experience of a less balanced life. Thus we expect that higher academic procrastination is associated with worse grades (H2a) and with a diminished experience of life balance (H2b).

Self-control has been shown to be a good predictor of procrastination (cf. *Ferrari/Emmons* 1995; *Senécal/Koestner/Vallerand* 1995; *Steel* 2007). Individuals obviously procrastinate because they cannot control their behavior and prefer to follow short-term pleasurable activities rather than sticking to their overarching goals (cf. *Ferrari/Emmons* 1995; *Tice/Baumeister* 1997). Thus, we tested whether the relationship between self-control and school grades is partially mediated by students' tendency to procrastinate academic tasks (H3).

1.4 Motivational interference

On the assumption of restricted time resources and the possibility of two or more activities associated with negatively interdependent goals being possible at the same time, students are quite often in situations of motivational conflicts (cf. *Hofer* 2004; *Hofer et al.* 2007; *Reinders* 2007). The mere knowledge of an alternative action, such as the prospect of meeting friends, can interfere with a learning activity that is actually being performed (cf. *Fries/Dietz* 2007). This phenomenon of motivational interference represents a destabilization on the behavioral, cognitive, and affective level (cf. *Schmid et al.* 2005). Moti-

vational interference can be experienced during school and during leisure tasks (cf. *Hofer et al.* 2010). The temptation of an attractive or important activity can interfere with a performed task and, therefore, has adverse effects on the actual performance *and* the subjective experience of the performance (cf. *Fries/Dietz* 2007; *Fries/Schmid* 2007). Since students that feel torn between several alternative activities are less able to pursue one single activity properly, we postulate that motivational interference is negatively related to good school grades (H4a) and also to the diminished experience of life balance (H4b).

1.5 Regret

Post-decisional regret as a personality variable is often defined as a negative emotion that results when we realize that we should have decided differently (cf. *Van Dijk/Zeelenberg* 2005). It entails cognitive appraisals with strong emotional components (cf. *Gilovich/Medvec* 1995; *Landman* 1993). This aversive feeling is quite common (cf. *Landman* 1993) and influences the day-to-day behavior of individuals (cf. *Van Dijk/Zeelenberg* 2005; *Zeelenberg/Inman/Pieters* 2001). The attempt to avoid future regret can have positive effects, for example, when decision quality is improved by learning from former mistakes. Avoiding regret can also be counterproductive when decisions are delayed or prevented. If inaction is favored over action, omission bias may occur (cf. *Gilovich/Medvec* 1995; *Zeelenberg/Pieters* 2007). After the experience of regret following a learning activity, students may favor a concurrent leisure activity (cf. *Kuhnle/Sinclair* 2010). Therefore due to the anticipated detrimental effects of regret about studying, a negative relationship of regret and school grades is expected (H5a). Furthermore, regret is also assumed to be negatively related to life balance. This is because the experience of having allocated restricted time resources to an activity in which the decision is challenged afterwards should lead to the experience of a diminished life balance (H5b).

2 Method

2.1 Sample

The sample consisted of 348 students (45.2% male and 54.8% female) from the 10th grade. Their mean age was 15.24 ($SD=0.66$). The sample included participants from 16 classes from four German schools (Gymnasium). The questionnaire was administered during two regular school lessons with two trained instructors present, but no teachers. The participants were instructed to ask whenever they had a question. Anonymity of all data was ensured and the students participated voluntarily.

2.2 Variables

School grades. Students recorded their school grades from their last report card in five school subjects (English, German, Physics, Mathematics, and History). In order to gain a broad variable for school achievement, the mean of these five grades was calculated for

each student. School grades ranged from one to six. Grades are coded so that lower values indicate better results.

Life balance. Life balance was measured with 16 items from a student adapted version of the Life Balance Checklist (LBC; e.g. Gröpel/Kuhl 2006). These items measure the subjective appropriateness of time spent in different life areas. These areas include: work/achievement (e.g. “school”), social contact/relationships (e.g. “meeting friends”), health/body (e.g. “sports”), and the category of meaningfulness of life (e.g. “think about the future”). A total score was calculated. The original ten-point rating scale of the LBC was reduced after a pilot study with an adolescent sample. Students answered on a nine-point scale ranging from “too little time” to “too much time”, with one point being given for the maximum inappropriateness of time. The middle of this scale was explicitly labeled as “appropriate time”, and five points were assigned here. In sum, high values of the life balance scale indicate a subjectively appropriate use of time.

Self-control. Measuring dispositional self-control capacity, the translated and validated German brief version (cf. Bertrams/Dickhäuser 2009) of the original Self-Control Scale by Tangney et al. (2004) consisting of 13 items, was used (e.g. “I am able to work effectively toward long-term goals”). Items were rated on a five-point scale anchored from 1 (“not at all like me”) to 5 (“very much like me”).

Procrastination. A scale of five items was used to measure academic procrastination (e.g. “For exams I do not learn until the very last moment”). This scale has already been used in Dietz/Hofer/Fries (2007) and measures the avoidance of tasks in the field of academics. The students rated the statements on a five-point scale ranging from 1 (“completely wrong”) to 5 (“completely right”).

Motivational interference. Students described a recently experienced conflict between a school and a leisure activity. Students were then asked how they decided in this situation, and 16 items about cognitive, affective, and behavioral aspects of student’s behavior were employed to gauge the experience during this situation (e.g. “During the activity I was easily distracted”, “I had the feeling that because I have done this activity, I missed out on another important alternative”, “During the activity, I switched to another activity”) (e.g. Hofer et al. 2007). Answers were given on a four-point Likert-Scale ranging from 1 (“not true at all”) to 4 (“totally true”).

Regret. Regret was measured with the five items of the validated translated version (cf. Greifeneder/Betsch 2006) of the original regret scale of Schwartz et al. (2002) (e.g. “Whenever I make a choice, I’m curious about what would have happened if I had chosen differently.”). Students responded on a seven-point scale ranging from 1 (“completely disagree”) to 7 (“completely agree”).

High values on the scales life balance, self-control, procrastination, motivational interference, and regret indicate a high manifestation of the respective variable. Table 1 shows the internal consistencies (Cronbach’s α) of these instruments.

Table 1. Descriptive statistics

	Number of items	Cronbach's α	Mean	SD	ICC	Design Effect
School grades	5	.80	2.76	.73	.14**	4.01
Life balance	16	.83	3.23	.71	.01	1.31
Self-control	13	.82	2.92	.67	.04*	1.98
Procrastination	5	.83	3.27	.92	.02	1.45
MI	16	.89	1.93	.63	.00	1.01
Regret	5	.74	4.23	1.26	.00	1.10

Note. MI = Experience of motivational interference during a chosen activity; ICC = Intra-class correlation (estimated in baseline models using HLM 6); Design Effect = $1 + (\text{average cluster size} - 1) \cdot \text{ICC}$.
* $p < .05$; ** $p < .01$.

3 Results

3.1 Preliminary analyses

Table 1 shows the overall means and standard deviations of the variables. The intercorrelations between the relevant variables in Table 2 show that procrastination was highly correlated with both dependent variables life balance ($r = -.24, p < .01$) and school grades ($r = .35, p < .01$); the same pattern of relevance was shown for self-control (life balance, $r = .26, p < .01$; school grades, $r = -.35, p < .01$). Additionally, regret and motivational interference during a chosen activity seem to be more relevant for life balance (regret: $r = -.17, p < .01$; motivational interference: $r = -.11, p < .05$) than for school grades (regret: $r = .09, n.s.$; motivational interference: $r = -.11, p < .10$).

Table 2. Intercorrelations

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. School grades	–					
2. Life balance	-.12**	–				
3. Self-control	-.35**	.26**	–			
4. Procrastination	.35**	-.24**	-.67**	–		
5. MI	.11 ⁺	-.11*	-.02**	.01**	–	
6. Regret	.09**	-.17**	-.14**	.16**	.19**	–

Note. MI = Experience of motivational interference during a chosen activity
⁺ $p < .10$; * $p < .05$. ** $p < .01$.

3.2 Regression analyses

A series of multiple regression analyses was conducted to test the postulated hypotheses. Hierarchical data analyses in a multilevel framework were necessary (e.g. *Raudenbush/Bryk* 2002). Because of the high intra-class correlations (ICCs) and the design effects (cf. *Muthén/Satorra* 1995) of school grades and self-control (see Table 1), the clustered structure of the data had to be taken into account. The ICCs indicate the proportion of total variance that is due to variance between classes. The design effect indicates how much standard errors are underestimated and should not exceed the critical value of 2 (cf. *Hox/Maas* 2001; *Muthén/Satorra* 1995). HLM 6 was used and intercepts were allowed to vary between classes. Table 3 and 4 show the results.

Table 3. Regression model predicting school grades

	β	t	R^2	F for R^2
			.21	21.67**
Self-control	-.14	-2.01**		
Procrastination	.24	3.40**		
MI	.04	0.83**		
Regret	.04	0.76**		

Note. MI = Experience of motivational interference during a chosen activity

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Table 4. Regression model predicting life balance

	β	t	R^2	F for R^2
			.10	7.30**
Self-control	.22	2.70**		
Procrastination	-.03	-0.38**		
MI	-.15	-2.51**		
Regret	-.11	-1.80 ⁺		

Note. MI = Experience of motivational interference during a chosen activity

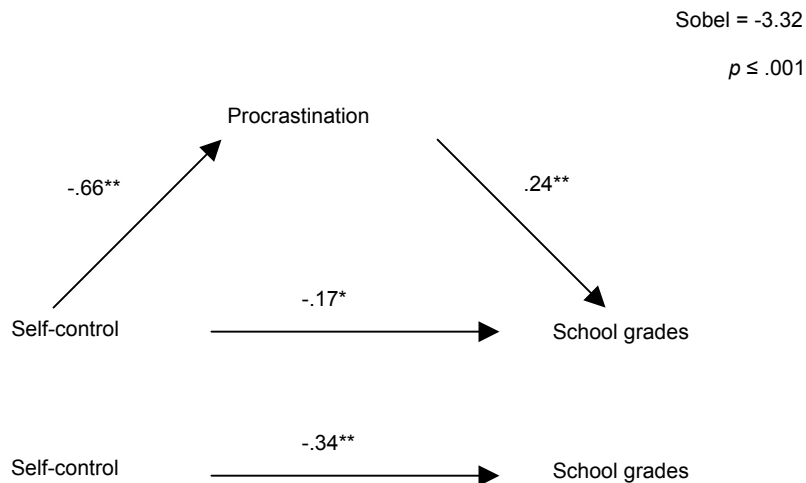
⁺ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Table 3 shows that both self-control ($\beta = -.14$, $p < .05$) and procrastination ($\beta = .24$, $p < .01$) were significant predictors of school grades. Motivational interference and regret were not significant. As can be seen in Table 4, self-control was also a significant predictor of life balance ($\beta = .22$, $p < .01$), as well as motivational interference ($\beta = -.15$, $p < .05$). Regret was only associated with life balance by trend ($\beta = -.11$, $p < .10$), and procrastination was not a significant predictor of life balance ($\beta = -.03$, *n.s.*).

3.3 Mediation analyses

In order to test procrastination as a potential mediator between self-control and school grades, we calculated the steps recommended by *Baron/Kenny* (1986). Firstly, we tested whether self-control is correlated with school grades. In the next step we tested whether self-control is related to the mediator variable. As both requirements were met, within the third step it was shown that the mediator variable is related to the outcome variable by controlling for self-control. The significance of the postulated mediation effect was determined using the Sobeltest (*Sobel* 1982). Figure 1 shows the results of the mediation analysis.

Figure 1. Relationship between self-control and grades mediated by procrastination



* $p < .05$; ** $p < .01$.

As expected the relationship between self-control and school grades was partially mediated by procrastination.

4 Discussion

In this study, self-control capacity as a resource in daily life, and variables related to handling situations with multiple alternative activities, were analyzed as potential predictors for school grades as well as for life balance. In accordance with hypothesis 1, self-control was a significant predictor of school grades (H1a) and also of life balance (H1b). In line with hypothesis 2, procrastination was related to school grades (H2a), but contrary to our expectation, procrastination was not related to life balance (H2b). As the mediation of procrastination was significant for the relationship between self-control and school grades (H3) the mediation hypothesis was supported. Motivational interference during a chosen

activity was a significant predictor for life balance (H4b), but not for school grades (H4a). A less clear pattern applies to regret, which was associated only by trend with life balance (H5b), and not at all with school grades (H5a).

The results suggest that a high capacity of self-control is a favorable feature in two ways: As there is evidence for a direct relationship with school grades and life balance, self-control seems to be, generally, a relevant ability to manage life successfully. The pertinence of self-control in this study is in line with former research, indicating that self-control is not only relevant for school grades (cf. *Duckworth/Seligman 2005*), but also for variables associated with well-being, such as life balance or flow (cf., *Kuhnle et al. 2010b; Tangney et al. 2004*). Secondly, the findings contribute to past research about the nature of the relationship between self-control and school grades by showing the mediating effect of procrastination. Self-control may aid students in not postponing academic tasks. Beyond that, it is quite interesting that although self-control and procrastination are highly correlated with school grades and life balance, as well, procrastination seems to explain specific variance components in school grades but not in life balance. The delaying behavior of compulsory activities seems to not be relevant for life balance when self-control is included as an additional predictor. Furthermore, disturbances during a chosen alternative, in the form of motivational interference, were not related to school grades but to the subjective experience of a balanced life. The experienced quality during an activity seems to be relevant for the perception of appropriate time allocation. Due to restricted time resources, whenever the activity was not enjoyed, the spent time can be regarded as wasted, and this seems to be of relevance for the perception of balance.

The results of this study extend our knowledge about the relationship between self-control and some desirable outcome variables. It offers insight into the connection between maladaptive handling of multiple alternative activities and school grades, and with life balance. It seems worthwhile to include the construct of life balance in future youth research. Future studies should more closely examine the pattern of the relationships between self-control and the desirable outcome variables. In this study, a mediating role of procrastination between self-control and grades appeared. In another study, the relationship between self-control and life balance was mediated by the frequency of goal conflicts (cf. *Kuhnle et al. 2010a*). Possibly, the functioning of self-control in situations of multiple options is quite complex and needs further clarification so as to lead to concrete interventions for students.

A limitation of this study is that procrastination was specified on the aspects of academic procrastination only, which is adequate for the prediction of school grades; however, although we are not aware of empirical studies for the prediction of life balance, a more general measurement for the tendency to postpone behavior seems to be more appropriate. On the other hand, motivational interference and regret were measured more generally, thus failing to address the specific situation of school relevant behavior. The difference in specificity could explain why these two variables seemed to be less relevant for school grades. A further constraint of the study is that in the mediation analysis, we wanted to take into account the clustered structure of the data using the causal steps strategy (cf. *Baron/Kenny 1986*) with HLM and, therefore, had to accept the strict requirements of the Sobel test (cf. *Sobel 1982*).

Generally, although we found the theoretically expected relationships, the cross-sectional design of our study does not allow us to draw conclusion about causality between the variables. It might also be possible that self-control mediates the relationship

between procrastination and school grades because students with the tendency to postpone work may need to execute self-control to meet appointments and achieve good grades. This is the reason why we interpreted the results in terms of causality more cautiously. Furthermore, based on our age and school restrictions related to the sample and the region, we have to be additionally cautious to generalize these results to other student samples. Another point is that we had only a slightly modified adoption of the Life Balance Checklist (cf. *Gröpel/Kuhl* 2006), which was constructed for the use in adult samples. Therefore, an enhancement of this questionnaire seems advisable. Based on the specific importance of family and peer groups in this developmental period (cf. *Böhm-Kasper* 2006; *Steinberg* 2002), for example, the area contact/relationships could be further subdivided and therefore increased in relevance.

On the basis of the findings in this study, the reduction of the postponement of activities and also the training of self-control capacity seem to be promising for the goal of reaching better grades. Self-control exercises have been shown to be successful (cf. *Oaten/Cheng* 2007) and can also be an important supplementary component within other treatments. An additional training of this regulative ability has shown beneficial long-term results within a treatment of childhood obesity (cf. *Israel et al.* 1994). These results suggest that self-control can be efficiently trained and is a useful tool for increasing the duration and effectiveness of other trainings. Regarding the promotion of life balance, beyond the training of self-control, the reduction of regret and motivational interference also seem to be quite promising. As one pathway, “mindful thinking” may be helpful in preventing regret after a decision because here, people stay aware of the reasons they decided the way they did at a certain point in time (cf. *Langer* 2002). Furthermore, efficiently structuring a day is expected to reduce potential motivational conflicts and, consequently, motivational interference (cf. *Hofer et al.* 2007). Interventions should also center on the ability of adolescents to prioritize their goals in order to reduce conflicts between different activities or life roles, and to reduce interferences with studying for school.

Seligman/Csikszentmihalyi (2000) suggested that a challenge for the future of positive psychology is to clarify how much self-control is necessary to make sure that not just short-term activities leading to well-being, such as watching TV, are followed, but also that long-lasting well-being is being assured through longer-term activities. The findings from this study suggest that self-control is necessary in order to balance the different demands of several areas of life successfully, but as of yet, we cannot quantify how much. Possible curvilinear relationships between self-control and desirable outcome variables in terms of over-control (cf. *Kivetz/Keinan* 2006) need further clarification.

References

- Akinsola, M. K./Tella, A./Tella, A.* (2007): Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*, 3, pp. 363-370.
- Baron, R. M./Kenny, D. A.* (1986): The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, pp. 1173-1182.
- Baumeister, R. F.* (2002): Yielding to temptation: Self-control failure, impulsive purchasing, and consumer behaviour. *Journal of Consumer Research*, 28, pp. 670-676.
- Baumeister, R. F./Heatherton, T. F.* (1996): Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, pp. 1-15.

- Baumeister, R. F./Gailliot, M./DeWall, C. N./Oaten, M. (2006): Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 74, pp. 1773-1801.
- Baumeister, R. F./Leith, K. P./Muraven, M./Bratslavsky, E. (1998): Self-regulation as a key to success in life. In: *Pushkar, D./Bukowski, W. M./Schwartzman, A. E./Stack, D. M./White, D. R.* (Eds.): *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research.* – New York, pp. 117-133.
- 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.
- Bertrams, A./Dickhäuser, O. (2009): Messung dispositioneller Selbstkontroll-Kapazität: Eine deutsche Adaptation der Kurzform der Self-Control Scale (SCS-K-D). [Measuring dispositional self-control capacity. A German adaptation of the short form of the Self-Control Scale (SCS-K-D)] *Diagnostica*, 55, S. 2-10.
- Boekaerts, M./de Koning, E./Vedder, P. (2006): Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41, pp. 33-51.
- Böhm-Kasper, O. (2006): Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? [Adolescents' participation in school and politics. What influence has school, family, and peers on adolescents' political participation?] *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 353-368.
- Dietz, F./Hofer, M./Fries, S. (2007): Individual values, learning routines, and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 893-906.
- Dreher, E./Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte [Developmental tasks in adolescents]. In: *Liepmann, D./Sticksrud, A.* (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz.* – Göttingen, (S. 56-70).
- Duckworth, A. L./Seligman, M. E. P. (2005): Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, pp. 939-944.
- Duckworth, A. L./Seligman, M. E. P. (2006): Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 198-208.
- Ferrari, J. R. (1991): Compulsive procrastination: Some self-reported personality characteristics. *Psychological Reports*, 68, pp. 455-458.
- Ferrari, J. R. (1998): Procrastination. In: *Friedman, H.* (Ed.): *Encyclopedia of mental health* (Vol. 3). – San Diego, pp. 281-287.
- Ferrari, J. R./Emmons, R. A. (1995): Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, pp. 135-142.
- Flett, G. L./Blankstein, K. R./Martin, T. R. (1995): Procrastination negative self evaluation and stress in depression and anxiety. A review and preliminary model. In: *Ferrari, J. R./Johnson, J. L./McCown, W. G.* (Eds.): *Procrastination and task avoidance. Theory, research and treatment.* – New York, pp. 113-136.
- Fries, S./Dietz, F. (2007): Learning in the face of temptations: The case of motivational interference. *Journal of Experimental Education*, 76, pp. 93-112.
- Fries, S./Schmid, S. (2007): Lernen bei attraktiven Handlungsalternativen: Das Phänomen der motivationalen Interferenz. [Learning with attractive alternatives: The phenomenon of motivational interference] *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, S. 271-281.
- Gergen, K. J. (1991): *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life.* New York: Basic Books.
- Gilovich, T./Medvec, V. H. (1995): The experience of regret: What, when, and why. *Psychological Review*, 102, pp. 379-395.
- Goode, W. J. (1960): A theory of role strain. *American Sociological Review*, 25, pp. 483-496.
- Greenhaus, J. H./Collins, K. M./Shaw, J. D. (2003): The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63, pp. 510-531.
- Greifeneder, R./Betsch, C. (2006): Lieber die Taube auf dem Dach! Eine Skala zur Erfassung interindividueller Unterschiede in der Maximierungstendenz. [Maximizing – a scale to assess individual differences in maximizing] *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 37, S. 233-243.
- Gröpel, P. (2005): *On the theory of life balance: The relation to subjective well-being and the role of self-regulation.* Unpublished Dissertation Thesis, University of Osnabrück.

- Gröpel, P./Kuhl, J. (2006): Having time for life activities. Life balance and self-regulation. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 14, pp. 54-63.
- Havighurst, R. J. (1974): *Developmental tasks and education*. – New York.
- Hofer, M. (2004): Schüler wollen für die Schule Lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. [Students' goals in different life domains: Theories of learning motivation in educational psychology] *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, S. 79-92.
- Hofer, M./Kuhnle, C./Kilian, B./Marta, E./Fries, S. (in press): Motivational interferences in school-leisure conflict and learning outcomes: The differential effects of two value conceptions. *Learning and Instruction*. DOI:10.1016/j.learninstruc. 2010.02.009
- Hofer, M./Peetsma, T. (2005): Societal values and school motivation. Students' goals in different life domains. *European Journal of Psychology of Education*, 20, pp. 203-208.
- Hofer, M./Schmid, S./Fries, S./Dietz, F./Clausen, M./Reinders, H. (2007): Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction*, 17, pp. 17-28.
- Hox, J. J./Maas, C. J. M. (2001): The accuracy of multilevel structural equation modeling with pseudo-balanced groups and small samples. *Structural equation modeling*, 8, pp. 157-174.
- Israel, A. C./Guile, C. A./Baker, J. E./Silverman, W. K. (1994): An evaluation of enhanced self-regulation training in the treatment of childhood obesity. *Journal of Pediatric Psychology*, 19, pp. 737-749.
- Kivetz, R./Keinan, A. (2006): Repenting hyperopia: An analysis of self-control regrets. *Journal of Consumer Research*, 33, pp. 273-282.
- Kuhnle, C./Hofer, M./Kilian, B. (2010a): The relationship of value orientations, self-control, frequency of goal conflicts in school and leisure, and life-balance in adolescence. *Learning and Individual Differences*, 20, pp. 251-255.
- Kuhnle, C./Hofer, M./Kilian, B. (2010b): Self-control as predictor of school-grades, life-balance, and flow in adolescents. Manuscript submitted for publication.
- Kuhnle, C./Sinclair, M. (2010): Decision mode as an antecedent of flow, motivational interference, and regret in a concentration task. Manuscript submitted for publication.
- Landman, J. (1993): *Regret: Persistence of the possible*. – New York.
- Langer, E. (2002): Well-being. In: Snyder, C. R./Lopez, S. J. (Eds.): *Handbook of positive psychology*. – New York, pp. 214-230.
- Lay, C. H. (1995): Trait procrastination agitation dejection and self-discrepancy. In: Fenan, J. R./Johnson, J. L./McCown, W. G. (Eds.): *Procrastination and task avoidance. Theory, research and treatment*. – New York, pp. 97-112.
- Lens, W./Lacante, M./Vansteenkiste, M./Herrera, D. (2005): Study persistence and academic achievement as a function of the type of competing tendencies. *European Journal of Psychology of Education*, 3, pp. 275-287.
- Luthar, S. S. (2003): The culture of affluence: Psychological costs of material wealth. *Child Development*, 74, pp. 1581-1592.
- McKenzie, K./Schweitzer, R. (2001): Who succeeds in university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20, pp. 21-33.
- Mischel, W./Ayduk, O. (2002): Self-regulation in a cognitive-affective personality system: Attentional control in the service of the self. *Self and Identity*, 1, pp. 113-120.
- Muthén, B. O./Satorra, A. (1995): Complex sample data in structural equation modeling. *Sociological Methodology*, 25, pp. 267-316.
- Oaten, M./Cheng, K. (2007): Improvements in self-control from financial monitoring. *Journal of Economic Psychology*, 28, pp. 487-501.
- Orpen, C. (1998): The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, pp. 73-75.
- Raudenbush, S. W./Bryk, A. S. (2002): *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). – Thousand Oaks.
- Reinders, H. (2007): Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter. [Biographical orientations, actions and action conflicts in adolescence] *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, S. 469-484.
- Riedinger, M./Freund, A. M. (2004): Interference and facilitation among personal goals: Differential associations with subjective well-being and persistent goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp. 1511-1523.

- Roth, P. L./Clarke, R. L. (1998): Meta-analyzing the relation between grades and salary. *Journal of Vocational Behavior*, 53, pp. 386-400.
- Saddler, C. D./Sacks, L. A. (1993): Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, pp. 863-871.
- Seligman, M. E. P./Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.
- Schmeichel, B. J./Baumeister, R. F. (2004): Self-regulatory strength. In: *Baumeister, R. F./Vohs, K. D.* (Eds.): *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. – New York, pp. 84-98.
- Schmid, S./Hofer, M./Dietz, F./Reinders, H./Fries, S. (2005): Value orientations and action conflicts in students' everyday life: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 20, pp. 243-257.
- Schwartz, B. (2004): *The paradox of choice: Why more is less*. New York: HarperCollins.
- Schwartz, B./Ward, A./Montrerosso, J./Lyubomirsky, S./White, K./Lehman, D. R. (2002): Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 1178-1197.
- Senécal, C./Julien, E./Guay, F. (2003): Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, pp. 135-145.
- Senécal, C./Koestner, R./Vallerand, R. J. (1995): Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, pp. 607-619.
- Senécal, C./Vallerand, R. J./Guay, F. (2001): Antecedents and outcomes of work-family conflict: Toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 176-186.
- Shoda, Y./Mischel, W./Peake, P. (1990): Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, pp. 978-986.
- Sobel, M. E. (1982): Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In: *Leinhardt, S.* (Ed.): *Sociological methodology 1982*. – San Francisco, pp. 290-312.
- Solomon, L. J./Rothblum, E. D. (1984): Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, pp. 503-509.
- Steel, P. (2007): The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, pp. 65-94.
- Steinberg, L. (Hrsg.) (2002): *Adolescence* (6th ed.) – Boston.
- Tangney, J. P./Baumeister, R. F./Boone, A. L. (2004): High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, pp. 271-322.
- Tice, D. M./Baumeister, R. F. (1997): Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, pp. 454-458.
- Van Dijk, E./Zeelenberg, M. (2005): On the psychology of 'if only': Regret and the comparison between factual and counterfactual outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, pp. 152-160.
- Wesley, J. (1994): Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, pp. 404-408.
- Wolfe, R. N./Johnson, S. D. (1995): Personality as a predictor of college performance. *Educational & Psychological Measurement*, 55, pp. 177-185.
- Wrosch, C./Freund, A. M. (2001): Self-regulation of normative and non-normative developmental challenges. *Human Development*, 44, pp. 264-283.
- Zeelenberg, M./Inman, J. J./Pieters, R. G. M. (2001): What we do when decisions go awry: Behavioral consequences of experienced regret. In: *Weber, E. U./Baron, J./Loomes, G.* (Eds.): *Conflict and tradeoffs in decision making*. – Cambridge, pp. 136-155.
- Zeelenberg, M./Pieters, R. (2007): A theory of regret regulation 1.0. *Journal of Consumer Psychology*, 17, pp. 3-18.
- Zimmerman, B. J. (2008): Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, pp. 166-183.

Politisch-demokratische Orientierungen von Lehramtsstudierenden – Empirische Hinweise aus zwei Erhebungen

Sebastian Dippelhofer



Sebastian Dippelhofer

Zusammenfassung

Studierende im Lehramt werden in ihrem künftigen Beruf einen maßgeblichen Beitrag zur politischen Sozialisation der nachwachsenden Generation leisten. Es ist deshalb geboten, ihre politisch-demokratischen Orientierungen zu erkunden. Die in einem standardisierten Fragebogen erfassten Indikatoren verweisen dabei auf Ambivalenz und Indifferenz. Zwar ist ihr politisches Interesse ausgeprägt und die politische Selbstverortung neigt nach links. Zugleich aber sind demokratische Prinzipien nur bei knapp der Hälfte hinreichend verankert. Multivariate Analysen zeigen die Kovariation dieser Aspekte. Hinzu treten spezifische Effekte des Geschlechts und der Semesterzahl, andere Merkmale wie Herkunft und Studien spielen eine geringere Rolle.

Schlagworte: Lehramtsstudierende, demokratische Überzeugungen, politische Sozialisation, Hochschulen

Political-Democratic Values of Students Studying to Become Teachers – Empirical Results from Two Studies

Abstract

In their future profession, students studying to become teachers make a significant contribution to the political socialisation of the younger generation. Therefore it is important to explore their political-democratic values. The indicators covered in a standardized questionnaire point to an ambivalence and indifference. Although these students have a pronounced political interest and a self-positioning leaning to the left, democratic principles are sufficiently deep-seated in only half of them. Multivariate analysis shows the co-variation of these aspects. Additionally, there are specific effects of gender and the number of semesters studied. Other characteristics such as origin and the subjects studied play a minor role.

Keywords: Students studying to become teachers, democratic values, political socialisation, higher education

1 Einleitung

Als Repräsentanten von Erwachsenenwelt und gesellschaftlichem System sind Lehrer/innen bei der strukturellen Reproduktion und politischen Bildung der jungen Generation zentral (vgl. *Edelstein/Fauser* 2001). Das resultiert auch aus der sozialen Funktion der Institution Schule. Als „erste Sozialisationsinstanz [...] auf nichtbiologischer Basis“

(Parsons 1987, S. 106) ist sie Ort „gesellschaftlich kontrollierte(r) und veranstaltete(r) Sozialisation“ (Fend 1980, S. 4). Dem schulischen Auftrag zufolge, zu persönlicher, praktischer und politischer Bildung beizutragen, sollen Kinder dort lernen, die Welt zu durchdringen, sich demokratische Werte sowie individuelle Urteils- und Handlungskompetenzen anzueignen (vgl. Hentig 2004). Als Auftrag lässt sich daraus für Pädagog/innen ableiten, „zu *solidarischem Handeln in sozialer Verantwortung*, zu Toleranz und Achtung der Menschenrechte und [...] religiöser Überzeugungen, zu einem friedlichen Miteinander [...] sowie zur Achtung vor Natur und Umwelt zu *erziehen*“ (MSW 2008, S. 15; kursiv im Original). Die in den Grundschulen zu beginnende „Erziehung zur Mündigkeit“ ist in allen Schulstufen fortzuführen (vgl. MSW 2008; Schavan 2004). Dabei ist die Klasse von eminenter Bedeutung: Hier wird „das ‚Geschäft‘ der formalen Erziehung tatsächlich besorgt“ (Parsons 1987, S. 103). Somit obliegt es den Lehrkräften, den Klassenverband zu einem „Handlungsfeld gelebter Demokratie“ (KMK 2009, S. 3) zu formen.

Doch inwieweit, so ist zu fragen, sind diese durch das Studium gerüstet, diesem Auftrag gerecht zu werden? In welchem Maße erwerben sie während des Hochschulbesuchs ein Fundament und Repertoire politisch-demokratischer Überzeugungen, auf das sie zurückgreifen können, um überzeugte und überzeugende Vermittler dieser Werte zu sein? Die eigenen Orientierungen dürften als unverzichtbare Basis dafür gelten, dem gestellten Auftrag in Schule und Unterricht gerecht zu werden und entsprechende Sozialisations- und Bildungsprozesse in der Schülerschaft zu initiieren. Doch liegen hierüber kaum spezifische, empirische Analysen vor. Zwar wurde bis hinein in die 1970er Jahre das Verhältnis von Studierenden zur Demokratie analysiert (vgl. Habermas u.a. 1967), und es wird aktuell wieder aufgegriffen und thematisch erweitert – etwa um politische Meinungen (vgl. Dippelhofer 2008), um Urteile über politische Entscheidungen (vgl. Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008) und moralische Werte (vgl. Schillinger 2006; Mägdefrau 2008). Doch nur selten sind künftige Lehrkräfte expliziter Erkenntnisgegenstand. Studien dazu sind älteren Datums (vgl. Schefer 1969; Dann u.a. 1979; Händle 2007). Insbesondere die Pädagogischen Hochschulen (PH) geraten wenig in den Blick. Allenfalls werden hier eher studentische Lebensbedingungen und Motivationslagen fokussiert (vgl. Isserstedt u.a. 2010; Trautwein u.a. 2006; Dippelhofer 2009).

Dieser Hochschultyp, den es nur noch in Baden-Württemberg gibt, widmet sich primär der Rekrutierung von Lehrkräften an Grund-, Sonder-, Haupt- und Realschulen – d.h. in Einrichtungen, die explizit gegenüber einer weniger privilegierten Schülerschaft den Auftrag soziopolitischer Erziehung und Identitätsstiftung hat (vgl. Preuss-Lausitz 1993; MSW 2008). Das spiegelt sich im *Bildungsplan* (2004) und skizziert die zumal politischen Erwartungen an sie und ihre Graduierten – gerade ihrer Bildung sieht sich die PH verpflichtet und möchte „für deren Hochwertigkeit sorgen“ (Schwark 2008, S. 35). Im Unterschied zur Universität konzentriert sich die PH nachdrücklicher auf die praktische Hinführung auf den Lehrerberuf (vgl. LHG 2008; MWK o.J.). Möglicherweise lässt dies weniger Raum für die intensive Auseinandersetzung mit demokratisch-politischen Themen und Positionen und deren Verankerung im demokratischen Wertesystem.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf, zunächst im Sinne einer Bestandsaufnahme politisch-demokratische Orientierungen von Lehramtsstudierenden im universitären sowie im pädagogischen Bildungszweig empirisch zu ergründen und aufgrund der differenzierten Selbstverständnisse etwaige Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den Hochschultypen herauszuarbeiten. Ferner wird sondiert, inwieweit die gewählten Indikatoren der politisch-demokratischen Überzeugungen kovariieren. Ein besonderes Augen-

merk gilt dann der Frage, welche Bedeutung soziodemografischen Merkmalen, der Semesterzahl, dem Studienfach und der anvisierten Schulform zukommt. Dies wird bi- und multivariat geprüft. Abschließend wird mit Blick auf soziale und bildungspolitische Implikationen Bilanz gezogen, und es wird der Beitrag ventiliert, der seitens der Befragten für die politische Sozialisation der Kinder und Jugendlichen möglich ist.

2 Datengrundlage

Die Analysen basieren auf zwei unabhängig voneinander durchgeführten Erhebungen – zum einen auf dem repräsentativen Studierendensurvey aus dem WS 2006/07, der von der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführt wurde. Der Anteil der Lehramtsstudierenden an der Gesamtstichprobe beläuft sich auf 15 Prozent (vgl. *Multrus/Bargel/Ramm* 2008), wobei nicht nach dem späteren Schultyp differenziert werden kann. Zum zweiten wird aus einer Studie aus dem WS 2008/09 an der PH Freiburg berichtet, in deren Sample angehende Lehrkräfte mit einem Anteil von drei Viertel vertreten sind (vgl. *Dippelhofer* 2009). Da die PH-Studie nur *eine* Einrichtung einbezog, hat sie explorativen Charakter. Beide Untersuchungen haben einen standardisierten, schriftlichen Fragebogen mit teilweise identischen, ordinal skalierten, validierten Fragebatterien verwendet. Das erlaubt direkte Vergleiche der politisch-demokratischen Orientierungen der Lehramtsstudierenden an den unterschiedlichen Einrichtungen.

Die politisch-demokratischen Überzeugungen wurden in beiden Erhebungen anhand von drei Indikatoren erfasst (vgl. *Dippelhofer* 2008): Zum einen durch das als Bedingung für ein demokratisches Verständnis geltende *politische Interesse*, zum anderen mittels der *politischen Selbstverortung* im links-rechts Spektrum und drittens anhand der *demokratischen Orientierungen* – diese werden durch die in Anlehnung an *Kaase* (1971) formulierte *Demokratieskala* gemessen. Hier sind die Befragten zur Bewertung von fünf Aussagen anhand eines Likert-Formats aufgerufen (vgl. Abbildung 1). Der Assoziationskoeffizient Gamma weist an beiden Hochschultypen positive Beziehungen zwischen den Items auf – lediglich das Gewalt legitimierende steht in schwach negativer Beziehung zu einer unkritischen Opposition (-.03). Eine darauf beruhende post-hoc konstruierte Skala soll auf aggregiertem Niveau die Akzeptanz *demokratischer Prinzipien* erfassen – sie beinhaltet ein sechsstufiges Kontinuum: vehement, eindeutig, labil, schwach, tendenziell undemokratisch, stark undemokratisch (vgl. Tabelle 2).¹ Die Assoziationskoeffizienten zeigen, dass sowohl an der PH als auch – etwas schwächer – an den Universitäten die Summenskala inhaltlich gleichgerichtet mit den einzelnen Items kovariiert, wenngleich in unterschiedlicher Stärke (Gamma jeweils zwischen .70 und .38).

3 Das Spektrum politisch-demokratischer Orientierungen

3.1 Indikatoren

Das von den Studierenden sich selbst gestellte Verpflichtungsgefühl, politische Gleichgültigkeit sei verantwortungslos, zeigt sich seit jeher darin, „viel stärker an Politik (interessiert zu sein) als die Bevölkerung insgesamt“ (*Bargel* 1985, S. 68) – das spiegelt sich in

beiden Datensätzen. Wie an den Universitäten, ist das *politische Interesse* auch an der PH Freiburg – gemessen an der theoretischen Skalenmitte – relativ hoch (vgl. Tabelle 1). So signalisieren an beiden Einrichtungen 58 Prozent Interesse am politischen Geschehen; sie wählen die Kategorie 4, 5 oder 6. Gleichzeitig ist aber von beachtlichen Minderheiten zu berichten, die der Politik nichts abgewinnen können – das ist bei einem Viertel an den Universitäten der Fall, an der PH ist es jeder Fünfte; sie haben sich für die Antwortvorgaben 0, 1 oder 2 entschieden.

Tabelle 1: Politisches Interesse und politische Selbstverortung von Lehramtsstudierenden, nach Hochschultyp (Mediane)

	Pädagogische Hochschule ^{c)} N = 512	Universitäten gesamt ^{d)} N = 1002	p
Politisches Interesse ^{a)}	3,8	3,8	n.s.
Politische Selbstverortung ^{b)}	3,1	3,0	n.s.

a) Politisches Interesse: 0 = gar nicht; 6 = sehr stark

b) Politische Selbstverortung im Vergleich zur Bevölkerung: Variablenausprägung 1 = links; 7 = rechts; Berechnungen ohne „kann ich nicht beurteilen“

c) Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008

d) Bundesweiter Studierendensurvey der AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, WS 2006/07

p (Mediantest)

Quellen: Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008; bundesweiter Studierendensurvey 2007 der AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, 10. Erhebungswelle WS 2006/07

Ähnliche Strukturen zeigt die *politische Selbstverortung*, die Berechnungen beziehen auch jene ein, die sich nicht inhaltlich äußern wollen: Hier ordnen sich die Befragten insgesamt eher links ein, der Medianvergleich ergibt neuerlich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 1). Mehr als jeder Zweite kreuzt 1, 2 oder 3 an. Ein Fünftel tendiert zur mittleren Position, nur wenige entscheidet sich ausdrücklich für den rechten Pol des Kontinuums. Zugleich ist aber eine deutliche Distanz zum politischen Feld sichtbar: Jeder Fünfte der Lehramtskandidat/innen an der PH sieht sich zu keiner Selbstverortung in der Lage und kreuzt die explizit vorgegebene Kategorie „kann ich nicht beurteilen“ an. An den Universitäten sind es mit 16 Prozent etwas weniger. Jene aber, die ein Urteil abgeben und zum linken Spektrum neigen, sind tendenziell politisch interessierter – dies gilt auch umgekehrt (Gamma jeweils -.17).

Resümierend ist mithin eine gewisse Zurückhaltung von beachtlichen Minderheiten gegenüber Politik zu konstatieren. Das setzt sich bei den demokratischen Vorstellungen fort. Eindeutig sind die Urteile nur bei zwei Aspekten: So ist die Kritik an *Gewalt als Konfliktlösungsmittel* sehr ausgeprägt und beträgt in beiden Hochschultypen 85 Prozent. Ähnliches gilt für die Sicht, *für eigene Überzeugungen auf die Straße zu gehen*. Jeweils drei Viertel der Befragten betonen dieses Recht. Im Gegensatz dazu sind die Einschätzungen zu den anderen Merkmalen weniger pointiert und nähern sich in den Medianwerten dem neutralen Punkt der Likert-Skala. Dahinter verbirgt sich ein zweigipfliges Antwortmuster, das Uneinigkeit im Meinungsbild indiziert. Das betrifft die Aussagen, die *politische Opposition soll die Regierung unterstützen*, ein *Verlust des Streik- und Demonstrationsrechts zur Sicherung der öffentlichen Ordnung ist legitim* und *Auseinandersetzungen schaden dem Allgemeinwohl*. Jeweils knapp um 45 Prozent tendieren zu einer

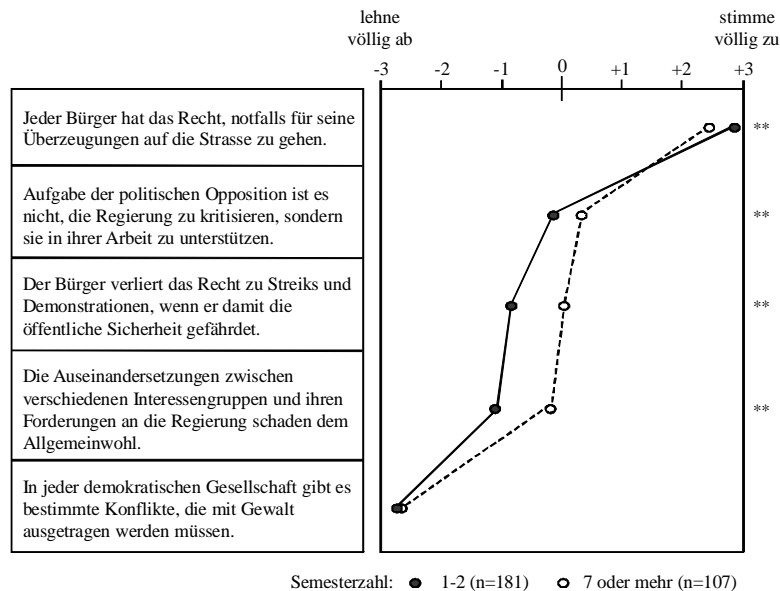
3.2 Zusammenhänge mit soziodemografischen und studienbezogenen Aspekten

Die drei Indikatoren der politisch-demokratischen Überzeugungen sind unterschiedlich mit soziodemografischen und studienbezogenen Merkmalen verbunden. Anders als in der Literatur angedeutet (vgl. *Dippelhofer 2008*), spielt die *Bildungsherkunft* keine systematische Rolle. Nur bezüglich des politischen Interesses ist zu konstatieren, dass PH-Studierende aus bildungsfernen Milieus höhere Demokratie-Werte erreichen als die universitäre Referenzgruppe. Differenzierter sind die Zusammenhänge mit der *Geschlechtszugehörigkeit*. In Übereinstimmung mit anderen Studien (vgl. *Gille/Queisser 2002*) sind auch an den Hochschulen deutlich mehr Männer als Frauen offen für Politik. An beiden Hochschultypen bekunden Studenten ein viel höheres Interesse als Studentinnen (PH: 55 vs. 18%; Universitäten: 52 vs. 25%). Während hingegen die links-rechts Selbstverortung gleichermaßen erfolgt und bei den demokratischen Prinzipien an der PH ebenfalls keine signifikanten Unterschiede auftreten, sind die demokratischen Überzeugungen an den Universitäten geschlechtsspezifisch segmentiert: So sind mehrheitlich Studenten mit diesen verankert, mehr als jeder Zweite der angehenden Lehrer ist demokratisch gefestigt, jeder Fünfte sogar vehement. Bei den Frauen beträgt dieser Anteil insgesamt 45 Prozent. Ausgeprägter ist hier ein labiles bis schwaches Verhältnis: Zwei Fünftel sind als labil skizzierbar. Lediglich jede Zehnte ist als vehemente Verfechterin dieser Prinzipien einzuschätzen.

Unter den studienbezogenen Merkmalen tritt vor allem die *Studiendauer* als kovariierend hervor – allerdings in unterschiedlicher Weise. Während an der PH das politische Interesse nicht in systematischer Beziehung hierzu steht, wirkt diese Variable an Universitäten: Rund zwei Fünftel der Studienanfänger äußert politische Aufmerksamkeit. Bei jenen hingegen, die sieben Semester und länger studieren, sind es zwei Drittel. Demgegenüber stellt sich die politische Selbstverortung an beiden Bildungstypen unabhängig von der Studiendauer dar. Wohl aber nimmt die Urteilssicherheit signifikanter zu – und zwar an der PH deutlicher als an Universitäten. Möchte sich jeder dritte Studienanfänger im pädagogischen Bildungszweig nicht politisch festlegen, sind dies gegen Ende des Studiums nur noch 4 Prozent; an den Universitäten halbiert sich dieser Anteil von 20 auf 11 Prozent. Zwar dürften hierbei soziale Reifeprozesse, die sich in nicht-akademischen Kohorten ebenfalls vollziehen eine Rolle spielen. Allerdings deuten die Unterschiede zwischen den Studierenden beider Bildungstypen auf einen sozialisierenden Einfluss der Institutionen hin.

Auch die demokratische Verankerung festigt sich im Laufe der Zeit – dies sei am Beispiel der PH dargelegt (vgl. *Abbildung 1*). An den Universitäten vollziehen sich ähnliche Zeiteffekte. Im Vergleich zu den Studienfängern sind die Höhersemestrigen in ihrer Vorstellung als gestärkter und weniger labil charakterisierbar. Das spiegelt sich in den damit verbundenen Teilaspekten: So wächst mit dem Studium die Annahme, Konflikte seien für das Allgemeinwohl unschädlich – stimmen dem 25 Prozent der Studienanfänger zu, sind es unter jenen, die sieben Semester und länger studieren, 44 Prozent. Dieses Muster repliziert sich bei der Betonung des Demonstrationsrechts und der Haltung gegenüber der Opposition. Je länger studiert wird, desto weniger soll sie die Regierung unterstützen. Ferner steigt die Forderung, jeder dürfe für seine Überzeugungen auf die Straße gehen.

Abbildung 1: Aspekte demokratischer Überzeugungen,^{a)} nach Semesterzahl an der PH Freiburg (Mediane)



a) Siebenstufige Skalierung von -3 (lehne völlig ab) bis +3 (stimme völlig zu)

** $p \leq 0.01$ (Mediantest)

Quelle: Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008

Im Unterschied zu empirischen Befunden, die sich auf sämtliche angestrebten Studienabschlüsse an Universitäten beziehen, erbringt der Medianvergleich bei den Lehramtsfächern nur bezüglich des politischen Interesses einen positiven Zusammenhang. In den Sprach- und Kulturwissenschaften sind die Befragten am aufgeschlossensten – 61 Prozent bekunden eine ausgeprägtere Hinwendung; in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sind es 49 Prozent. An der PH hingegen ergeben sich keine signifikanten fachspezifischen Unterschiede. Wirkung hat indes dort die von den angehenden Lehrkräften präferierte *Schulform*. Mit jeweils zwei Drittel sind besonders jene politisch offen, die in die Haupt- oder Realschule wollen. Unter den künftigen Grundschullehrer/innen ist jede- diglich zweite Person politisch interessiert.

3.3 Multivariate Befunde

Ein simultaner Vergleich, in den die bivariat betrachteten Variablen einfließen, soll das Gewicht der verschiedenen Prädiktoren für die drei Indikatoren der politisch-demokratischen Orientierungen schätzen. Die Berechnungen wurden für die PH sowie die Universitäten gesondert durchgeführt.² Damit werden keine kausalen Ursachen-Wirkung-Ketten unterstellt – die Modelle dienen heuristischen Zwecken und zeichnen multiple Beziehungsmuster nach. Im Folgenden dargestellt sind jene Modelle, die für die drei Indikatoren den höchsten Sättigungsgrad im Sinne der aufgeklärten Varianz erreichen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Regressionsmodelle für die Indikatoren politisch-demokratischer Orientierungen. Standardisierte Beta-Koeffizienten

Prädiktoren	Politisches Interesse ^{a)}		Kriterium Politische Selbstverortung ^{b)}		Akzeptanz demokratischer Prinzipien ^{c)}	
	PH	Uni	PH	Uni	PH	Uni
Geschlecht ^{d)}	.24***	.26***	-.01	-.05	.05	.01
Bildungsherkunft	-.03	.06	.00	.03	.12*	.03
Semesterzahl	.12*	.13***	-.06	-.05	-.21***	-.12***
Studienfach	.01	-.07*	.08	-.05	-.11	-.01
Schulform	.10		-.03		.01	
Politische Selbstverortung	-.18**	-.16***			.18**	.27***
Politisches Interesse			-.20**	-.18***	-.22***	-.23***
df	6/255	5/804	6/255	5/804	7/247	6/796
Korrigiertes R ²	.14	.11	.04	.03	.17	.17

a) Politisches Interesse: 0 = gar nicht; 6 = sehr stark

b) Politische Selbstverortung im Vergleich zur Bevölkerung: Variablenausprägung 1 = links; 7 = rechts; Berechnungen ohne „kann ich nicht beurteilen“

c) Variablenausprägung 1-6; 1 = vehement demokratisch; 6 = stark undemokratisch. Da die Besetzungszahlen bei „stark undemokratisch“ äußerst gering sind, wird diese Kategorie ausgespart

d) Zur Kodierung der unabhängigen Variablen siehe Anmerkung 2.

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$

Quellen: Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008; bundesweiter Studierendensurvey 2007 der AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, 10. Erhebungswelle WS 2006/07

An beiden Hochschultypen ist beim *politischen Interesse* das Geschlecht stärkster Prädiktor und bestätigt die Dominanz der Männer (beta .24 bzw. .26). Obgleich schwächer, hat auch die politische Verortung markanten Einfluss und untermauert die stärkere Zuwendung linker Studierender zur Politik (beta -.18 bzw. -.16). Hinzu tritt die positive Wirkung der Studiendauer sowie an Universitäten der schwache aber signifikante Effekt sprach- und kulturwissenschaftlicher Studienfächer auf das Interesse. Die übrigen Prädiktoren – wie die Bildungsherkunft oder die Entscheidung für eine bestimmte Schulform – haben keine Bedeutung. Bei allenfalls befriedigender Modellgüte von $R^2 = .14$ bzw. .11 für die Universitäten kommen der „Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht“, der „Verortung im linken Spektrum“ und mit Abstrichen der „längeren Studiendauer“ am ehesten die Vorhersagbarkeit für ein nachhaltiges politisches Interesse zu.

Hinsichtlich der *politischen Selbstverortung* ist an der PH wie an den Universitäten das politische Interesse zentral (beta. -.20 bzw. -.18). Hier bestätigt sich der bivariat ermittelte Befund, dass künftige Lehrkräfte mit wachsendem Interesse an diesem Gegenstandsbereich nach links neigen. Demgegenüber erweisen sich alle anderen Einflüsse als nachrangig. Das zeigt sich auch in einer geringen Varianzaufklärung von $R^2 = .04$ bzw. .03.

Hinsichtlich der *Akzeptanz demokratischer Prinzipien* ist das Wirkgeflecht deutlich breiter. So hat bei den Studierenden der PH zum einen das Interesse an Politik nachhalti-

gen Einfluss auf die demokratischen Einstellungen, zum anderen die Studiendauer (beta -.22 bzw. -.21). Etwas nachrangiger wirkt neuerlich die politische Selbstverortung: Hier bestätigt sich die Akzeptanz demokratischer Prinzipien seitens linker Befragter. Demgegenüber ist die Beziehung zur Bildungsherkunft verhaltener. Insgesamt münden diese Prädiktoren in eine aufgeklärte Varianz von $R^2 = .17$. An den Universitäten ist die politische Einordnung der künftigen Lehrkräfte zentral und festigt die positive Beziehung zwischen linkem Standort und der Betonung demokratischer Prinzipien (beta .27). Bedeutung kommt auch dem politischen Interesse zu. Die Studiendauer ist, zumal im Vergleich mit der PH Freiburg, sichtbar nachrangiger. Das verdichtet sich in einer aufgeklärten Varianz von ebenfalls $R^2 = .17$. Resümierend vermögen mithin die Zugehörigkeit zum eher linken Spektrum und ein ausgeprägtes politisches Interesse – sowie mit Abstrichen die Studiendauer – demokratische Verankerungen bei Lehramtsstudierenden an der Universität zu stärken.

Insgesamt bestätigen auch die multivariaten Befunde, dass sich die Beziehungsgeflechte innerhalb der Institutionen nur graduell voneinander unterscheiden. An Universitäten wie an der Pädagogischen Hochschule bestehen ähnliche Einflussgrößen, die die politisch-demokratischen Vorstellungen modellieren. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Kovariation der drei Indikatoren politisches Interesse, politischer Standort und demokratische Überzeugungen.

4 Bilanz

Die empirische Analyse der politisch-demokratischen Orientierungen künftiger Lehrer/innen ist von hoher Bedeutung; nicht zuletzt deshalb, da diese Berufsgruppe bei Bildung und Sozialisation der nachwachsenden Generation eine Schlüsselposition einnimmt – zumal in der Primar- und Sekundarstufe I. Entsprechend ist eine feste Verankerung mit den damit verbundenen Werten Teil des gesellschaftlichen Bildungskanons (vgl. *Edelstein/Fauser* 2007; *Schmid/Watermann* 2009) – neben Universitäten gilt das auch für die Pädagogische Hochschule. Deshalb wurde dieser Themenkranz im vorliegenden Aufsatz mittels dreier Indikatoren aufgefächert und im Rahmen zweier Erhebungen erfasst – bundesweit an Universitäten und exemplarisch an einer Pädagogischen Hochschule.

Die Befunde zeigen ein eher widersprüchliches Bild und eine ambivalente Studierendenschaft: Einerseits ist das politische Interesse durchaus vorhanden und es besteht eine tendenzielle Selbstverortung im linken politischen Spektrum. Andererseits aber mag sich insbesondere an der PH eine deutliche Minderheit in ihrer diesbezüglichen Haltung nicht festlegen. Zugleich sind die demokratischen Prinzipien, die sie vertreten, von gewisser Indifferenz und Ambivalenz gezeichnet. Die Studierenden teilen sich nämlich – anders als aus theoretischer Perspektive erwartbar – in zwei etwa gleich große Lager: Auf der einen Seite stehen Studierende mit stark ausgeprägten Werthaltungen, auf der anderen Seite gering bis gar nicht demokratisch denkende Befragte. Hinsichtlich der im künftigen Beruf zu erfüllenden Erwartungen, scheint mithin nur etwa die Hälfte nachhaltig für ihren Auftrag gerüstet zu sein. Dies gilt für beide Hochschulformen gleichermaßen; die aufgrund des unterschiedlichen institutionellen Profils erwarteten Unterschiede bestätigen sich nämlich nur partiell. An der PH wiegt das aber möglicherweise insofern schwerer, als dass sie durch die Monostruktur der Lehrkräftebildung auch hier der Gefahr ausgesetzt

ist, „die [...] gesellschaftliche Anschlussfähigkeit zu verlieren“ (Schwark 2008, S. 33) – die Stärkung einer politisch-demokratischen Bildung könnte dem entgegen wirken.

Die Befunde geben Hinweise, wie die politisch-demokratischen Vorstellungen besser zu fundieren wären: Der enge Zusammenhang zwischen den drei Indikatoren lässt den Schluss zu, dass eine weitere Förderung des politischen Interesses sowie die Fähigkeit, einen eigenen politischen Standort zu entwickeln, demokratische Überzeugungen zu verankern helfen. Die Ermunterung der Studierenden zur Partizipation an Hochschulpolitik könnte als Multiplikator wirken. Möglicherweise würden direkte Bezüge zwischen übergeordneten politischen Entscheidungen und ihre Reichweite für Veränderungen in der Hochschule sichtbar – die Bologna-Reformen sind ein Beispiel dafür. Zudem wäre zu erwägen, in allen Fächern die Studieninhalte stets auch in Hinblick auf gesellschaftspolitische Implikationen zu reflektieren – zumal unter Einbeziehung von Positionen aus dem linken Spektrum. Im Umkehrschluss würde dies sicherlich das Interesse an Politik erhöhen und fruchtbar für einen demokratischen Nährboden sein. Dass den Hochschulen bereits jetzt eine bedeutende Scharnierfunktion zukommt und sie sozialisierend wirken, zeigt das mit zunehmender Verweildauer wachsende Demokratieverständnis der künftigen Lehrkräfte.

Welches Potential für Verbesserungen weiterhin besteht, ergeben die Detailanalysen: So wäre hochschulübergreifend das *politische Interesse* der Studentinnen zu fördern; denn sie werden überwiegend in der Primarstufe arbeiten und können somit einen wichtigen Grundstein für die politische Sozialisation der Kinder legen. Ergänzen könnte das an der PH ein Blick auf die Bildungsherkunft, das Interesse von Studierenden aus bildungsfernen Schichten könnte für die Referenzgruppen vorbildhaft sein. Zudem scheint an Universitäten eine Stärkung der Strukturen chancenreich, wie sie in Sprach- und Kulturwissenschaften vorliegen oder an der PH im Realschulstudium. Insgesamt scheint eine weitere Verkürzung der Studienzeit eventuell die Chancen zu mindern, demokratisch überzeugte Studierende im Lehramt hervorzubringen.

Es sind die Studierenden selber, die die politische Bildung der Kinder und Jugendlichen fordern – dies belegen die weiteren Ergebnisse der PH-Studie (vgl. Dippelhofer 2009). Das bekräftigt den öffentlichen Auftrag der Hochschulen und zeigt den positiven Resonanzboden, der genutzt werden sollte, um die künftigen Lehrerinnen und Lehrer zu überzeugten und überzeugenden pädagogischen Vermittlern politisch-demokratischer Werte zu bilden. Doch auch die Forschung ist gefordert: Die vorliegenden Befunde lassen weitere Analysen unter Einbeziehung von zusätzlichen Indikatoren des politisch-demokratischen Verständnisses zentral erscheinen, um die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität auf diesem Feld weiter aufzudecken und zu ihrer Überbrückung Lösungen vorzuschlagen. Auch im Zuge der Diskussion um die Lehrerausbildung sollte die besondere Aufmerksamkeit den Pädagogischen Hochschulen als demokratische Verantwortungsträger gewidmet sein, nicht zuletzt, um ihnen sowie „Staat, Gesellschaft und Wirtschaft“ (Schwark 2008, S. 33) die eigene Bedeutung bewusst zu machen.

Anmerkung

- 1 Der Wertebereich der Summenskala „Demokratische Prinzipien“ erstreckt sich von 5 bis 35. Das Item „Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen“ wurde umgepolt. Die Korrespondenz von Skalenwert und inhaltlicher Bezeichnung sieht so aus: 5-9 = vehement demokratisch, 10-14 = eindeutig demokratisch, 15-19 = labil demokratisch, 20-24 =

schwach demokratisch, 25-29 = tendenziell undemokratisch, 30-35 = stark undemokratisch. Die Besetzungszahlen im Bereich „stark undemokratisch“ sind äußerst gering – er wird deshalb in den Analysen ausgespart.

- 2 Alle Regressionsmodelle enthalten Dummysierungen der nominalskalierten Prädiktoren: Fach: Kulturwissenschaft; Geschlecht: männlich; Abschluss: Lehramt; Schulform: Grundschule; Herkunft: Bildungsferne Schicht. Bei der Heranziehung der ordinalskalierten Variable „politische Selbstverortung“, wurde die Ausprägung „kann ich nicht beurteilen“ herausgenommen. Das Kriterium „Politisches Interesse“ entspricht der Originalvariable; das Kriterium „Demokratische Prinzipien“ beinhaltet die (ungruppierte) Summenskala. In die Berechnung einbezogen sind nur jene Befragten, die zu allen Variablen des jeweiligen Modells Auskünfte erteilen.

Literatur

- Bargel, T.* (1985): Politisches Bewußtsein und Verhalten von Studenten. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. In: Politische Sozialisation an Hochschulen. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. – Bonn, S. 65-86.
- Bargel, T./Bargel, H./Dippelhofer, S.* (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, 4, S. 377-391.
- Bildungsplan 2004* (2004): Bildungspläne und Materialien. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten>; Stand: 15.11.2010.
- Dann, H.-D./Cloetta, B./Müller-Fohrbrodt, G./Helmreich, R.* (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. – Stuttgart.
- Dippelhofer, S.* (2008): Politisches Interesse und Demokratieverständnis von Studierenden. – Berlin.
- Dippelhofer, S.* (2009): Gesellschaftspolitische Orientierungen von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung. Hefte zur Hochschul- und Bildungsforschung. Nr. 55. Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Juli 2009.
- Edelstein, W./Fauser, P.* (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), 96. – Bonn.
- Fend, H.* (1980): Theorie der Schule. – München.
- Gille, M./Queisser, H.* (2002): Bürgerschaftliches Engagement junger Frauen und Männer. In: *Cornelissen, W./Gille, M./Knothe, H./Meier, P./Queisser, H./Stürzer, M.* (Hrsg.): Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. – Opladen, S. 205-256.
- Habermas, J./Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F.* (1967): Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. – Neuwied.
- Hentig, H.* (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: *Bildungsplan 2004: Grundschule*. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. – Stuttgart, S. 7-20.
- Händle, C.* (2007): Lehrerausbildung. In: *Lenzen, D.* (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. – Hamburg, S. 938-955.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M.* (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. HIS. – Bonn, Berlin.
- Kaase, M.* (1971): Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Wildenmann, R.* (Hrsg.): Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik. Band 2. – München, S. 119-328.
- KMK (Kultusministerkonferenz)* (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. – Bonn.
- LHG* (2008) Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg. Landeshochschulgesetz – LHG. Online verfügbar unter: http://www.hlb.de/fileadmin/hlb_GlobalDatapool/downloads/hochschulgesetze/Ba-Wue_LHG.pdf; Stand 24.12.2010.
- Mägdefrau, J.* (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer/innen? – Lehramtsstudierende und Studierende nicht pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, 1, S. 36-55.

- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen)* (2008): Richtlinien für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen.
- MWK (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg)* (o.J.): Pädagogische Hochschulen. Online verfügbar unter: <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/themen/hochschulen/paedagogische-hochschulen/>; Stand 24.12.2010.
- Multrus, F./Bargel, T./Ramm, M.* (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studien-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn, Berlin.
- Parsons, T.* (1987): Die Schulklasse als soziales System: Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959). In: *Plake, K.* (Hrsg.): *Klassiker der Erziehungssoziologie*. – Düsseldorf, S. 102-123.
- Preuss-Lausitz, U.* (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. – Weinheim.
- Schavan, A.* (2004): Vorwort. In: *Bildungsplan 2004: Grundschule*. Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. – Stuttgart.
- Schefer, G.* (1969): Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates. – Frankfurt.
- Schillinger, M.* (2006): Learning enviroment and moral development: How university education fosters moral jugdment competence in Brazil and two German-speaking countries. – Aachen.
- Schmid, C./Watermann, R.* (2009): Demokratische Bildung. In: *Tippelt, R./Schmidt, B.* (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. – Wiesbaden, S. 881-897.
- Schwark, W.* (2008): Blick zurück nach vorn. ph fr. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 1, S. 32-35.
- Trautwein, U./Maaz, K./Lüdtk, O./Nagy, G./Husemann, N./Watermann, R./Köller, O.* (2006): Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 3, S. 393-412.

Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften

Sanna Pohlmann-Rother, Jens Kratzmann & Gabriele Faust



Sanna Pohlmann-Rother



Jens Kratzmann



Gabriele Faust

Zusammenfassung

Anhand quantitativer Daten aus Eltern-, Erzieher/innen- und Lehrerbefragungen sowie offener Leitfadeninterviews mit Eltern der interdisziplinären Längsschnittstudie BiKS-3-8 werden die Schulfähigkeitskriterien dieser Personengruppen untersucht und verglichen. Für die Eltern zeigen sich Unterschiede nach Bildungsniveau und bevorzugtem Einschulungstermin. Außerdem wird gefragt, zu welchem Zeitpunkt über die Schulfähigkeit entschieden werden sollte und wer dafür zuständig ist. In den Schulfähigkeitskriterien unterscheiden sich alle drei Gruppen nur wenig und nennen in erster Linie lernmethodische und soziale Kompetenzen. Schulnahe („proximale“) Lernvoraussetzungen, die die grundschulpädagogische Diskussion und die Diagnostik verstärkt herausstellen, halten alle Beteiligten für wenig bedeutsam.

Schlagworte: Schulfähigkeit, Einschulung, Kindergarten, Grundschule, proximale Lernvoraussetzungen

School Readiness as Seen by Parents, Kindergarten Teachers and School Teachers

Abstract

Parents, kindergarten teachers and school teachers were asked, embedded in the interdisciplinary BiKS-3-8-study, about their school readiness criteria and their attitudes concerning who should decide on a child's school readiness and when. Data from standardized questionnaires and guided interviews showed that parents' views differ in relation to their educational level and preferred school entry (i.e. as early or as late as possible or according to the official regulations). With respect to the school readiness criteria, however, differences between the groups – parents, kindergarten teachers and school teachers – are rather small. All groups name mainly children's social competences and their ability to learn. Pre-academic knowledge and skills, predictors of success in reading and mathematics during the first grades, are hardly considered.

Keywords: School enrolment, preschool, elementary school, school readiness criteria, pre-academic knowledge and skills

1 Einleitung

Eltern können in Deutschland in begrenztem Maß den Einschulungszeitpunkt ihres Kindes mitbestimmen und ihre Kinder mit Zustimmung der Grundschule „vorzeitig“ oder „verspätet“ einschulen. Als Voraussetzung für die Einschulung sieht die Mehrzahl der Bundesländer nach wie vor neben dem Alter die Schulfähigkeit des Kindes vor (vgl. Faust 2006), d.h. es wird ein zu den schulischen Anforderungen „passender“ Entwicklungsstand vorausgesetzt. Bei der Abwägung der Voraussetzungen auf Seiten des Kindes und der schulischen Bedingungen werden die Eltern von den Erzieher/innen in den Kindertagesstätten beraten. Deren Beratungsaufgabe ist im SGB VIII (KJHG 1990, § 16 Abs. 2 Nr. 2), den entsprechenden länderspezifischen Ausführungsgesetzen (vgl. BayKiBiG 2005) und in den Erziehungs- und Bildungsplänen der Kindertageseinrichtungen vor der Schule verankert (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2007). Die Entscheidungen über nicht-fristgerechte Einschulungen liegen auf Seiten der Schule.

Nicht nur für die Einschulungsentscheidung der Eltern, sondern auch für die Beratung der Erzieher/innen ist wesentlich, welche Auffassung beide Gruppen von Schulfähigkeit haben. Zwar ist – nun schon einige Jahre zurückliegend – das Verständnis von Erzieher/innen und Lehrkräften untersucht und verglichen worden (vgl. Kammermeyer 2000). Wenig bekannt ist jedoch, wie Eltern Schulfähigkeit verstehen.

Im vorliegenden Beitrag werden Befunde aus standardisierten Eltern-, Erzieher/innen- und Lehrerbefragungen und Ergebnisse aus leitfadengestützten Elterninterviews vorgestellt, die im Rahmen der BiKS-Studie („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“) erhoben wurden.¹ Dabei liegt der Schwerpunkt auf den bisher selten untersuchten Ansichten der Eltern.

2 Schulfähigkeit in der pädagogisch-psychologischen Diskussion

Das Verständnis von Schulfähigkeit hat sich in den letzten 60 Jahren grundlegend gewandelt. Sowohl das reifungstheoretische Konzept, in Deutschland in Anschluss an *Artur Kern*, als auch die eigenschaftstheoretische Vorstellung sind überholt. Bereits in den 1960er Jahren wurde erkannt, dass Schulfähigkeit in Relation zu den schulischen Anforderungen zu sehen ist. Nach aktuellem Verständnis sind in ökosystemischer Sicht neben dem Kind und seinem Entwicklungsstand die Anforderungen der Schule, die vorschulische und familiäre Umwelt des Kindes und die gesamtgesellschaftlichen Anforderungen zu berücksichtigen (vgl. Nickel 1988). Daneben sind weitere begriffliche Varianten möglich, z.B. Schulfähigkeit als Entwicklungsziel oder als soziokulturelles Konstrukt (vgl. Kammermeyer 2005).

Trotz der Überholtheit des Eigenschaftskonstrukts dominiert dieses nach wie vor die Praxis der Einschulungsentscheidungen. Statt die Passung von Voraussetzungen und Anforderungen zu analysieren und dabei auch die Veränderbarkeit der schulischen Verhältnisse zu berücksichtigen, wird einseitig die Schulfähigkeit des Kindes geprüft (vgl. *La Paro/Pianta* 2000; *Kammermeyer* 2000). Dies wird damit erklärt, dass die handelnden Personen Selektionsentscheidungen zu treffen haben (vgl. *Kammermeyer* 2000). Vermutlich trägt dazu auch bei, dass auf der Basis des ökosystemischen Modells Schulfähigkeit

erst nach der Einschulung und nur im Zeitverlauf beurteilbar ist: Voraussetzung ist, dass das Kind unter schulischen Bedingungen lernt und dabei immer wieder die Passung seiner Voraussetzungen zu den schulischen Anforderungen ermittelt wird. Dies geschieht sinnvollerweise in einer förderdiagnostischen Perspektive, d.h. Nicht-Passung setzt spezifische Fördermaßnahmen in Gang (vgl. *Meisels* 1998).

Wiederholt wird vorgeschlagen, dass die Klärung, was die Kindertageseinrichtung und die Grundschule jeweils konkret unter Schulfähigkeit verstehen, zum Kern der Zusammenarbeit beider Institutionen werden soll (vgl. *Kammermeyer* 2000; *Gemeinsamer Rahmen* 2004). Schulfähigkeit kann deshalb sowohl von den Zielen und Bildungsprozessen der vorschulischen Kindertageseinrichtungen (quasi „bottom-up“) als auch vom Schulsystem aus („top-down“) konkretisiert werden. Dabei könnten sich charakteristische Unterschiede ergeben.

Für die skandinavischen Staaten, vor allem für Norwegen und Schweden, wird herausgearbeitet, dass die auf das Kind als Person und lernendes Individuum und weniger auf die spezifischen Voraussetzungen in einzelnen Lernbereichen gerichtete Perspektive der Pädagogen in vor- und außerschulischen Einrichtungen das gemeinsame Schulfähigkeitsverständnis am Schuleintritt prägt und zu Veränderungen des Anfangsunterrichts durch Übernahme vorschulischer Elemente geführt hat, ablesbar z.B. an der Rolle des Spiels (vgl. *Broström/Wagner* 2003; *Oberhuemer* 2004). *Kammermeyer* (2000) stellt dagegen für Deutschland eher geringe Unterschiede im Schulfähigkeitsverständnis von Erzieher/innen und Lehrkräften fest. Übereinstimmend halten sie Wahrnehmung, Sprachverständnis, Konzentration und Sozialverhalten für wichtig und Gliederungsfähigkeit und Mengenerfassung für unwichtig. Für die Erzieher/innen sind Selbstständigkeit und Feinmotorik wichtiger als für die Lehrkräfte.

Bezogen auf Viereinhalbjährige setzen in der ECCE-Studie (European Child Care and Education-Study) sowohl die Erzieher/innen als auch die Mütter die Förderung schulbezogener Fähigkeiten und die konkrete Vorbereitung auf Lesen und Schreiben auf die letzten Plätze einer acht Aufgaben umfassenden Liste, an deren Spitze Aspekte der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes rangieren, wie die Förderung des Selbstwertgefühls und der Kreativität und Phantasie (vgl. *Tietze u.a.* 1998). Zwei Jahre später, wenn die Kinder sechseinhalb Jahre alt sind und unmittelbar vor dem Schuleintritt stehen, wird das Ziel, den Kindern „die Anfänge des Lesens und Schreibens beizubringen“, als einzige Aufgabe als „weniger bedeutsam“ eingestuft, und zwar übereinstimmend von Müttern und Erzieher/innen, wobei die pädagogischen Fachkräfte dies für noch weniger wichtig halten. Auf den ersten beiden Plätzen stehen nach wie vor die Förderung des Selbstwertgefühls der Kinder und die Stimulierung ihrer Kreativität und Vorstellungskraft. Allerdings wird auch die Vorbereitung auf die Schule von Müttern und Erzieher/innen als „bedeutsame“ Aufgabe des Kindergartens gesehen (vgl. *Tietze/Roßbach/Grenner* 2005). Dies könnte damit erklärt werden, dass die Erzieher/innen die Kinder bevorzugt lernzielfern und eher durch beiläufige, in den Alltag eingebettete Maßnahmen auf die Schule vorbereiten (vgl. *Kammermeyer* 2008). Die Studie von *Rank* (2008) macht deutlich, dass die Mehrheit der von ihr befragten Erzieher/innen sowohl dem kognitiven Lernen als auch dem Schriftspracherwerb im Kindergarten positiv gegenüber steht. Allerdings muss die Initiative dazu vom Kind ausgehen und das Ziel der Angebote wird weniger in der Schulvorbereitung als in einem Beitrag zur Persönlichkeitsförderung der Kinder gesehen.

Während in der ECCE-Studie die Mütter ähnlich wie die Erzieher/innen lernzielnahe Schulvorbereitung ablehnen, orientieren sich US-amerikanische Eltern hinsichtlich der

Schulfähigkeit von Schulanfängern in erster Linie an den konkreten Lernvoraussetzungen des Kindes, wie z.B. bis 20 oder mehr zählen können und das Alphabet kennen (vgl. *La Paro/Pianta* 2000). In einer räumlich und bezogen auf den Befragtenkreis eng begrenzten Studie rücken deutsche Eltern 2002 hingegen lernmethodische Fähigkeiten wie Konzentration und Aufmerksamkeit an die erste Stelle, gefolgt von Selbstständigkeit und Sozialkompetenz. Lernvoraussetzungen wie Zahlen-, Farb- und Form- sowie Buchstabenkenntnis folgen erst danach (vgl. *Brozio* 2004).

In der Pädagogischen Psychologie und in der Grundschulpädagogik wird demgegenüber die Bedeutung kognitiver Lernvoraussetzungen und der domänenspezifischen Vorläuferfähigkeiten herausgestellt. Nicht nur einseitig distale, sondern auch verstärkt proximale, auf die Anforderungen des Anfangsunterrichts bezogene Schulfähigkeitskriterien sollten berücksichtigt und für die Förderung im Anfangsunterricht genutzt werden (vgl. *Burgener-Woeffray* 1996; *Kammermeyer* 2005).

Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag zwei Fragen untersucht:

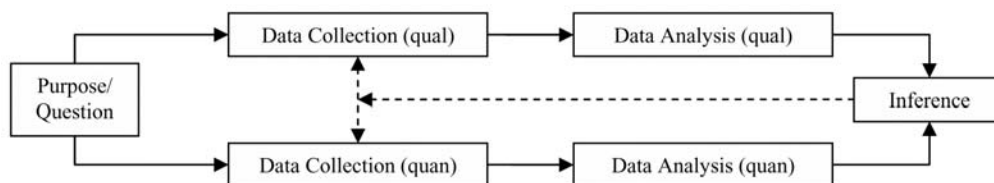
- (1) Wie verstehen Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräfte Schulfähigkeit? Unterscheiden sich Untergruppen von Eltern und Erzieher/innen?
- (2) Wer soll nach Ansicht von Eltern und Erzieher/innen wann über die Schulfähigkeit eines Kindes entscheiden?

3 Anlage der Studie und Methode

3.1 „Mixed Methods“

Im Rahmen der BiKS-Studie werden quantitative und qualitative Forschungsmethodiken auf der Grundlage der methodologischen Orientierung der „Mixed Methods“ (vgl. *Tashakkori/Teddlie* 2003) gekoppelt. Zusätzlich zum quantitativen Längsschnitt der BiKS-Forscherguppe werden mit ausgewählten Eltern zwei qualitative Längsschnitte mit jeweils drei offenen Leitfadeninterviews geführt, nämlich ein Jahr und drei Monate vor und drei Monate nach dem Schuleintritt. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, dass Zwischenergebnisse in den jeweils anderen „Strang“ der Datenerhebung und -analyse eingespeist werden. Die Ergebnisse konvergieren schwerpunktmäßig (vgl. *Erzberger/Kelle* 2003). Diese Anlage lässt sich als „Concurrent Mixed Method Design“ einordnen (vgl. Abb. 1). Dadurch können sowohl die Beweggründe und Entscheidungsheuristiken der handelnden Personen (hier Eltern) vertiefter aufgeklärt als auch die herausgearbeiteten Gruppenunterschiede statistisch überprüft werden.

Abbildung 1: Concurrent Mixed Method Design (nach *Tashakkori/Teddlie* 2003, S. 688)



Die Ergebnisse dieses Beitrags stützen sich sowohl auf Erhebungen, die im Rahmen des quantitativen Längsschnitts durchgeführt wurden, als auch auf Leitfadenterviews der qualitativen Studie.

3.2 Quantitative Erhebungen

Im Rahmen der BiKS-Kindergartenstudie-3-8 werden 547 Kinder in einem längsschnittlichen Design vom Kindergarten bis in die zweite Grundschulklasse begleitet. Das Stichprobendesign basiert auf einer mehrfach geschichteten Zufallsstichprobe von 97 Kindergärten bzw. Kindergartengruppen in Bayern und Hessen. Diese Bundesländer wurden ausgewählt, weil sie sich in ihren Einschulungs- und Übergangsregelungen deutlich unterscheiden. In beiden Bundesländern wurden jeweils vier Regionen so bestimmt, dass zum einen eine hohe Variabilität soziostruktureller Kontextfaktoren realisiert werden konnte und zum anderen Parallelen zwischen den beiden Regionen bestehen (vgl. *Kurz/Kratzmann/von Maurice* 2007).

Die folgenden quantitativen Befunde basieren auf Eltern- und Erzieher/innenbefragungen, die zu zwei Messzeitpunkten (MZP) durchgeführt wurden. In einer Fragebogenerhebung (dritter MZP, d.h. zwei Jahre vor dem fristgerechten Einschulungstermin) sollten zunächst alle Eltern (n=547) und Erzieher/innen (n=97) die auch von *Kammermeyer* (2000) untersuchten folgenden 15 Schulfähigkeitskriterien hinsichtlich ihrer Wichtigkeit bewerten („Für wie wichtig halten Sie folgende Kriterien im Hinblick auf die Schulfähigkeit eines Kindes?“, vierstufiges Antwortformat, 1 = unwichtig, 4 = wichtig):

Denkfähigkeit, Gedächtnisleistung, Alter des Kindes, körperliche Entwicklung, Gliederungsfähigkeit, Grobmotorik, Konzentration, Mengenerfassung, Selbstständigkeit, Sozialverhalten, sprachliche Entwicklung, Wahrnehmung, Feinmotorik, gesundheitliche Robustheit, Arbeitsverhalten.

Zur vertiefenden Analyse wurden die Eltern und die Erzieher/innen zum gleichen Zeitpunkt um offene Antworten zu ihren Schulfähigkeitskriterien gebeten. Diese Nennungen wurden kategorisiert und zusammengefasst und Eltern und Erzieher/innen ein Jahr später zu MZP 5, nun ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht, vorgelegt mit der Bitte, die drei wichtigsten Kriterien zu nennen. Die Erstklasslehrkräfte (n=97), in deren Klassen Kinder aus der BiKS-Stichprobe eingeschult worden und deren Schulen zur Mitarbeit in der Studie bereit waren, wählten aus der gleichen Liste ihre drei wichtigsten Schulfähigkeitskriterien im Frühjahr 2009 zu MZP 7 aus.

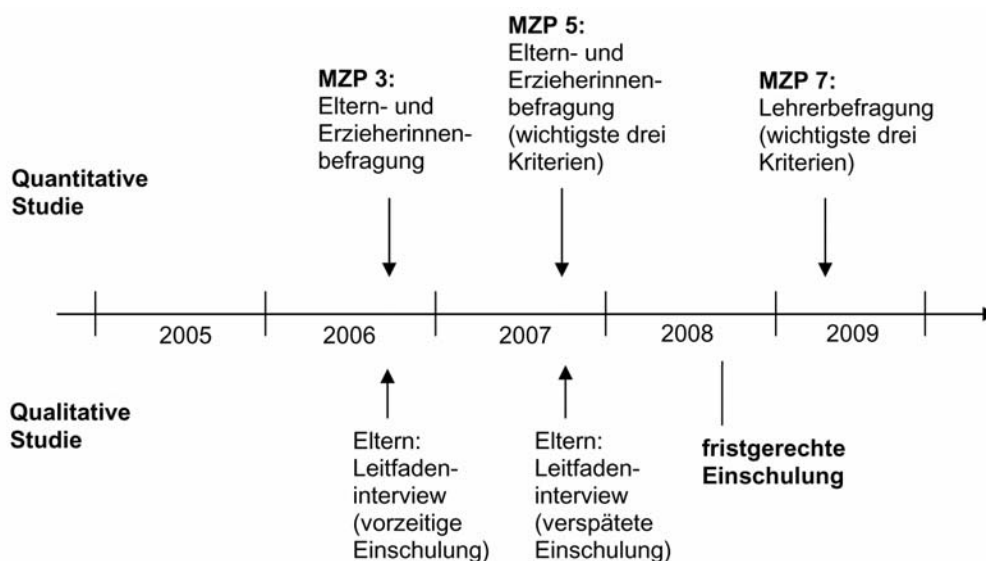
3.3 Qualitative Erhebungen

Im Rahmen der qualitativen Studie wurden leitfadengestützte Interviews u.a. mit Eltern geführt. Die Elterninterviews fanden jeweils ein Jahr sowie drei Monate vor und nach der Einschulung statt. Aus der Gesamtstichprobe wurden Eltern ausgewählt, für die eine vorzeitige (n=23) bzw. eine verspätete Einschulung ihrer Kinder (n=20) infrage kam. Die Fragen zur Schulfähigkeit waren Teil des jeweils ersten Interviews und wurden im Herbst 2006 bzw. Herbst 2007 erhoben.

Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. *Mayring* 2007). Im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse wurde ein Kategoriensystem mit Ankerbeispielen und Codierregeln erstellt. Aus den Interviews wurden die relevanten Textpassagen

den Kategorien zugeordnet, bevor im Anschluss Skalenwerte und Skalierregeln für die Einschätzung der jeweiligen Textstellen erstellt wurden. Um die Intercoderreliabilität zu gewährleisten, wurde der gesamte Auswertungsprozess von zwei Personen durchgeführt. Dabei ging es nicht nur darum, die Kategorien auf das Material zuverlässig anzuwenden (Codierung), sondern auch die Kategorien selbst verlässlich zu konstruieren. Das Vorgehen sowie die umfangreichen Interpretationen wurden detailliert dokumentiert, um den intersubjektiven Nachvollzug (vgl. *Steinke* 1999) sicherzustellen. Inhaltlich bildeten die Entscheidungsgesichtspunkte bei nicht-fristgerechten Einschulungen sowie die Auffassungen von Schulfähigkeit in den Interviews einen Schwerpunkt (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Übersicht über die quantitativen und qualitativen Erhebungen



4 Ergebnisse

4.1 Verständnis von Schulfähigkeit

4.1.1 Elternsicht

Alle 15 vorgelegten Schulfähigkeitskriterien bewerten die Eltern tendenziell als wichtig oder eher wichtig (vgl. Tabelle 1, linker Teil, Mittelwerte zwischen 3,84 und 2,99). Als die drei wichtigsten Merkmale sehen sie die Konzentrationsfähigkeit, die sprachliche Entwicklung sowie das Sozialverhalten eines Kindes an. Am unwichtigsten wird das Alter eingestuft.

In den weiteren Analysen, in denen die Eltern nach ihrem Bildungsniveau und ihrer Einschulungspräferenz unterschieden wurden, zeigen sich Unterschiede in der Beurteilung der Kriterien und ihrer Rangfolge (vgl. Tabelle 1, mittlerer und rechter Teil). Das Bildungsniveau wurde anhand des höchsten beruflichen Bildungsabschlusses der Eltern

erfasst und in einer dreistufigen Skala eingeordnet: hoch (FH- oder Universitätsabschluss), mittel (Berufsfachschule, Meister, Techniker), niedrig (ohne Abschluss, Lehre, in Ausbildung). Signifikante Unterschiede bestehen beim Bildungsniveau hinsichtlich der Kriterien Körperliche Entwicklung ($F(2, 317)=3,522, p=,031$), Gesundheitliche Robustheit ($F(2, 321)=10,513, p=,000$) und Alter des Kindes ($F(2, 318)=9,918, p=,000$). Ein Vergleich zwischen den Gruppen (Post-Hoc Test nach *Scheffé*) ermittelt, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen auf die Eltern mit hohem Bildungsniveau zurückzuführen sind. Sie legen weniger Wert auf die genannten Kriterien.

Die Einschulungspräferenz wurde mit folgender Frage erhoben: „Außerdem möchten wir auch heute schon von Ihnen wissen, wie Sie grundsätzlich zum Zeitpunkt der Einschulung stehen.“ Es standen drei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: „Kinder sollten möglichst früh eingeschult werden“, „... dann eingeschult werden, wenn sie schulpflichtig werden“, „... möglichst spät eingeschult werden“. Je nach ihrer Einschulungspräferenz beurteilen die Eltern die gleichen drei Kriterien unterschiedlich (Körperliche Entwicklung: $F(2, 304)=9,326, p=,000$; Gesundheitliche Robustheit: $F(2, 308)=8,271, p=,000$; Alter: $F(2, 305)=20,232, p=,000$). Post hoc Tests nach *Scheffé* zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Eltern auf die Gruppe der Eltern zurückzuführen sind, die möglichst früh einschulen wollen und diese Kriterien als weniger wichtig bewerten. Das Sozialverhalten ($F(2, 310)=3,156, p=,044$) wird dagegen von den Eltern mit der Tendenz zur späten Einschulung signifikant höher eingestuft.

Tabelle 1: Eltern – Eingeschätzte Wichtigkeit der vorgelegten Schulfähigkeitskriterien (MZP 3)

	Eltern ohne Subgruppen					Eltern nach elterl. Bildungsniveau						Eltern nach elterl. Einschulungspräferenz					
						Niedrig		Mittel		Hoch		Früh		Fristgerecht		Spät	
	N	Min	Max	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD		
Konzentration	324	2	4	3,84	,373	3,86	,353	3,82	,390	3,84	,387	3,76	,435	3,83	,375	3,92	,347
Sprachli. Entwicklung	324	3	4	3,81	,392	3,84	,365	3,87	,342	3,75	,437	3,78	,424	3,79	,405	3,92	,279
Sozialverhalten	329	3	4	3,77	,424	3,75	,437	3,76	,428	3,78	,415	3,69	,471	3,74	,441	3,90	,309
Wahrnehmung	328	2	4	3,46	,557	3,47	,563	3,45	,551	3,44	,559	3,45	,506	3,43	,575	3,54	,504
Gedächtnisleistung	326	2	4	3,44	,555	3,50	,550	3,47	,528	3,35	,569	3,39	,629	3,42	,552	3,55	,544
Selbstständigkeit	329	2	4	3,41	,594	3,43	,603	3,32	,571	3,44	,599	3,41	,628	3,41	,602	3,46	,544
Körperl. Entwicklung	323	1	4	3,38	,731	3,48	,690	3,43	,738	3,24	,750	3,00	,756	3,35	,748	3,71	,504
Feinmotorik	327	1	4	3,34	,616	3,36	,592	3,39	,591	3,28	,651	3,43	,504	3,30	,605	3,52	,714
Gliederungsfähigkeit	325	2	4	3,33	,576	3,38	,537	3,32	,571	3,27	,610	3,24	,636	3,31	,548	3,38	,640
Mengenerfassung	325	2	4	3,31	,614	3,38	,597	3,32	,616	3,23	,622	3,45	,506	3,28	,604	3,40	,707
Denkfähigkeit	327	1	4	3,31	,649	3,34	,665	3,30	,566	3,26	,681	3,45	,506	3,27	,682	3,31	,589
Gesundheitliche Robustheit	327	1	4	3,27	,728	3,37	,672	3,47	,622	3,05	,782	3,14	,743	3,21	,748	3,66	,522
Grobmotorik	327	1	4	3,25	,747	3,27	,707	3,28	,704	3,21	,810	3,14	,743	3,23	,750	3,38	,761
Arbeitsverhalten	327	1	4	3,21	,662	3,25	,663	3,21	,618	3,16	,686	3,14	,693	3,22	,666	3,25	,668
Alter des Kindes	324	1	4	2,99	,840	3,20	,809	3,07	,859	2,75	,797	2,17	,658	3,06	,765	3,30	,931
Gültige Werte (Listenweise)	301					109		72		118		25		216		45	

Antwortformat: 1= unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

Eine Prüfung anhand einer multivariaten Varianzanalyse belegt keine Interaktionen zwischen Bildungsniveau und Einschulungspräferenz. Gleichwohl zeigt sich in einer Gegenüberstellung eine Präferenz zur früheren Einschulung bei höherem Bildungsniveau der Eltern (13,2% dieser Eltern präferieren eine möglichst frühe Einschulung, gegenüber 5,9% der Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss; $\chi^2=10,60$; $df=4$; $p<0,05$). Späte Einschulungen werden dagegen vor allem von den Eltern mit mittlerem Bildungsniveau befürwortet (25% davon sprechen sich für eine möglichst späte Einschulung aus, wogegen dies in den anderen Gruppen 11,6 bzw. 13,6% sind). Bezogen auf alle befragten Eltern bevorzugen 75,6% die fristgerechte, 9% eine möglichst frühe und 15,4% eine möglichst späte Einschulung.

Die offenen Elternantworten aus dem MZP 3 wurden zu Kategorien zusammengefasst. Zwei Kategorien stehen mit Abstand an der Spitze der Elternnennungen und werden knapp von der Hälfte aller Befragten genannt: Konzentration und Sozialverhalten. Unter Konzentration werden dabei folgende Elternantworten zusammengefasst: Konzentration, Konzentrationsfähigkeit, Zuhörvermögen, Aufmerksamkeit, längere Zeit fähig, sich auf ein Thema zu konzentrieren, nicht leicht ablenkbar. In die Kategorie Sozialverhalten gehen u.a. folgende Einzelnennungen ein: soziale Kompetenz, Freundschaften aufbauen können, in der Gruppe gut zurechtkommen, soziale Kontakte, Teamfähigkeit, Konflikte lösen, Integrationsfähigkeit, kontaktfähig. Das dritt wichtigste Kriterium ist für die Eltern das Interesse des Kindes, d.h. Neugier, Lernbereitschaft und Spaß an der Schule. Unmittelbare Lernvoraussetzungen wie Buchstaben- und Zahlenkenntnis und Wissen folgen demgegenüber mit weitem Abstand und erscheinen nur 12% bzw. 8% der Befragten als eines der drei wichtigsten Schulfähigkeitskriterien.

Tabelle 2: Schulfähigkeitskriterien in der Sicht der Eltern – Kategorisierung der offenen Nennungen (MZP 3)

	N	Anzahl Nennungen	Anteil Nennungen	Standardabweichung
Konzentration	434	211	,49	,500
Sozialverhalten	441	208	,47	,500
Interesse	431	95	,22	,415
Selbstständigkeit	427	90	,21	,408
Reife	433	91	,21	,408
Kognitive Entwicklung	426	80	,19	,391
Sprachliche Entwicklung	427	76	,18	,383
Ausdauer	428	69	,16	,368
Grob- und Feinmotorik	428	61	,14	,350
Buchstaben- und Zahlenkenntnis	428	51	,12	,324
Selbstbewusstsein	423	44	,10	,306
Körperliche Entwicklung	426	40	,09	,292
Wissen	426	34	,08	,271
Alter	426	33	,08	,268
allgemeiner Entwicklungsstand	422	29	,07	,253
Emotionale Stabilität	421	17	,04	,197

	N	Anzahl Nennungen	Anteil Nen- nungen	Standard- abweichung
Begabung	420	14	,03	,180
Regelbewusstsein	421	14	,03	,180
Gesundheitliche Entwicklung	423	14	,03	,179
Persönlichkeit	422	13	,03	,173
Frustrationstoleranz	420	5	,01	,109
Gemeinsam mit Freunden in die Schule gehen	420	5	,01	,109
Verantwortungsbewusstsein	421	5	,01	,108
Drei Jahre im Kindergarten	421	4	,01	,097
Unterforderung im Kindergarten	421	4	,01	,097
Sportlichkeit	420	3	,01	,084
Gutachten	420	1	,00	,049
Leistungsstand	420	1	,00	,049
Moralische Fähigkeiten	420	1	,00	,049
Gültige Werte (Listenweise)	420			

In den qualitativen Interviews wurden die Eltern, für deren Kind eine vorzeitige bzw. verspätete Einschulung in Frage kommt, offen gefragt, welche Fähigkeiten ein Kind haben muss, wenn es in die Schule kommt. Im Anschluss wurden beide Befragengruppen aufgefordert, die genannten Schulfähigkeitskriterien in eine Rangfolge zu bringen. Die Aussagen wurden ebenfalls in Abhängigkeit vom angestrebten Einschulungszeitpunkt und Bildungsniveau (abgekürzt Bn) der Eltern analysiert. Offen gefragt nennen beide Elterngruppen ähnlich wie alle Eltern als Antwort auf die offene Frage zunächst eine ganze Bandbreite von Aspekten, wie z.B. Selbstständigkeit, soziale Kompetenzen, Konzentrationsfähigkeit, Interesse des Kindes an der Schule, sozial-emotionale Reife, körperliche Entwicklung, Feinmotorik sowie Beherrschung der deutschen Sprache.

Sowohl in den Interviews zur vorzeitigen Einschulung (abgekürzt vorz.) als auch in den Gesprächen zu einem verspäteten Schuleintritt (abgekürzt versp.) betonen insbesondere die bildungsnahen Eltern personale Kriterien, wie emotionale Stabilität, Selbstbewusstsein und Belastbarkeit. Dies wird auch vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen und verschiedener Rahmenbedingungen (z.B. mit dem Schulbus fahren, den Schulweg finden) gesehen:

Für mich ist eine emotionale Stabilität ganz wichtig, das heißt auch, in diesem großen Klassenverband bestehen zu können. Ein gewisses Durchsetzungsvermögen. (...) Es ist mir ganz wichtig, dass sie da das Rüstzeug mitbringt, dem standzuhalten. (...) Auch ein gewisses Konfliktmanagement. (Bayern, Bn hoch, Interview vorz.)

Dagegen stellen die Eltern mit niedrigem Bildungsniveau in beiden Gesprächen häufiger als die bildungsnahen Eltern den körperlichen Entwicklungsstand als relevantes Schulfähigkeitskriterium heraus, teilweise mit dem Argument der Selbstbehauptung gegenüber Mitschülern. So wird die Größe des Kindes genannt, aber auch das Gewicht und der gesundheitliche Zustand:

Es sollte körperlich groß genug sein und auch kräftig genug, um den Schulweg und den Schulranzen überhaupt tragen zu können. (...) Es ist schon schwer das Ganze. (Hessen, Bn niedrig, Interview versp.)

Im Interview über die vorzeitige Einschulung äußern sich beinahe alle Eltern, die ihr Kind vorzeitig einschulen wollen, zu kognitiven Kompetenzen i.S. schulnaher Vorläuferfähigkeiten und Vorkenntnissen. Vergleicht man deren Aussagen mit Eltern, die eine reguläre Einschulung anstreben, so zeigt sich bei den Vorzeitigen eine differenziertere Vorstellung dieser Schulfähigkeitskriterien. Allerdings könnte dies auch mit dem fast durchgehend hohen Bildungsniveau dieser Eltern zusammenhängen:

Sie sollten die Zahlen bis zehn können und auch dieses simultane Erfassen bis fünf. Also, wenn sie die Würfelaugen sehen, müssen sie nicht zählen, sondern sehen gleich, dass das fünf sind. (Hessen, Bn hoch, Interview vorz.)

Die Eltern, die eine Zurückstellung vom Schulbesuch in Erwägung ziehen, äußern sich ebenfalls zu kognitiven Kompetenzen und weisen auf Defizite ihres Kindes in diesem Bereich hin. Sie berichten beispielsweise von einem geringen Mengenverständnis bei ihrem Kind, mangelndem mathematischen Vorstellungsvermögen sowie von Schwächen in der Wahrnehmung und Merkfähigkeit. Obwohl die Eltern diese Defizite herausstellen, gewichten sie für ihre Einschulungsentscheidung andere Kriterien stärker und relativieren die Bedeutung schulnaher Vorkenntnisse durch die gleichzeitige Betonung der Selbstständigkeit, des Sozialverhaltens oder der Freude an der Schule. Zudem wird die Einführung in die Anfänge des Lesens, Schreibens und Rechnens als Aufgabe der Grundschule und nicht als Auftrag der vorschulischen Einrichtung angesehen:

Die Selbstständigkeit ist am wichtigsten. (...) Ich kümmere mich um meine Sachen, weiß, was ich aufhabe, und schaue darauf, dass ich meine Hefte immer wieder mit heim bringe. Diese Sachen, das ist das Wichtigste, weil ich denke, zum Schreiben- und Rechnenlernen ist eigentlich die Schule da. Das muss er nicht unbedingt schon vorher können. (Bayern, Bn hoch, Interview versp.)

Mit Blick auf die Rangfolge zeigt sich, dass die deutliche Mehrheit der Eltern in beiden Interviews – ähnlich wie in den quantitativen Daten – die Konzentrationsfähigkeit bzw. Ausdauer als das wichtigste Kriterium ansieht:

Ich glaube, am zentralsten für die Schule ist eine gewisse Konzentrationsfähigkeit. Die sollte da sein. Wenn eine gute Konzentration da ist, kann es sehr viel in kürzester Zeit nachholen und lernen. (Bayern, Bn hoch, Interview vorz.)

Daneben führen soziale Fähigkeiten, Selbstständigkeit und die „sozial-emotionale Reife“ die Rangfolge an. Dabei spielt die „Konfliktfähigkeit, die Fähigkeit, sich mit Problemen auseinander zu setzen und auch Lösungsmöglichkeiten parat zu haben“ eine Rolle für den künftigen Schulalltag. Vor allem die Eltern, für deren Kinder eine vorzeitige Einschulung in Frage kommt, steht das „Neugierig-Sein, dieses Lernen-Wollen“ und die Freude auf die Schule an oberer Stelle. Dies geht einher mit der allgemein in diesen Interviews zu erkennenden Tendenz, dem Wunsch des Kindes einen höheren Stellenwert zuzuschreiben. Die kognitiven Kompetenzen stehen bei diesen Eltern nur zwei Mal an erster Stelle und werden ebenso wie in den Interviews zur verspäteten Einschulung durch die gleichzeitige Betonung sozialer Fähigkeiten und der Konzentrationsfähigkeit bzw. Ausdauer relativiert.

4.1.2 Erzieher/innensicht

Die offenen Antworten der Erzieher/innen ähneln bemerkenswert denen der Eltern: Die gleichen beiden Kriterien stehen an der Spitze, allerdings in umgekehrter Reihenfolge. Für mehr als die Hälfte der Erzieher/innen gehört das Sozialverhalten zu den drei wich-

tigsten Schulfähigkeitskriterien. 31 Prozent nennen danach die Konzentration des Kindes und 29 Prozent seine kognitive Entwicklung. Wissen und Buchstaben- und Zahlenkenntnis werden nur von 3 Prozent der Erzieher/innen herangezogen. Abweichend von den Eltern unterscheiden sich die Fachkräfte nicht nach ihrer grundsätzlichen Einschulungspräferenz, die bei dieser Gruppe mit der Frage nach dem generell zu bevorzugenden Einschulungszeitpunkt erhoben wurde. Erwähnenswert ist, dass sich lediglich eine Erzieherin für eine möglichst frühe Einschulung der Kinder ausspricht.

Tabelle 3: Schulfähigkeitskriterien in der Sicht der Erzieher/innen – Kategorisierung der offenen Nennungen (MZP 3)

	N	Anzahl Nennungen	Anteil Nennungen	Standard- abweichung
Sozialverhalten	90	50	,56	,500
Konzentration	91	28	,31	,464
Kognitive Entwicklung	90	26	,29	,456
Selbstständigkeit	92	24	,26	,442
Selbstbewusstsein	91	19	,21	,409
Reife	90	17	,19	,394
Grob- und Feinmotorik	90	15	,17	,375
Emotionale Stabilität	90	15	,17	,375
Ausdauer	90	15	,17	,375
Interesse	90	12	,13	,342
Sprachliche Entwicklung	90	11	,12	,329
allgemeiner Entwicklungsstand	90	8	,09	,286
Körperliche Entwicklung	90	6	,07	,251
Frustrationstoleranz	90	4	,04	,207
Wissen	90	3	,03	,181
Buchstaben- und Zahlenkenntnis	90	3	,03	,181
Gesundheitliche Entwicklung	90	2	,02	,148
Regelbewusstsein	90	2	,02	,148
Persönlichkeit	90	2	,02	,148
Förderung durch das Elternhaus	90	1	,01	,105
Begabung	90	1	,01	,105
Unterforderung im Kindergarten	90	0	,00	,000
Gemeinsam mit Freunden in die Schule gehen	90	0	,00	,000
Moralische Fähigkeiten	90	0	,00	,000
Sportlichkeit	90	0	,00	,000
Leistungsstand	90	0	,00	,000
Drei Jahre im Kindergarten	90	0	,00	,000
Gutachten	90	0	,00	,000
Verantwortungsbewusstsein	90	0	,00	,000
Alter	90	0	,00	,000
Gültige Werte (Listenweise)	90			

4.1.3 Vergleich der Eltern-, Erzieher/innen und Lehrersicht

Für alle drei Befragtengruppen stehen Ausdauer/Konzentrationsfähigkeit des Kindes an der Spitze der Schulfähigkeitskriterien, bei den Eltern gefolgt vom geistigen Entwicklungsstand, bei den Erzieher/innen von der Selbstständigkeit und in der Sicht der Lehrer/innen von den sozialen Fähigkeiten und dem Interesse des Kindes an der Schule bzw. am Lernen. Der geistige Entwicklungsstand und die Selbstständigkeit des Kindes gehören auch für die Lehrkräfte zu den fünf wichtigsten Kriterien. Weitgehende Einigkeit herrscht auch hinsichtlich der unwichtigsten Kriterien: Am seltensten werden Durchsetzungsvermögen und die Kenntnis von Buchstaben und Zahlen genannt, bei den Erzieher/innen ergänzt durch die Fähigkeit, ruhig sitzen und zuhören zu können. Die Kenntnis von Buchstaben und Zahlen wird sowohl von den Erzieher/innen als auch den Lehrkräften kein einziges Mal genannt.

Tabelle 4: Wichtigste Schulfähigkeitskriterien in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften (Eltern- bzw. Erzieher/innenbefragung, MZP 5; Lehrerfragebogen, MZP 7)

	Eltern		Erzieher/innen		Lehrer/innen	
	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Ausdauer/Konzentrationsfähigkeit	,67	,471	,68	,468	,76	,428
Geistiger Entwicklungsstand	,51	,501	,47	,502	,62	,488
Selbstständigkeit	,40	,490	,56	,500	,59	,495
Soziale Fähigkeiten	,36	,481	,42	,496	,67	,473
Interesse an Schule und/oder am Lernen	,34	,476	,33	,473	,67	,473
Ruhig sitzen und zuhören können	,20	,403	,01	,107	,27	,445
Emotionaler Entwicklungsstand	,14	,349	,41	,494	,63	,486
Körperlicher Entwicklungsstand	,14	,344	,08	,272	,32	,469
Alter des Kindes	,13	,332	,02	,150	,11	,319
Durchsetzungsvermögen	,05	,209	,01	,107	,07	,260
Kenntnis von Buchstaben und Zahlen	,05	,223	,00	,000	,00	,000
Gültige Werte	438		88		97	

Antwortformat: 0=nicht genannt/ 1=genannt
Maximal drei Nennungen

4.2 Zeitpunkt und Zuständigkeit für die Schulfähigkeitsentscheidung

Zur Frage, ob ihrer Meinung nach die Schulfähigkeit eines Kindes bei der Einschulung eine Rolle spielen sollte oder das Alter eines Kindes als Kriterium genügt, gehen die Meinungen der Eltern auseinander. Die deutliche Mehrheit (84%) befürwortet, dass bei jedem Kind individuell über die Schulfähigkeit entschieden werden sollte, während ca. 16 Prozent der Eltern meinen, dass ohne Berücksichtigung der Schulfähigkeit alle Kinder mit sechs Jahren eingeschult werden sollten.

Als Zeitpunkt, zu dem man sich mit der Schulfähigkeit eines Kindes beschäftigen sollte, präferieren die meisten Eltern (66%) ein Jahr und ein knappes Drittel ein halbes

Jahr vor der Einschulung (27,1%). 6,4 Prozent befürworten die Thematisierung erst drei Monate vor der Einschulung, während es einem kleinen Teil (0,5%) der Eltern ausreichend erscheint, einige Wochen nach Schulbeginn die Schulfähigkeit des Kindes zu thematisieren. Im Zusammenhang mit der ökopyschologischen Auffassung von Schulfähigkeit sollte mit dieser Antwortmöglichkeit zugelassen werden, dass Einschulungen nicht allein an den kindlichen Voraussetzungen orientiert sein müssen, sondern auch die Bedingungen im Anfangsunterricht und die individuelle Förderung des Kindes berücksichtigt werden können. Möglicherweise wurde dieser Zusammenhang von der Mehrzahl der Eltern nicht verstanden.

Zur Frage, wer über die Schulfähigkeit eines Kindes entscheiden sollte, konnten die Eltern den Kindergarten bzw. die Erzieher/innen, die Lehrkräfte der Grundschule oder das Elternhaus angeben, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Befragten sehen insbesondere das Elternhaus (91,4%) und das Fachpersonal des Kindergartens (86,4%) in der Pflicht. Etwas mehr als die Hälfte der Eltern betrachtet es auch als Aufgabe der Schule, über die Schulfähigkeit eines Kindes zu entscheiden (59,8%). Nähere Analysen zeigen eine Abhängigkeit vom Bildungsniveau und der allgemeinen Einschulungspräferenz der Eltern. Je höher das Bildungsniveau der Eltern, desto stärker werden Institutionen bei der Entscheidung über Schulfähigkeit einbezogen. Statistisch bedeutsam auf dem 10 Prozent-Niveau werden diese Unterschiede aber nur bei der Rolle der Schule ($\chi^2=4,92$; $df=2$; $p<0,1$).

Ebenfalls in Übereinstimmung mit den Eltern sind die Erzieher/innen mehrheitlich der Meinung, dass bei jedem Kind individuell über die Schulfähigkeit des Kindes entschieden werden sollte (84,6%), während ein Teil (15,4%) die Ansicht vertritt, dass das Alter des Kindes als alleiniges Kriterium ausreicht. In der Einstellung, zu welchem Zeitpunkt über die Schulfähigkeit eines Kindes entschieden werden sollte, unterscheiden sie sich deutlicher von den Eltern. Sie befürworten eine frühere Thematisierung der Schulfähigkeit entweder ein Jahr (81,0%) oder ein halbes Jahr (19,0%) vor dem geplanten Einschulungszeitpunkt. Sich erst drei Monate oder ein paar Wochen nach der Einschulung mit der Schulfähigkeit eines Kindes zu beschäftigen, lehnen sie übereinstimmend ab.

Die Zuständigkeit, die Schulfähigkeit eines Kindes festzustellen, liegt ihrer Ansicht nach bei den Eltern (91,7%). Zugleich sehen sie die Schulen bzw. die Lehrkräfte stärker in der Pflicht, sich an der Entscheidung zu beteiligen (84,5%). Dass sich die Erzieher/innen selbst vorrangig in einer Beraterrolle gegenüber den Eltern sehen, spiegelt sich darin, dass sie es (fast) einstimmig als ihre Aufgabe ansehen, über die Schulfähigkeit eines Kindes zu beraten (98,8%).

5 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Sämtliche 15 vorgelegten Kriterien halten alle Eltern für wichtig oder eher wichtig. Als einziges Kriterium wird das Alter des Kindes von den wenigen Eltern, die eine vorzeitige Einschulung ihres Kindes beabsichtigen, als „eher unwichtig“ eingestuft ($n=25$, $AM\ 2,17$, $SD=,658$). Hierin spiegelt sich die Einschulungsabsicht dieser Eltern, die ja gerade abweichend von den Stichtagsregelungen ihr Kind in einem jüngeren Alter in die Schule schicken wollen. Sowohl bei den vorgelegten Kriterien als auch in den selbst beschriebenen Anforderungen nennen die Eltern lernmethodische, soziale und kognitive Fähigkeiten als wichtigste Voraussetzungen für den Schuleintritt, nämlich Konzentrationsfähigkeit

und Sozialverhalten, ergänzt durch die sprachliche Entwicklung des Kindes. Dies stimmt mit den Befunden von *Kammermeyer* (2000) überein, nach denen diese drei Kriterien sowohl für Lehrer/innen als auch für Erzieher/innen zu den bedeutsamsten gehören (vgl. *Brozio* 2004). Auf eine neue Tendenz verweist in den offenen Antworten der BiKS-Eltern die Berücksichtigung des Interesses, das das Kind der Schule bzw. dem Lernen entgegenbringt, und der Wünsche der Kinder hinsichtlich ihrer Einschulung (vgl. Tabelle 2 und *Faust/Kluczniok/Pohlmann* 2007). Weniger wichtig erachten Eltern körperlich-gesundheitliche Kriterien, wobei diese insbesondere für Eltern mit hohem Bildungsniveau und der Tendenz zu einer möglichst frühen Einschulung geringer ins Gewicht fallen.

Weitestgehende Einigkeit herrscht unter allen Eltern und Erzieher/innen, dass weniger das Alter eines Kindes bei der Einschulung ausschlaggebend sein sollte als sein individueller Entwicklungsstand. Während ein Teil der Eltern meint, dass es auch drei Monate oder sogar ein paar Wochen nach der Einschulung genügt, sich mit der Schulfähigkeit eines Kindes auseinander zu setzen, sollte dies nach Ansicht des Kindergartenfachpersonals früher geschehen. Beide Befragtengruppen nehmen diese Entscheidung als Aufgabe aller Beteiligten (Elternhaus, Kindergarten, Grundschule) wahr. Allerdings messen die Erzieher/innen sich selbst und den Lehrkräften eine stärkere Bedeutung bei als die Eltern. Letztere sehen die Verantwortung in erster Linie bei sich selbst, beziehen allerdings den Rat der Schule ein, wenn es um nicht-fristgerechte Einschulungen geht.

Die Ergebnisse zu den offenen Leitfadeninterviews decken sich mit den Befragungen anhand aus der Literatur abgeleiteter und aus früheren Elternantworten gebildeter Kategorien: Zwar werden durchaus auch proximale Lernvoraussetzungen genannt, aber sie werden in den Kontext lernmethodischer, sozialer und personaler Voraussetzungen eingeordnet und erscheinen dann weniger wichtig. Die an der Spitze stehende Konzentrationsfähigkeit stellt sich als eine übergeordnete Kompetenz dar, durch die die lernzielnahen Kenntnisse und Fähigkeiten leicht erworben werden können. Die Eltern gehen davon aus, dass Kinder, die das Lernen gelernt haben, die notwendigen Grundlagen für das schulische Lernen rasch zu Beginn des ersten Schuljahrs erwerben können. Zudem wird der Einstieg in das Lernen schulischer Inhalte als eine Aufgabe verstanden, die auf die Kinder erst mit dem Schuleintritt zukommt. Dies steht in Widerspruch zu grundschulpädagogischen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen, wonach der Schulanfang „keine Stunde null“ ist (vgl. *Richter/Brügelmann* 1994) und die relevanten Vorkenntnisse in den Jahren der Vorschulzeit erworben werden (vgl. *Speck-Hamdan* 2001). Insbesondere bei Kindern mit Defiziten sollte z.B. das phonologische Unterscheidungsvermögen bzw. das zahlen- und mengenbezogene Vorwissen präventiv während der Vorschulzeit gefördert werden (vgl. *Forster/Martschinke* 2001; *Küspert u.a.* 2007; *Krajewski* 2005).

Vornehmlich Eltern mit hohem Bildungsniveau betonen personale Voraussetzungen wie emotionale Stabilität und Belastbarkeit. Um aufzuklären, ob und falls ja, weshalb bildungsnahen Eltern auf proximale Schulvorbereitung verzichten wollen, wurde eine qualitative Zusatzstudie mit zehn bildungsnahen Eltern durchgeführt (vgl. *Geitner* 2008). Die Befragten geben an, ihr Kind innerhalb der Familie in ihrer Persönlichkeit zu stärken und auf die Schule vorzubereiten, indem sie sich Zeit für Gespräche nehmen, zuhören und z.B. über Veränderungen sprechen, die mit dem Übergang in die Schule verbunden sind. Etwa die Hälfte der Eltern betont, ihrem Kind viel vorzulesen und gemeinsam Bücher anzuschauen, aber auch den Namen zu schreiben oder Mengen zu ordnen. Außerhalb der Familie werden die Kinder teilweise in Englischkursen, im Sportverein oder durch Ergotherapie und musikalische Früherziehung gefördert.

Zusammenfassend dominieren in den Schulfähigkeitskriterien der Eltern und in Übereinstimmung damit der Erzieher/innen und der Lehrkräfte demnach allgemeine Voraussetzungen lernmethodischer und sozialer Art, ergänzt durch personale und auf die Sprachentwicklung bezogene Gesichtspunkte. Akzentuiert wird die Fähigkeit des Kindes, mit der neuen Situation in der Schule zurechtzukommen und sie für das Lernen nutzen zu können. Die Bedeutung der proximalen Kriterien schlägt sich bei keiner Befragtengruppe nieder, auch nicht bei den Lehrkräften.

Demgegenüber sagen in der empirischen Forschung die kognitiven Voraussetzungen (also auch Konzentrationsfähigkeit und Sprachentwicklung) und lese- und mathematikbezogene Vorkenntnisse mit moderaten Korrelationen knapp unter .50 den Schulerfolg in Lesen und Mathematik in den ersten zwei Klassenstufen voraus, während die Erklärung der erfolgreichen Anpassung an die Schulsituation aufgrund von vorschulischen sozialen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten mit Korrelationen im Bereich von .30 wesentlich geringer ist. In der sozialen Domäne finden also stärkere Veränderungen in der Rangreihe der Kinder statt und es lassen sich nur 10 Prozent der Varianz gegenüber 25 Prozent in der kognitiven Dimension aufklären (vgl. *La Paro/Pianta* 2000). Demnach lässt auch die Erklärung des Schulerfolgs in Lesen und Mathematik genügend Raum für weitere bislang nicht erfasste Prädiktoren. In Regressionsanalysen auf der Basis von sechs umfangreichen Längsschnittdatensätzen ermittelten *Duncan u.a.* (2007) Effekte der bei Schulbeginn gemessenen Fähigkeiten in Lesen und Mathematik sowie der Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit zu steuern und an Klassenaktivitäten teilzunehmen, auf spätere sprachliche und mathematische Schulleistungen. Die durchschnittlichen standardisierten Koeffizienten der sprachlichen und mathematischen Lernvoraussetzungen lagen im Mittel doppelt so hoch wie die der Fähigkeiten zur Aufmerksamkeitssteuerung (.34 für mathematische Voraussetzungen, .17 für Lesen und .10 für Aufmerksamkeit, jeweils bezogen auf ein kombiniertes Leistungsmaß, *Duncan u.a.* 2007). Soziale Verhaltensweisen und Problemverhalten hatten demgegenüber keinen Einfluss. Demnach erscheint es wenig sicher, Einschulungsentscheidungen auf soziale Fähigkeiten zu gründen, bzw. ratsam, proximale Lernvoraussetzungen und Aufmerksamkeitsfähigkeiten zu berücksichtigen. Dies bedingt allerdings, neben den Vorkenntnissen, für die bewährte Verfahren vorliegen, auch die Aufmerksamkeitsfähigkeiten der Schulanfänger objektiv, reliabel und valide zu erheben.

Dass weder die Eltern, noch die Erzieher/innen und auch nicht die Lehrer/innen proximale Lernvoraussetzungen nannten, könnte mit der Begrenzung auf drei Nennungen zusammenhängen: Im Verhältnis zu den distalen allgemeinen Voraussetzungen erscheint die Buchstaben- und Zahlenkenntnis als allzu eng begrenzt. Bei den Lehrkräften könnte hinzukommen, dass aus Vergleichbarkeitsgründen die aus den Elternantworten entwickelten Bezeichnungen verwendet wurden. Möglicherweise hätte die phonologische Bewusstheit als Kriterium von ihrer Seite stärkere Zustimmung gefunden.

Anmerkungen

- 1 Die Analysen zu diesem Beitrag sind entstanden im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten interdisziplinären Forschergruppe BiKS im grundschulpädagogischen Teilprojekt 6. Wir danken den an der Studie teilnehmenden Kindern, Erzieher/innen sowie Eltern für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. – Weinheim, Basel.
- Broström, S./Wagner, J. T. (2003): Transitions in Context: Models, Practicalities and Problems. In: Broström, S./Wagner, J. T. (Eds.): Early Childhood Education in Five Nordic Countries. Perspectives on the Transition from Preschool to School. – Aarhus, pp. 27-36.
- Brozio, P. (2004): Schulfähigkeit als Kompetenz. Was Eltern für ihre Kinder fordern. Kieler Berichte, Neue Folge Nr. 10. Beiträge aus dem Institut für Pädagogik der Universität zu Kiel. – Kiel.
- Burgener Woeffray, A. (1996): Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts. Bern, Stuttgart, Wien.
- Duncan, G. J./Dowsett, Ch. J./Claessens, A./Magnuson, K./Huston, A. C./Klebanov, P./Pagani, L. S./Feinstein, L./Engel, M./Brooks-Gunn, J./Sexton, H./Duckworth, K./Japel, C. (2007): School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43, 6, pp. 1428-1446.
- Erzberger, C./Kelle, U. (2003): Making inferences in Mixed Methods: The rules of integration. In: Tashakkori, A./Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research*. – Thousand Oaks, pp. 457-488.
- Faust, G. (2006): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 328-347.
- Faust, G./Kluczniok, K./Pohlmann, S. (2007): Eltern vor der Entscheidung über vorzeitige Einschulung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, S. 462-476.
- Forster, M./Martschinke, S. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 2. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. – Donauwörth.
- Geitner, S. (2008): Schulvorbereitung aus der Sicht von bildungsnahen Eltern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. – Bamberg.
- Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (2004): Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.4.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3./4.6.2004.
- Kammermeyer, G. (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieher/innen. – Bad Heilbrunn.
- Kammermeyer, G. (2005): Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R. W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. – Bad Heilbrunn, S. 297-306.
- Kammermeyer, G. (2008): Förderung der Schulfähigkeit. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rahkchokine, A. (Hrsg.): *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern*. – Weinheim und Basel, S. 322-330.
- Krajewski, K. (2005): Vorläuferfertigkeiten mathematischen Verständnisses und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Risikofaktoren und den Umgang damit. In: Guldemann, T./Hauser, B. (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. – Münster, S. 89-102.
- Kurz, K./Kratzmann, J./von Maurice, J. (2007): Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. Online verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990/index.html>; Stand: 15.10.2007.
- Küspert, P./Weber, J./Marx, P./Schneider, W. (2007): Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Suchodoletz, W. v. (Hrsg.): *Prävention von Entwicklungsstörungen*. – Göttingen, S. 81-96.
- La Paro, K. M./Pianta, R. C. (2000): Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 4, pp. 443-484.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*. – Weinheim, Basel.
- Meisels, S. J. (1998): *Assessing Readiness*. CIERA Report No. 3-002. Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading, University of Michigan. Online verfügbar unter: <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-002/3-002.pdf>; Stand: 27.6.2010.
- Nickel, H. (1988): Die „Schulreife“ – Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: Portmann, R. (Hrsg.): *Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis*. – Frankfurt, S. 44-58.

- Oberhuemer, P.* (2004): Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive. In: *Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 359-383.
- Rank, A.* (2008): Subjektive Theorien von Erzieher/innen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb. – Berlin.
- Richter, S./Brügelmann, H.* (1994): Der Schulanfang ist keine Stunde Null. In: *Brügelmann, H./Richter, S.* (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. – Lengwil, S 62-77.
- Speck-Hamdan, A.* (2001): Schulanfänger: Könner? – Debütanten? In: *Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A.* (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. – Frankfurt, S. 16-29.
- Steinke, I.* (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. – Weinheim, München.
- Tashakkori, A./Teddlie, C.* (2003): The past and future of Mixed Methods Research: From data triangulations to mixed model designs. In: *Tashakkori, A./Teddlie, C.* (Eds.), Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research. – Thousand Oaks, pp. 671-701.
- Tietze, W./Meischner, T./Gänsfuß, R./Grenner, K./Schuster, K.-M./Völkel, P./Roßbach, H.-G.* (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied, Krefeld, Berlin.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K.* (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. – Weinheim, Basel.

Jugend und demographischer Wandel – Sozialisationsrelevante Prozesse und Prognosen

Katharina Walgenbach



Katharina Walgenbach

Zusammenfassung

Niedrige Geburtenraten und steigende Lebenserwartungen führen zu Prognosen eines demographischen Wandels, der sich bereits 2010 abzeichnet und in den Jahren 2020-2060 zuspitzen wird. Welche Konsequenzen dieser demographische Wandel für Jugendliche haben könnte ist weitgehend ein Forschungsdesiderat. Dieser Beitrag diskutiert die möglichen Folgen demographischer Entwicklungen für die Sozialisationsprozesse und Lebenslagen von Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf die Sozialisationskontexte Familie und Schule gelegt sowie auf die Herausarbeitung möglicher Chancen, die der demographische Wandel für Jugendliche mit sich bringt.

Schlagworte: Demographischer Wandel, Sozialisation, Familie, Schule

Youth and Demographic Change – Socialization and Predictions

Abstract

Low fertility rates and an increasing life expectancy induce projections of a demographic change that emerged in 2010 and it is estimated that these changes will become more acute in the decades 2020-2060. The impact of this demographic change on adolescents is to a large extent an underresearched area. This article outlines possible consequences of some demographic trends on the socialization process and living conditions for adolescents in Germany. In particular, socialization contexts such as the family and school are investigated as well as possible opportunities of demographic developments for adolescents

Keywords: Demographic change, socialization, family, school

1 Einleitung

Seit Ende der 1990er Jahre wird in Wissenschaft, Politik und Medien verstärkt auf einen demographischen Wandel verwiesen, dessen Auswirkungen ab 2010 signifikant werden und dessen Folgen sich in den Jahren 2020-2060 zuspitzen werden. Ausgangsbasis dieser Prognosen sind sinkende Geburtenraten in der BRD, eine steigende Lebenserwartung sowie die alternde Generation der so genannten Babyboomer der 1960er Jahre. Erwartet wird ein verändertes quantitatives Verhältnis zwischen Alt und Jung, welches auch Bil-

dung, Erziehung und Sozialisation beeinflusst. Der Rückgang der Geburtenraten sowie die steigende Lebenserwartung betrifft z. B. Schul- und Bildungsplanungen, Erziehungs- und Jugendhilfe, Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. *Terhart/Tippelt* 2009).

Im Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Debatten steht gegenwärtig primär die ältere Generation als expandierende Zielgruppe für Bildungs- und Beratungsangebote, welche Institutionen wie Hochschulen, Volkshochschulen oder Wohlfahrtsverbände vor neuen Chancen und Herausforderungen stellt. Des Weiteren führen Prognosen, die einen Fachkräftemangel an jungen Arbeitnehmer/innen voraussagen sowie eine gleichzeitige Zunahme des Anteils älterer Arbeitnehmer/innen in Betrieben, zu einer stärkeren Gewichtung des ‚lebenslangen Lernens‘ (vgl. *OECD* 1999). Im Hinblick auf die Folgen des demographischen Wandels für Jugendliche konstatieren *Schubarth/Hoffmann/Lohmann* (2008) hingegen ein Forschungsdesiderat. Ihrer Analyse nach reflektiert die erziehungswissenschaftliche bzw. soziologische Jugendforschung bisher selten, welche Auswirkungen eine alternde Gesellschaft auf Jugendliche haben könnte.

In den vergangenen Jahren ist die Perspektive von Jugendlichen auf demographische Wandlungsprozesse vor allem stellvertretend im Hinblick auf potenzielle Verteilungskämpfe bzw. Krisen sozialer Sicherungssysteme eingebracht worden. Prognostiziert wurde etwa ein „Krieg der Generationen“ (vgl. *Schirrmacher* 2004). Befragt man die Jugendlichen selbst, finden sich dafür allerdings keine empirischen Belege (vgl. *Schneekloth* 2006). Weniger aufgeregt widmen sich in den letzten Jahren die Erziehungs- und Sozialwissenschaften den Folgen des demographischen Wandels für Jugendliche. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf ländlichen Räumen, da hier mögliche Konsequenzen einer verminderten Präsenz von Jugendlichen bereits heute zu beobachten sind (vgl. *Schubarth/Speck* 2009). In diesem Zusammenhang wird ebenfalls nach den sozialisationsrelevanten Folgen demographischer Entwicklungen für Jugendliche gefragt (vgl. *Schubarth/Speck* 2008).

Dieser Beitrag schließt an die aktuelle Debatte an und geht der Frage nach, welche Konsequenzen der demographische Wandel für die Sozialisationsprozesse und Lebenslagen von Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland hat bzw. welche Entwicklungsdynamiken zukünftig denkbar wären. Dabei werden die in der Jugendforschung über demographischen Wandel bisher selten beachteten Sozialisationskontexte Familie und Bildungsinstitutionen fokussiert und auch nach den möglichen Chancen demographischer Entwicklungen für Jugendliche gefragt.

2 Demographischer Wandel – empirische Daten und Modellrechnungen

Gleichwohl der Geburtenrückgang in Deutschland seit den 1990er Jahren gesellschaftspolitisch verstärkt problematisiert wird, ist er kein neues Phänomen. Historisch gesehen setzte der Geburtenrückgang sowie ein Alterungsprozess der deutschen Bevölkerung bereits um 1900 ein. Zwischen 1871 und 1900 konnte die Bevölkerungsgruppe der Jugendlichen hingegen noch ein stetiges Wachstum verzeichnen: in diesem Zeitraum stieg der Anteil der unter 20-Jährigen von 43,7 Prozent auf 44,5 Prozent. Ein Ausdruck der besonderen Dynamik des Zeitalters der Industrialisierung (vgl. *Hubert* 1998).

Gegenwärtig bringen Frauen in den alten Bundesländern durchschnittlich 1,6 Kinder lebend zur Welt. Das *Statistische Bundesamt* (2009a) stuft diesen Wert als ‚niedrig‘ ein und macht insbesondere die Kinderlosigkeit für die Geburtenrate verantwortlich. Kinderlos bleiben primär westdeutsche Frauen mit hohem Bildungsniveau aus der Stadt. Gleichzeitig steigt die Lebenserwartung, welche für Neugeborene aktuell bei 77,2 Jahre für Männer und 82,4 Jahre für Frauen liegt (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009b). Im Vergleich zu den vergangenen 100 Jahren, hat sich die durchschnittliche Lebenserwartung damit verdoppelt (vgl. *Geißler* 2006).

Im Folgenden werden einige Daten zum demographischen Wandel unter besonderer Berücksichtigung der Bevölkerungsgruppe der Jugendlichen präsentiert. Zeichnet man den Anteil von Kindern und Jugendlichen unter 20 Jahren an der Gesamtbevölkerung in den letzten Dekaden nach, so lässt sich seit ca. den 1970er Jahren ein kontinuierlicher Rückgang verzeichnen: während sich ihr Bevölkerungsanteil in den Jahren 1950-1970 relativ stabil zwischen 28 und 30 Prozent bewegte, sank er im Jahr 1980 auf 27 Prozent und erreichte im Jahr 2000 bereits 21 Prozent (vgl. *Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung* 2008). Gegenwärtig liegt der Bevölkerungsanteil der unter 20-Jährigen bei 19 Prozent (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009b).

Zur Debatte über Jugend und demographischen Wandel gehört ebenfalls die Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denn sie tragen deutlich zur Verjüngung der Bevölkerung in Deutschland bei. Insgesamt machen Personen mit Migrationshintergrund 19,6 Prozent der Bevölkerung in Deutschland aus. Der Anteil der 15 bis 20-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt nach dem Mikrozensus 2009 bei 25 Prozent und in der Altersgruppe der 0 bis 5-jährigen Kinder bereits bei 34 Prozent (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2010). In Großstädten wie Hamburg, Frankfurt am Main oder Stuttgart ergeben sich noch höhere Werte. Der demographische Wandel ist demnach ebenfalls gekennzeichnet durch eine Verschiebung der quantitativen Verteilung zwischen Einwohner/innen mit und ohne Migrationshintergrund.

In Wissenschaft, Medien und Politik wird aktuell gewarnt, dass sich die Bevölkerungsgruppe der Jugendlichen weiterhin minimieren wird. Solche Prognosen verweisen meist auf die Bevölkerungsvorausberechnungen des Statistischen Bundesamtes. Bei dieser werden die drei Variablen Geburtenhäufigkeit, Wanderungsverhalten und Lebenserwartung in unterschiedlichen Ausprägungen miteinander kombiniert. Im Folgenden wird auf Ergebnisse der 12. Bevölkerungsvorausberechnung von 2009 rekurriert, die von einer konstanten Geburtenziffer bei 1,4 und einem Wanderungssaldo von 100.000 Personen ausgehen (Variante 1-W1, ‚mittlere Bevölkerung‘ Untergrenze). Nach dieser Variante wird die Bevölkerungsgruppe der unter 20-Jährigen zwischen 2008 und 2060 kontinuierlich zurückgehen: 19 Prozent (2008), 17 Prozent (2020), 16,7 Prozent (2030), 16 Prozent (2040), 15,4 Prozent (2050), 15,6 Prozent (2060). Die Anzahl von Kindern und Jugendlichen würde sich damit von aktuell 16 Mio. auf 10 Mio. reduzieren (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009b).

Insgesamt wird sich die Bevölkerungszahl nach diesem Szenario von derzeit ca. 82 Mio. auf 65 Mio. Einwohner/innen in Deutschland reduzieren. Sinkende Geburtenraten und eine steigende Lebenserwartung führen zudem zu einer Veränderung quantitativer Verhältnisse zwischen Alt und Jung. Der so genannte Altenquotient (Anzahl der über 65-Jährigen je 100 Personen im Erwerbsalter von 20-65 Jahren) liegt aktuell bei 34 und wird sich 2060 verdoppelt haben. In der Erwerbsbevölkerung wird sich zudem die Altersstruktur verschieben: zur Zeit macht die Altersgruppe der 50 bis 65-Jährigen 31 Prozent aus,

im Jahr 2020 werden es 40 Prozent sein (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009b). Solche Prognosen beziehen sich allerdings auf die geburtenstarken Jahrgänge der 1960er Jahre, da diese Jahrgänge irgendwann verstorben sein werden, ist eine endlose Zuspitzung der Altersdisparitäten nicht zu erwarten (vgl. *Hradil* 2004). Diese quantitativen Verschiebungen betreffen nicht allein Fragen der Rentenversicherung, für Jugendliche bedeuten sie bspw. die Erfahrung, im Erwerbsleben zunehmend eine Minorität darzustellen.

Die Bevölkerungsvorausrechnungen haben in Medien, Wissenschaft und Politik mitunter dramatische Krisenszenarien evoziert. Politische Parteien verweisen seit Ende der 1990er Jahre auf die Notwendigkeit eines Sozialabbaues im Namen der ‚Generationsgerechtigkeit‘ (vgl. *Nullmeier* 2004). Infolgedessen wurden Bevölkerungsvorausrechnungen auch zum Gegenstand von Kritik (vgl. *Barlösius/Schieck* 2007). Mit Verweis auf den Statistiker *Gerd Bosbach* wird bspw. oft herausgestellt, dass jede Prognose nur so gut ist, wie ihre Annahmen. In den letzten 50 Jahren hätte man zum Beispiel folgende Entwicklungen für eine Bevölkerungsentwicklung voraussehen müssen: die Anti-Baby-Pille, die Arbeitsmigration, den Trend zur Kleinfamilie und Singleleben, die deutsche Wiedervereinigung und die Zuwanderung von 2,5 Mio. Aussiedlern (vgl. *Bosbach* 2004). Wenn im Folgenden demnach Überlegungen präsentiert werden, die sich auf Alterskohorten beziehen, welche noch nicht einmal geboren wurden, sind diese mit entsprechender Einschränkung zu rezipieren. Gleichzeitig soll auf Erwägungen möglicher Entwicklungsdynamiken nicht verzichtet werden, da derartige Hypothesen eventuell gerade besonders interessant für den Zusammenhang von Jugend und demographischem Wandel sind.

3 Mehrgenerationenfamilien als Sozialisationskontexte

Für Jugendliche hat die Familie eine hohe Bedeutung, gleichwohl die Jugendphase auch davon geprägt ist, dass Jugendliche ihre Freizeit zunehmend in Peer-Groups verbringen, erste intime Beziehungen dort aufbauen oder eigenständige Normen und Werte entwickeln. Die Familie bleibt während dieser psycho-sozialen Ablösungsprozesse dennoch ein Ort sozialen Rückhalts und emotionaler Unterstützung. In Familienmitgliedern finden Jugendliche wichtige Ansprechpartner/innen, insbesondere wenn es um Bildungs- und Berufsfragen geht sowie Normen und Wertorientierungen (vgl. *Hurrelmann* 2010). In der Shell Jugendstudie 2010 stimmten 72 Prozent der befragten 12 bis 25-jährigen Jugendlichen zu, dass man Familie zum Glücklichein braucht. Zukünftige eigene Kinder wünschen sich 65 Prozent der männlichen und 73 Prozent der weiblichen Jugendlichen (vgl. *Leven/Quenzel/Hurrelmann* 2010).

Durch den demographischen Wandel verändern sich für Jugendliche familiäre Beziehungssysteme insbesondere durch eine Entwicklung hin zur Mehrgenerationenfamilie. Bereits heute besteht für viele Jugendliche Familie nicht mehr aus drei, sondern vier Generationen: die Jungen, die mittlere Altersgruppe, die jungen Senioren und die Hochbetagten (vgl. *Hradil* 2004). Im 20. Jahrhundert stieg der Anteil der 20-Jährigen, welche eine noch lebende Großmutter haben von 33 Prozent in den 1920er Jahren auf 77 Prozent in den 1990er Jahren (vgl. *Lauterbach* 1995). Die Großeltern leben mit den Jugendlichen nicht zwangsläufig in einem Haushalt, doch haben 47 Prozent der Jugendlichen regelmäßig mit ihnen Kontakt (vgl. *Schneekloth* 2006). Insbesondere die Großmütter der mütterlichen Linie nehmen aufgrund ihrer hohen Präsenz als Betreuungspersonen bzw. Ersatz-

eltern vor allem in der frühen Kindheit der Jugendlichen eine bedeutsame Funktion ein (vgl. *Brake/Büchner* 2007).

Was bedeuten diese Veränderung der Familienstrukturen für die Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen? Zunächst ergibt sich auch innerhalb der Familienbeziehungen eine quantitative Verschiebung zur älteren Generation. Dieser Trend wird zumindest in der Mittelschicht durch die Entwicklung hin zur Ein-Kind-Familie der Spätgebärenden (Postponers) verstärkt. Des Weiteren steigt die Bedeutung der Großeltern für die Sozialisation Jugendlicher. Nach dem Generationenbarometer 2009 geben 65 Prozent der 16- bis 29-Jährigen an, dass ihre Großeltern sie geprägt haben (vgl. *Forum Familie stark machen* 2009).

Die erweiterten Familienkonfigurationen sind dabei Ort von Tradierung *und* Wandel. Die Generationen bringen unterschiedliche Sozialisations- und Erfahrungserfahrungen in die familiären Interaktionsbeziehungen ein. Nach einer Studie von *Ecarius* (2002) prägten Anfang des 20. Jahrhunderts Erziehungsziele wie Unterordnung, Gehorsam, Pflichterfüllung, Religiösität und Sauberkeit die Erfahrungen der älteren Generation (1908-1929 geboren). Dieser ‚Befehlshaushalt‘ wandelt sich für die mittlere Generation (1939-1953) zu einem ‚Verhandlungshaushalt‘, bei dem Familienmitglieder zunehmend gleichwertig angesehen werden, die jüngere Generation (1968-1975) erlebt Erziehung als offene Interaktionsstruktur. Dabei stellt sich der Wandel von Erziehungsmustern allerdings in verschiedenen sozialen Milieus unterschiedlich dar, bspw. findet sich der Verhandlungshaushalt insbesondere in den oberen bzw. mittleren sozialen Milieus (vgl. *du Bois-Reymond u.a.* 1994).

Es ist allerdings nicht zu erwarten, dass die Großeltern den Erziehungsstil mit ihren Enkeln praktizieren, welchen sie selbst erfahren haben. Nach *Ecarius* (2002) stellen Großeltern heute vielmehr die Beziehungsintensität zu ihren Enkeln in den Vordergrund, da sie von zentralen Erziehungsaufgaben entlastet sind. Trotz dieser Tendenzen findet sich über Generationen hinweg aber auch eine Tradierung von Erziehungsmustern wie eine Studie von *Schneewind/Ruppert* (1995) zeigt, in der Erziehungsziele, Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken von zwei Generationen über 16 Jahre analysiert wurden.

Erweiterte Generationenbeziehungen bedeuten für Jugendliche demnach neue Entwicklungsräume bei der Übernahme, Transformation oder Ablehnung familialer Familienthemen, kognitiver Schemata und Handlungsmuster (vgl. *Zinnecker u.a.* 2003). Diese neuen Möglichkeitsräume betreffen nicht allein familiäre Erziehungs- und Sozialisationsmuster, sondern ebenfalls Ressourcen und Gelegenheitsstrukturen im Hinblick auf Bildungsprozesse bzw. Bildungstitel. Denn abhängig von der sozialen Positionierung der Familienmitglieder kann das extensivierte Familiennetzwerk für Jugendliche mit einer erweiterten Verfügbarkeit über soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital einhergehen (vgl. *Bourdieu/Passeron* 1971).

Die Relevanz von Mehrgenerationenfamilien für Sozialisationsprozesse von Jugendlichen wird bspw. durch eine Studie von *Büchner* und Mitarbeiter/innen herausgearbeitet, welche die Transmission von Bildung bzw. Kultur durch so genannte ‚Habitismetamorphosen‘ innerhalb von Familien nachzeichnet. Demnach geht es in Mehrgenerationenfamilien nicht allein um die Herausbildung eines angemessenen Habitus des Jugendlichen, vielmehr wird durch familiäre Habitismetamorphosen über mehrere Generationen hinweg die kulturelle und soziale Anschluss- und Teilhabefähigkeit der Familie *als Ganzes* sowie ihrer einzelnen Mitglieder gesichert bzw. optimiert (vgl. *Büchner/Brake* 2006). Damit

sind Habitusmetamorphosen kollektive Familienprojekte, welche gerade über Wandlungsprozesse die eigene Statusreproduktion sichern.

Für Jugendliche kann die Transmission von Bildung bzw. Kultur innerhalb von Generationenbeziehungen diverse Formen annehmen: Aneignung, Ablehnung, Modifikation etc. Dabei findet im Prozess der Habitusmetamorphosen selten eine Transmission zum ‚Identischen‘ statt, sondern eher zum ‚Äquivalenten‘ (vgl. *Berteaux/Berteaux-Wiame* 1991). Dadurch halten sich intergenerationale Reproduktionsstrategien flexibel und können mitunter gerade durch Brüche bzw. Ambivalenzen auf sozialen Wandel reagieren.

Die Zunahme von Ein-Kind-Familien bedeutet für immer mehr Jugendliche aber auch ein Aufwachsen ohne Geschwister. In der Sozialisationsforschung wird Geschwistern eine wichtige Funktion als Interaktions- und Konfliktpartner zugewiesen. Sie sind z. B. Spielgefährten, Rivalen, Sündenböcke oder Vorbilder. Mitunter übernehmen sie auch Erziehungs- und Betreuungsfunktionen in der Familie (vgl. *Brody* 2004). Studien zu Einzelkindern haben allerdings auch gezeigt, dass diesen nicht pauschal eine geringere soziale Kompetenz unterstellt werden kann (vgl. *Pinquart/Silbereisen* 2009). Bezogen auf die soziale Reproduktion des Familienstatus dürfte der familiäre Leistungsdruck auf Einzelkinder allerdings eine besondere Sozialisationserfahrung sein, wenn auf sie alle Hoffnungen gesetzt werden.

Als Zwischenbilanz lässt sich festhalten, dass Mehrgenerationenfamilien Jugendlichen durchaus Chancen eröffnen, wenn sie die erweiterten Interaktionsbeziehungen und Ressourcenzugänge für sich nutzen können. Zur Belastung werden Mehrgenerationenfamilien hingegen, wenn Jugendlichen z.B. Pflegeverantwortung für die ältere Generation übertragen wird oder ein Mehrgenerationenhaushalt tendenziell mit erweiterten Konfliktfeldern einhergeht.

4 Jugend und Schule als Sozialisationskontexte

Neben Familien sind für Jugendliche auch Bildungsinstitutionen wie Schule, Berufsschule und Hochschule bedeutsame Sozialisationskontexte, die zudem gesellschaftliche Allokationsfunktionen übernehmen. Des Weiteren haben Bildungsinstitutionen für Jugendliche die Funktion der Enkulturation bzw. gesellschaftlichen Integration (vgl. *Fend* 2008). Bildungsinstitutionen sind für Jugendliche aber auch Orte der Identitätsbildung, Peer-Group Interaktionen und Anerkennungsbeziehungen (vgl. *Ecarius u.a.* 2010). Die im Folgenden referierten Daten zu den Auswirkungen des demographischen Wandels auf das deutsche Bildungssystem betreffen demnach nicht allein die Lebenslagen von Jugendlichen, sondern können ebenfalls Veränderungen ihrer Sozialisationsbedingungen bedeuten.

Seit der Bevölkerungsvorausberechnung 2003 des *Statistischen Bundesamts* geraten die möglichen Folgen des demographischen Wandels für das Bildungssystem verstärkt in die Diskussion (vgl. *BMBF* 2004; *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006). Dabei wird davon ausgegangen, dass der demographische Wandel das deutsche Bildungssystem regional unterschiedlich und phasenverschoben beeinflussen wird. Ein sehr heterogenes Bild zeigt sich zudem, wenn man die Folgen demographischer Entwicklungen für die verschiedenen Bundesländer nach Schultypen ausdifferenziert (vgl. *Robert-Bosch-Stiftung* 2006).

Eine besondere Zuspitzung des demographischen Wandels für Jugendliche und Heranwachsende lässt sich gegenwärtig in Ostdeutschland beobachten. Dort reduzierte sich 1990 innerhalb weniger Monate die Fertilitätsrate von 1,5 Kindern pro Frau um ein Drit-

tel und bis 1994 sogar um die Hälfte (vgl. Luy 2009). Diese Entwicklung wird mit dem so genannten ‚Wendeschock‘ erklärt, der mit unsicheren Zukunftsperspektiven aber auch neuen Möglichkeiten für die junge Generation verbunden war. Hinzu kommt die Binnenabwanderung ostdeutscher Jugendlicher aus bestimmten Regionen sowie die geringe internationale Migrationsrate in den neuen Bundesländern (vgl. Schubarth/Speck 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). In den westdeutschen Bundesländern stieg die Anzahl der Schüler/innen bis zum Jahr 2005 eher an, da in dieser Zeit die geburtenstarken Jahrgänge der 1960er Jahre selbst Eltern geworden sind (vgl. KMK 2007). Regionen wie z. B. Hamburg, Bremen, Köln, Dresden, Erfurt oder Leipzig wird zudem in den nächsten Jahren ein Bevölkerungszuwachs durch Migration und Binnenwanderung prognostiziert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Allgemein wird nach den Vorausberechnungen der Kultusministerkonferenz (KMK) hingegen davon ausgegangen, dass es in der nächsten Dekade zu einem rapiden Rückgang der Schülerzahlen im gesamten Bundesgebiet kommen wird. Für die allgemein bildenden Schulen wird 2020 ein Rückgang auf 7,9 Mio. Schüler/innen prognostiziert. Gegenüber 10,1 Mio. Schüler/innen im Jahr 1997 wäre dies eine Reduktion um 22,6 Prozent. (KMK 2007). Dabei lässt sich die Entwicklung der Schülerzahlen für die verschiedenen Bildungsabschlüsse allerdings nicht unmittelbar aus den Geburtenraten ableiten, vielmehr muss berücksichtigt werden, dass vermehrt höhere und zeitintensivere Bildungsgänge nachgefragt werden (vgl. Stecher/Maschke 2008).

Da der Sekundarbereich II für Jugendliche eine besondere Relevanz hat, soll er hier gesondert ausgewiesen werden: erwartet wird in den nächsten Jahren eine Reduktion des Anteils von Schüler/innen von 3,6 Mio. (2005) auf 2,9 Mio (2020). Die allgemeinbildenden Schulen werden davon besonders betroffen sein, wobei die Reduktion um 26 Prozent auch durch die Verkürzung der Abiturschulzeit bedingt sein wird. In den beruflichen Schulen soll der Anteil der Schüler/innen 2020 gegenüber dem Jahr 2005 um 19,2 Prozent sinken. Besonders dramatisch stellt sich die Situation in Ostdeutschland da, während zwischen 1990 und 1999 die Anzahl der Schüler/innen im höheren Sekundarbereich um 62,4 Prozent aus unterschiedlichen Gründen stieg, fällt sie ab 2005 in Folge des angeführten Geburteneinbruchs wiederum um 48 Prozent ab (KMK 2007).

Aufgrund dieser demographischen Entwicklungen werden insbesondere in bevölkerungsarmen Regionen der Bundesrepublik Schließungen, Reduzierungen oder Zusammenlegungen von Bildungsinstitutionen bzw. Schülerjahrgängen erwartet. Des Weiteren dürfte sich der Wettbewerb unter Schulen bzw. Regionen um Schüler/innen verstärken (vgl. Stecher/Maschke 2008). Seit einiger Zeit wird deshalb über alternative Nutzungskonzepte für Schulen nachgedacht etwa durch Übergabe freiwerdender Schulgebäude an Musikschulen, Fachhochschulen oder Lehrerzentren. Des Weiteren könnten unterbesetzte Schulen Räume zur Verfügung stellen, welche als Werkstätten, Medienzentralen oder Ausstellungszonen genutzt werden (vgl. Hegger 1981). Schulen können auf diese Weise Ressourcen zum ‚lebenslangen Lernen‘ bereit stellen. Zahlreich sind zudem die Appelle, die zu erwartenden Einsparungen im Bildungsbereich erneut in die Verbesserung von Bildungsqualität zu investieren (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2006; Team demographischer Wandel 2009).

Für Jugendliche könnten diese Entwicklungen unterschiedliche Konsequenzen haben. Negativ würden bspw. verlängerte Schulwege in bevölkerungsarmen Regionen ins Gewicht fallen, die einen größeren Zeitaufwand für Bildungsabschlüsse erfordern. Dadurch minimiert sich ebenfalls die Möglichkeit, Kontakte zu Peer-Groups am Wohnort oder der besuchten Schule zu halten. Peer-Groups haben aber gerade in der Jugendphase eine be-

deutsame informelle Sozialisationsfunktion. Sie sind wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung, bieten Anlässe zum sozialen Lernen, haben Orientierungsfunktion, unterstützen Autonomieprozesse gegenüber dem Elternhaus und bieten Gelegenheiten zur Anbahnung intimer Beziehungen (vgl. *Ecarius u.a.* 2010; *Hurrelmann* 2010; *Zinnecker u.a.* 2003).

Des Weiteren orientiert sich das elterliche Schulwahlverhalten oft am geographischen Nahraum, so dass Jugendliche eventuell keine höheren Schulen besuchen, obwohl sie die Voraussetzungen dafür mitbringen (vgl. *Stecher/Maschke* 2008). Nach einer Studie von *Gomolla/Radtke* (2007) sind auch die Schulempfehlungen von Lehrer/innen nach der Primarschule oft beeinflusst durch räumliche Nähe sowie lokalen Bestandsinteressen von Schulen. Gleichzeitig könnten kleinere Schulklassen für Jugendliche eine intensivere Förderung zur positiven Folge haben und gleichbleibende Bildungsinvestitionen zu einer höheren Bildungsqualität führen. Es gäbe genügend Kapazitäten für eine betreuungsintensive, kreative und innovative Pädagogik.

5 Demographischer Wandel und die ‚Lebensphase Jugend‘

Interessant ist zudem die Frage, inwiefern sich die ‚Lebensphase Jugend‘ *selbst* durch die demographischen Entwicklungen verändert. Wirtschaftsorganisationen fordern bspw. eine Komprimierung der Ausbildungszeiten, damit junge Menschen eher dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (vgl. *OECD* 1999). Die Initiative „Bildung neu denken!“ empfiehlt, Jugendliche früher einzuschulen, um die Schulpflicht mit 14 Jahren enden zu lassen. Ferienzeiten sollen zudem der Vertiefung bzw. Wiederholung des Lernstoffs dienen und Ausbildungszeiten sollen allgemein verkürzt werden (vgl. *Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft* 2004). Aus jugendtheoretischer Sicht würden solche Forderungen den Trend zu einer sich ausdehnenden Moratoriumsphase, vor allem für höher gebildete Jugendliche, zurückdrängen (vgl. *Reinders* 2003). Der Konformitätsdruck auf Jugendliche könnte demnach durch den demographischen Wandel steigen (vgl. *Siebert* 2006).

Gleichzeitig betonen Wirtschaftsorganisationen wie die *OECD* aber auch die gesellschaftliche Notwendigkeit lebenslangen Lernens, da die Anzahl älterer Arbeitnehmer zunehmen wird. Folglich kann das Ende einer Ausbildung nicht mehr als eindeutiger Indikator für die Jugendphase herangezogen werden. Die Abgrenzung zwischen Ausbildung und Beruf wird somit diffuser und verliert als intergeneratives Ordnungsmuster an eindeutigen Konturen (vgl. *Rauschenbach* 2009). Vergleichbare Entwicklungsdynamiken würden sich einstellen, wenn man den Empfehlungen der Expertenkommission des 7. Familienberichts folgt, so genannte ‚Optionszeiten‘ einzurichten, durch die Erwerbsarbeit, Familienarbeit, Sozial- und Bildungszeiten flexibel gestaltbar wären. Dieses Zeitmodell würde zu einer Entzerrung der so genannten Rush-Hour des Lebens führen, in der Jugendliche bzw. junge Erwachsene gegenwärtig unter hohem Druck berufliche Karriere und Familienplanung ausbalancieren müssen. Nach Ansicht der Expert/innen machen es die demographischen Entwicklungen möglich, anstelle der klassischen Dreiteilung des Lebenslaufs ein ‚altersintegriertes Lebenslaufmodell‘ zu implementieren, bei dem Karriereoptionen angesichts verlängerter Erwerbsarbeitszeit bzw. lebenslangen Lernens auch in späteren Lebensphasen offen stehen (vgl. *BMFSFJ* 2005).

In der Gesamtschau laufen die hier referierten Vorschläge darauf hinaus, dass die Jugendphase sich zu Lasten der Kindheit nach vorne verschiebt und nach hinten diffuser

wird. Ihre Umsetzung würde damit Prozesse einer Entgrenzung der Jugendphase verstärken, welche in der aktuellen Jugendforschung auch auf anderen Ebenen beobachtet wird (vgl. *Hurrelmann* 2010).

6 Jugend und Arbeitsmarkt im Kontext demographischer Entwicklungen

Der demographische Wandel könnte sich für Jugendliche als Chance erweisen, da Jugend zu einem ‚knappen Gut‘ wird. Infolgedessen wird von der demographischen Entwicklung auch ein Abbau der Jugendarbeitslosigkeit erwartet. Sozialisationsrelevant ist der Zusammenhang zwischen Jugend, Arbeitsmarkt und demographischem Wandel, da sozialstrukturelle und individuelle Dimensionen der ‚Sozialisation durch Arbeit‘ in einem Wechselverhältnis stehen. So entscheidet die Arbeitsmarktlage nicht zuletzt über die Chancen bzw. Risiken der Verwertung von individuell erworbenen Qualifikationen und jugendlichen Lebensentwürfen. Berufsarbeit ist für Jugendliche zudem nach wie vor ein relevantes Medium zum Erwerb materieller Autonomie, sozialer Anerkennung und gesellschaftlicher Integration (vgl. *Heinz* 2010).

Wirtschaftsverbände und Politik gehen gegenwärtig davon aus, dass der demographische Wandel zu einem Fachkräftemangel führen wird. Wie dramatisch er ausfällt, ist allerdings Gegenstand kontroverser Diskussionen. Es ist anzunehmen, dass für Jugendliche auch hier Faktoren wie Branchenspezifika, Qualifikationsniveau oder Alterskohorten zu unterschiedlichen regionalen Entwicklungsdynamiken führen werden. Nach Prognosen des *Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung* verringert sich das ‚Erwerbspersonenpotenzial‘ in den nächsten 10 Jahren von 44,7 Mio. (2010) auf 42,8 Mio. (2020) und wird sich 2025 noch einmal auf 41,1 Mio. reduzieren (vgl. *IAB* 2010). Die *Prognos AG* geht sogar von einem Defizit von 5,5 Mio. Erwerbspersonen bis 2030 aus. Diese Differenz zwischen Arbeitskräfteangebot- und nachfrage würde nicht allein Hochqualifizierte und Fachkräfte betreffen, sondern ebenfalls Arbeitskräfte mit und ohne beruflicher Bildung (vgl. *Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft* 2008). Laut der Studie „Kluge Köpfe vergeblich gesucht!“ des *Deutschen Industrie- und Handelskammertags*, lässt sich ein Fachkräftemangel bereits heute bei Ingenieur/innen, technischen Berufen sowie im Gesundheitssektor und IT-Dienstleistungsbereich verzeichnen. Gesucht werden demnach primär Absolvent/innen so genannter MINT-Fächer (vgl. *DIHK* 2007).

Die meisten Prognosen beziehen sich allgemein auf demographische Entwicklungen des Fachkräfteangebots und fokussieren nicht speziell die Altersgruppe der Jugendlichen. Auskunft über mögliche Entwicklungen des ‚Nachfragepotenzials‘ von Jugendlichen bezogen auf duale Berufsausbildungen, gibt eine Studie des *Bundesinstituts für Berufsbildung* (BIBB). Berücksichtigt werden dabei Faktoren wie die Entwicklung nichtstudienberechtigter Schulabgänger/innen sowie so genannte ‚Altbewerber‘. Prognostiziert wird auf dieser Basis, dass die Anzahl der Jugendlichen, welche an einem Ausbildungsplatz interessiert sind, bis 2020 in den alten Bundesländern um 24 Prozent abnehmen wird. In den neuen Bundesländern wird sich das Nachfragepotenzial hingegen im gleichen Zeitraum auf 47 Prozent reduzieren (vgl. *Ulmer/Ulrich* 2008).

Um den erwarteten Fachkräftemangel entgegenzusteuern, schloss die Bundesregierung mit deutschen Wirtschaftsverbänden 2004 den ‚Nationalen Pakt für Ausbildung und

Fachkräftenachwuchs'. Für den Ausbildungspakt 2010-2014 wurden insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, Altbewerber sowie lernbeeinträchtigte, sozial benachteiligte und behinderte Jugendliche zu relevanten Zielgruppen erklärt. Denn es würde zukünftig noch stärker darauf ankommen, so die Paktpartner, alle Potenziale auf dem Ausbildungsmarkt besser als bisher zu erschließen (vgl. *Pressemitteilung* 1.2.2011).

Vergleichbar mit den 1960er Jahren scheint der prognostizierte demographische Wandel zu einer erneuten Suche nach ‚Begabungsreserven‘ zu führen. Beispielsweise heißt es im Bildungsbericht 2006:

„Zu den besonderen Herausforderungen der Bildungspolitik gehört es, einerseits die Leistungsschwächeren im Bildungssystem stärker zu fördern, andererseits die Begabungsreserven für mittlere und höhere Abschlüsse stärker auszuschöpfen. Das gilt umso mehr, als Deutschland angesichts einer längerfristig abnehmenden Erwerbsbevölkerung auf eine wachsende Zahl gut qualifizierter junger Menschen angewiesen ist“ (*Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006, S. 32).

Jugendliche sollen mehr bildungspolitische Förderung erhalten, da sie im ökonomischen Duktus ‚Humankapital‘ darstellen, welches man in der jetzigen Situation nicht verschonen dürfe (vgl. *Statistische Ämter* 2009). Zu wirtschaftspolitischen Hoffnungsträgern werden dabei z.B. junge qualifizierte Frauen, die mittlerweile im Durchschnitt über ein höheres Bildungsniveau verfügen als ihre männlichen Altersgenossen (vgl. z.B. *Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft* 2007). Dies erklärt eventuell auch Verschiebungen von einer Gleichstellungspolitik zur bevölkerungsorientierten Familienpolitik, welche kritische Sozialwissenschaftler/innen seit der Jahrtausendwende beobachten (vgl. *Auth* 2007). Denn um diese ‚Begabungsreserven‘ zu mobilisieren, braucht es gesellschaftliche Lösungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

‚Begabungsreserven‘ werden aber auch bei Migrant/innen gesucht, deren Potenziale noch nicht ausreichend ausgeschöpft seien (vgl. *Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft* 2007; *Mercator Stiftung* 2004; kritisch: *Karakasoğlu* 2010). Insofern muss *Griese* (2007) widersprochen werden, der davon ausgeht, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zweifellos zu den Verlierern des demographischen Wandels gehören. Allerdings ist eine Vertiefung von sozialen Spaltungsprozessen *zwischen* Jugendlichen zu erwarten, die auch Bildungsverlierer mit Migrationshintergrund noch stärker marginalisiert. Dies könnte insbesondere jene Migrant/innen betreffen, die sich nicht durch eine, von wirtschaftspolitischen Akteuren geforderte, „konsequente Akkulturation“ auszeichnen (vgl. *Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft* 2007).

Auf subtile Weise werden dabei in den wirtschaftlichen Diskursen über ‚Begabungsreserven‘ emanzipatorische Forderungen zum Abbau sozialer Ungleichheiten diskursiv gewendet und vereinnahmt. Im Jahresgutachten 2007 des *Aktionsrats Bildung*, herausgegeben von der *Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft*, wird der Begriff ‚Bildungsgerechtigkeit‘ bspw. zwar im Titel zentral gesetzt, in seinen Implikationen jedoch als ‚Bildungsgerechtigkeit‘ ausgelegt und somit primär auf ökonomisch utilitaristische Erwägungen reduziert (vgl. kritisch: *Krassimir* 2010). Derartige Dokumente weisen allerdings auch darauf hin, dass soziale Ungleichheiten bezogen auf Geschlecht, Migrationshintergrund oder soziale Milieus durch den demographischen Wandel zumindest partiell ökonomisch dysfunktional geworden sind. In einer solchen Situation erhält auch emanzipatorische Politik zu Themen wie Bildungsungleichheit, Kinderarmut oder ethnischer Diskriminierung neuen Auftrieb. Gleichwohl Ökonomie, emanzipatorische Politik und Wissenschaft sich durchaus unterscheiden in ihren Ursachendiagnosen, Zielen oder ethischen

Herangehensweisen, ergeben sich zwischen ihnen doch gewisse Schnittpunkte bzw. eine ‚Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen‘ (vgl. *Foucault* 1983). Diese zu untersuchen muss allerdings anderen Studien überlassen bleiben.

7 Schluss

Bei der Diskussion der Folgen des demographischen Wandels für Jugendliche dominieren bisher Perspektiven, welche die möglichen Risiken für jugendliche Lebenslagen und Sozialisationsprozesse akzentuieren. Es wird eine Verschlechterung der Infrastruktur von Bildungs- und Freizeiteinrichtungen für Jugendliche in bevölkerungsarmen Regionen erwartet, welche geringere kulturelle Entfaltungsmöglichkeiten, soziale Kontakte und berufliche Entwicklungspotenziale zur Folge haben (vgl. *Schubarth/Speck* 2008). In ländlichen Räumen wird eine ‚Verinselung‘ jugendlicher Lebenswelten prognostiziert, die in Ostdeutschland bereits heute zu beobachten ist (vgl. *Siebert* 2006).

Während einige Wissenschaftler aufgrund des demographischen Wandels eine niedrigere Kriminalitätsrate erwarten, da zumindest im Bagatellbereich der Anteil von Jugendlichen besonders stark vertreten ist (vgl. *Heinz/Spiess* 2005), weisen andere darauf hin, dass weniger Jugendliche nicht automatisch weniger Probleme bedeuten. Folglich wird etwa im Hinblick auf sich verstärkende Prozesse sozialer Desintegration in Ostdeutschland eine Zunahme von Rechtsextremismus unter Jugendlichen erwartet. Solche männlich dominierten Milieus, welche sich auch in Vereinsleben, Politik oder Freizeitangeboten manifestieren, motivieren wiederum gerade bildungsorientierte junge Frauen zur Abwanderung in westdeutsche Großstädte (vgl. *Dienel* 2005). Zu den prognostizierten Risiken gehört schließlich die Gefahr einer politischen Marginalisierung, da Jugendliche eine Minorität unter der Wahlbevölkerung darstellen und keine ausreichende Lobby mobilisieren können (vgl. *Tremmel/Gründinger* 2005).

Unter diesen Bedingungen werden positive Kontakte zur Peers, mobile Angebote der Jugendhilfe oder der garantierte Zugang zu neuen Medien wichtige Ressourcen für Jugendliche. Wie dieser Beitrag gezeigt hat, kann der demographische Wandel neben Risiken für einige Jugendliche aber auch positive Effekte zur Folge haben. Dies wird allerdings abhängig sein von Faktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder soziales Milieu. Die Beantwortung der Frage nach den Folgen des demographischen Wandels für jugendliche Sozialisationsprozesse ist demnach nicht allein abhängig von regionalen Unterschieden, sondern muss ebenfalls die Heterogenität von Jugendlichen berücksichtigen.

Literatur

- Auth, D.* (2007): Pronatalistischer Aktionismus: von der bevölkerungspolitischen Instrumentalisierung und Ökonomisierung der Familienpolitik in Deutschland. In: *Auth, D./Holland-Cunz, B.* (Hrsg.): Grenzen der Bevölkerungspolitik. Strategien und Diskurse demographischer Steuerung. – Opladen, S. 81-102.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. – Bielefeld.
- Barlösius, E./Schieck, D.* (Hrsg.): Demographisierung des Gesellschaftlichen. Analysen und Debatten zur demographischen Zukunft Deutschlands. – Wiesbaden.
- Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I.* (1991): „Was du ererbst von deinen Vätern...“ Transmission und soziale Mobilität über fünf Generationen. *BIOS*, 4, 1, S. 13-40.

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C* (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. – Stuttgart.
- Bosbach, G.* (2004): Demographische Entwicklung- nicht dramatisieren! Gewerkschaftliche Monatshefte 55, 2, S. 96-103.
- Brody, G. H.* (2004): Sibling's Direct and Indirect Contribution to Child Development. *Current Directions in Psychological Science* 13, S. 124-126.
- Büchner, P./Brake, A.* (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. – Wiesbaden.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung* (Hrsg.) (2008): Bevölkerung. Daten, Fakten, Trends zum demographischen Wandel in Deutschland. – Wiesbaden.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung* (Hrsg.) (2004): Berufsbildungsbericht. – Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (Hrsg.) (2006): Siebter Familienbericht. Familienpolitik zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit- Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Bundestagsdrucksache 16/1360. – Berlin.
- du Bois-Reymond, M./Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B.* (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. – Opladen.
- Brake, A./Büchner, P.* (2007): Großeltern in Familien. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 199-219.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V.* (Hrsg.) (2007): Kluge Köpfe vergeblich gesucht! Fachkräftemangel in der deutschen Wirtschaft. – Berlin
- Dienel, C.* (2005): Einleitung: Theorie und Praxis regionaler Bevölkerungsentwicklung in Ostdeutschland. In: *Dienel, C.* (Hrsg.): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung. Ursachen und Folgen des Bevölkerungsrückgangs in Ostdeutschland. – Wiesbaden, S. 7-32.
- Ecarius, J.* (2002): Familienbeziehungen im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. – Opladen.
- Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, T./Walgenbach, K.* (2010): Jugend und Sozialisation. – Wiesbaden.
- Fend, H.* (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. – Wiesbaden.
- Forum Familie stark machen* (Hrsg.) (2009): Generationen-Barometer 2009. Pressemappe zur Pressekonferenz am 8. April 2009, Berlin.
- Geißler, R.* (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. – Wiesbaden.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.* (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. – Wiesbaden.
- Griese, H. M.* (2007): Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien. Ein Modul für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studiengänge. – Berlin.
- Hegger, M.* (1981): Rückläufige Schülerzahlen und ihre Auswirkungen auf die Verwendung des Schulbaubestandes. In: *Umbach, E.* (Hrsg.): Geburtenrückgang – Bildungssystem – Lage der jungen Generation. – Frankfurt a.M., S. 93-108.
- Heinz, W./Spiess, G.* (2005): Demographischer Wandel und Kriminalität junger Menschen. *Forum Kriminalprävention*, 3, S. 8-12.
- Heinz, W. R.* (2010): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Wiesbaden, S. 661-682.
- Hradil, S.* (2004): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. – Wiesbaden.
- Hubert, M.* (1998): Deutschland im Wandel. Geschichte der deutschen Bevölkerung seit 1815. – Stuttgart.
- Hurrelmann, K.* (2010): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. – Weinheim.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (2010): IAB-Kurzbericht 12/2010.
- Lauterbach, W.* (1995): Die gemeinsame Lebenszeit von Familiengenerationen. *Zeitschrift für Soziologie* 24, 1, S. 22-41.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten und Wandel. In: *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. – Frankfurt a.M., S. 53-128.
- Luy, M.* (2009): Empirische Bestandsaufnahme der Bevölkerungsentwicklung in Ost- und Westdeutschland. In: *Schubarth, W./Speck, K.* (Hrsg.) (2009): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und Gegenstrategien. – Weinheim, S. 43-68
- Mercator Stiftung* (2004): „Förderunterricht startet bundesweit“. Pressemitteilung 24.06. 2004.

- Nullmeier, F.* (2004): Der Diskurs der Generationengerechtigkeit in Wissenschaft und Politik. In: *Burmeister, K./Böhning, B.* (Hrsg.): Generationen & Gerechtigkeit. - Hamburg, S. 62-75.
- OECD* (1999): Wahrung des Wohlstands in einer alternden Gesellschaft. - Paris.
- Pinquart, M./Silbereisen, R. K.* (2009): Einzelkinder und Geschwisterbeziehungen. In: *Burkart, G.* (Hrsg.): Zukunft der Familie. Prognosen und Szenarien. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 2009. - Opladen, S. 255-268
- Pressemitteilung* (2011): Ausbildungspakt 2010 erfolgreich: Chancen für Bewerber erneut verbessert. Pressemitteilung 1.2.2011.
- Rauschenbach, T.* (2009): Weniger Kinder- Bildungspotenziale besser nutzen. In: *Bertelsmann Stiftung/Bundespräsidialamt* (Hrsg.): Familie. Bildung. Vielfalt. Den demographischen Wandel gestalten. - Gütersloh, S. 135-161.
- Reinders, H.* (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. - Opladen.
- Schirmmayer, F.* (2004): Das Methusalem Komplott. - München.
- Schneekloth, U.* (2006): Die „großen Themen“: Demographischer Wandel, Europäische Union und Globalisierung. In: *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. - Frankfurt a.M., S. 145-167.
- Schneewind, K. A./Ruppert, S.* (1995): Familien gestern und heute: Ein Generationenvergleich über 16 Jahre. - München.
- Schubarth, W./Lohmann, M./Hoffmann, D.* (2008): Demographischer Wandel- (k)ein Thema für Jugendforschung? In: dies. (Hrsg.): Jungsein in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. - Weinheim, S. 9-33.
- Schubarth, W./Speck, K.* (2008): Folgen des demographischen Wandels für das Aufwachsen von Jugendlichen. Herausforderungen für Schule und Jugendhilfe. In: *Hoffmann, D./Schubarth, W./Lohmann, M.* (Hrsg.): Jungsein in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. - Weinheim, S. 113-133.
- Schubarth, W./Speck, K.* (Hrsg.) (2009): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und Gegenstrategien. - Weinheim.
- Siebert, I.* (2006): Herausforderungen für die Jugendarbeit: Demographischer Wandel in ostdeutschen ländlichen Regionen. *Unsere Jugend* 58, 5, S. 194-205.
- Statistisches Bundesamt* (2009a): Mikrozensus 2008. Neue Daten zur Kinderlosigkeit. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 29. Juli 2009. - Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* (2009b): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 18. November 2009 in Berlin. - Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* (2010): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1, Reihe 2.2. - Wiesbaden.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder* (Hrsg.) (2009): Demographischer Wandel in Deutschland- Auswirkungen auf Kindertagesbetreuung und Schülerzahlen im Bund und in den Ländern. Heft 3. - Wiesbaden.
- Stecker, L./Maschke, S.* (2008): Demographischer Wandel. In: *Coelen, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. - Wiesbaden, S. 195-204.
- Team Demographischer Wandel* (2009): Bildung voll Leben- Leben voll Bildung. Die Jahreskonferenz 2007. In: *Bertelsmann Stiftung/ Bundespräsidialamt* (Hrsg.): Familie. Bildung. Vielfalt. Den demographischen Wandel gestalten. - Gütersloh, S. 117-135.
- Terhart, E./Tippelt, R.* (2009): Einleitung in den Thementeil ‚Demografie‘. *Zeitschrift für Pädagogik* 55, 1, S. 1-4.
- Tremmel, J./Gründinger, W.* (2005): Der Jugend gehört die Zukunft- aber es gibt sie nicht umsonst. In: *Bund der deutschen katholischen Jugend* (Hrsg.): Schlüssel zur Macht- Jugend, Partizipation und Generationengerechtigkeit. *Salto Rationale* 11.
- Ulmer, P./Ulrich, J.* (Hrsg.) (2008): Der demographische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. - Bonn.
- Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft* (Hrsg.) (2004): Bildung neu denken! Das Finanzkonzept. - Wiesbaden.
- Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft* (Hrsg.) (2008): Arbeitslandschaft 2030. Steuert Deutschland auf einen generellen Personalmangel zu? Eine Studie der Prognos AG. - München.
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecker, L.* (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrtausends. - Opladen.

Die Ganztagschule – eine gelungene Bildungsoffensive in Deutschland?

Hans Peter Kuhn & Stephan Kielblock



Hans Peter Kuhn



Stephan Kielblock

Die Ganztagschule wird für Kinder und Jugendliche in Deutschland zunehmend zur Regelschule. Nachdem sich die Zahl der Primar- und Sekundarschulen mit Ganztagsbetrieb zwischen 2002 und 2006 auf ca. 10.000 Schulen bereits verdoppelt hatte, bietet mittlerweile mehr als jede dritte Schule (42%) in Deutschland einen Ganztagsbetrieb an, die meisten davon in einem offenen Organisationsmodell mit freiwilliger Teilnahme der Schülerschaft (vgl. Autoren *Bildungsberichterstattung* 2010). Das ganztägige Modell löst aber die Halbtagschule nicht einfach nur ab, sondern erweitert darüber hinaus auch den Fragehorizont in Wissenschaft und Praxis dahingehend, wie umfassende Bildung optimal möglich ist. Gegenüber der Halbtagschule wird von der Ganztagschule erwartet, dass sie die kognitiven Kompetenzen und motivationalen Einstellungen der Schüler/innen besser fördern sowie auch erzieherische Aufgaben besser wahrnehmen und ihre Aktivitäten auf die regionale Bildungslandschaft abstimmen kann. Dabei erfährt der Prozess der Umstellung deutscher Halbtagschulen auf den Ganztagsbetrieb, auch als Reaktion der Bildungspolitik auf das eher mittelmäßige bis schlechte Abschneiden deutscher Schüler/innen bei den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA 2000, eine enorme Beschleunigung. Daraus ergeben sich notwendigerweise Fragen nach der Theorie- und Praxisentwicklung, der Ausgestaltung der Ganztagsangebote und der Partizipation der Schülerschaft, der Gestaltungsverantwortung von Lehrerschaft und Schulleitung, der Verbindung von Ganztagschule und außerschulischen Kooperationspartnern (z. B. der Jugendhilfe), bis hin zu Fragen der staatlichen Kontrolle.

Diese und weitere Fragen wurden am 29. und 30. Juni 2010 im Alfried Krupp Wissenschaftskolleg Greifswald bei einer Tagung unter dem Titel „Ganztagschule – eine gelungene Bildungsoffensive in Deutschland?“ aufgegriffen und diskutiert. Das Organisationsteam, bestehend aus *Franz Prüß*, *Susanne Kortas* und *Michael Schöpa* vom Institut für Bildungswissenschaften der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, betonte, dass die Forschung zur Ganztagschule die Perspektiven aller am Ganztage Beteiligten be-

rücksichtigen müsse. Daher wurden aus der Ganztagschulforschung Theoretiker, Empiriker und Praktiker aus der weitreichenden Infrastruktur der Ganztagschulen (Schulleiter, Lehrkräfte, Vertreter von Jugendverbänden, Elternvertreter etc.) nach Greifswald eingeladen. Aufgrund des vielfältigen Angebots an Vorträgen, Symposien und Diskussionsforen kann an dieser Stelle nur ein Teil der thematischen Ausführungen wiedergegeben werden.

Die Bildungsoffensive in Deutschland – in Form einer flächendeckenden Umstellung der Schulen vom Halbtags- auf den Ganztagsbetrieb – sei einer Offensive beim Fußball nicht unähnlich, wie der Prorektor der Universität Greifswald *Michael Herbst* in seiner Begrüßungsrede vor dem Hintergrund der zur Zeit der Tagung aktuell laufenden Fußball-Weltmeisterschaft 2010 sinnierte. Man mache einen mehr oder weniger geplanten Vorstoß und müsse sich anschließend fragen, inwiefern dieser tatsächlich gelungen ist und welche neuen Ausgangspositionen sich daraus ergeben haben. Die sich dabei entwickelnde Dynamik sei kaum vorherzusehen bzw. abzuschätzen, gleichwohl das Ergebnis an den Zielvorhaben gemessen werden könne. Übertragen auf den Bildungsprozess ist allerdings festzustellen, dass das Ziel – beim Fußball eindeutig das Tor – im Kontext dieser Bildungsoffensive diffus bleibt: „Optimale Bildung“. Es stehen, wie auch *Alexander Wöll*, Dekan der Philosophischen Fakultät der Universität Greifswald betonte, sehr viele Fragen offen.

An den beiden Tagen der Veranstaltung fanden jeweils vormittags im Plenum Hauptvorträge statt, deren Inhalte dann nachmittags in den thematisch an ihnen orientierten Symposien diskutiert und vertieft werden konnten. Die einzelnen Themenstränge wurden in einer am ersten Abend stattfindenden Podiumsdiskussion „Bewährtes und Problematisches in der Ganztagschulentwicklung“ gebündelt. Die Podiumsdiskussion fand wiederum im Plenum in der Aula statt, zu der die Teilnehmenden – nach der Verteilung auf die umliegenden Seminarräume am Nachmittag – wieder zusammengeführt wurden. Dem Organisationsteam der Tagung ist zu verdanken, dass die nicht unkomplizierten Raumwechsel an beiden Tagen reibungslos verliefen.

Ganztagschule darf nicht als Allheilmittel für sämtliche Probleme des aktuellen Schulsystems missverstanden werden, wie *Prüß* im Anschluss an die Begrüßungsreden von Prorektor und Dekan in seinem Hauptvortrag zur *Theorie- und Praxisentwicklung* kritisch ausführte. Dennoch sei ihr Potenzial noch lange nicht voll ausgeschöpft. Extracurriculare Bildungssettings weisen über die Förderung von kognitiven Kompetenzen hinaus und ermöglichen auch stärker soziale Integration und die Einheit von Bildung, Erziehung und Betreuung. Die Verzahnung von Unterricht und extracurricularen Angeboten, der qualitative Ausbau dieser Angebote und der weitere Auf- und Ausbau der regionalen Bildungslandschaften sind Forderungen, die sich unter ‚Bildung ist mehr als Schule‘ zusammenfassen lassen.

In den vielfältigen, am Nachmittag stattfindenden Symposien zum Thema *Theorie- und Praxisentwicklung* wurde eine nicht zu unterschätzende Diskrepanz zwischen theoretischen Vorgaben und der Praxis festgestellt. Schon auf Theorieebene gab es viele offene Fragen. So kritisierte beispielsweise *Prüß*, dass individuelle Förderung bislang recht einseitig von der Lehrkraft her gedacht worden sei, was unbedingt einer theoretischen Revision bedürfe. *Thomas Coelen* zeigte zudem auf, dass die Jugendhilfeforschung in stärkerem Maße als bisher konstruktiv mit Schulentwicklungstheorien zusammengebunden werden müsse. *Ludwig Stecher* verwies in seinen Ausführungen darauf, dass weniger die Länge des Ganztags, d. h. die Quantität der Teilnahme von Schüler/innen am Ganztagsbetrieb, sondern vielmehr die pädagogische Qualität des Ganztagsbetriebs entschei-

dend für positive Wirkungen auf die Schülerentwicklung sei. Somit gelte es zu klären, unter welchen Bedingungen ein qualitativ hochwertiges Angebot möglich sei.

In seinem Hauptvortrag stellte *Hans Peter Kuhn* die Frage, ob die Einführung der Ganztagsschule als richtige Antwort auf PISA gesehen werden könne. Zurzeit, so *Kuhn*, müsse das Fragezeichen hinter dieser Frage definitiv noch stehen bleiben. Einige Hinweise hierzu finden sich in der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG; siehe den folgenden Kurzbeitrag; Anm. der Red.). Ganztagsschüler/innen entwickeln sich in Bezug auf Gewalt und Störungen im Unterricht besser als jene, die nicht an Ganztagsangeboten teilnehmen. Zudem bildet sich mit steigender Mitbestimmung in den Ganztagsangeboten bei Jungen die Verantwortungsübernahme positiver heraus. Ein entsprechender Effekt zeigt sich auch bei der Hausaufgabenbetreuung: Eine qualitativ hochwertige Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung kann sich positiv aus auf die Entwicklung von Schulnoten und akademischem Selbstkonzept auswirken – und zwar primär bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Entscheidend für die Effektivität von Ganztagschule ist die Qualität der Ausgestaltung der Ganztagsangebote.

Im dazugehörigen Symposium wurde ferner diskutiert, dass lediglich eine Steigerung der Schulleistungen und der kognitiven Kompetenzen nicht das ausschließliche Ziel von Ganztagschule sein kann. Es geht vor allem auch um die Entwicklung von sozialen Kompetenzen, Persönlichkeit und Identität. Kontrovers diskutiert wurde zudem die Frage, wie die Forderung an die Ganztagschule nach einer stärkeren individuellen Förderung der Schüler/innen besser realisiert werden kann.

Hartmut Wenzel schloss in seinem Hauptvortrag unmittelbar an *Priß* an – dass Ganztagschule mehr sei, als eine bloße Verlängerung von Unterricht – und zeigte Formen und Potenziale für Schulentwicklungsprozesse auf. Dabei stellte er klar heraus, dass vor allem *Partizipation*, sowohl auf Klassen- wie auf Schulebene, gesichert werden müsse. Jede Schule habe sich zu fragen, wie die Gestaltungsverantwortung ganz konkret umgesetzt werden kann, und wie auch Schüler/innen angemessen beteiligt werden können. Dieser Fokus wurde auch im Symposium zur Partizipationsthematik aufgegriffen und dahingehend erweitert, dass Partizipation erst möglich wird, wenn es Kommunikationsstrukturen gibt, die diese ermöglichen.

Ebenfalls zu erwähnen sind die Hauptvorträge von *Thomas Rauschenbach* zum Problem der Ganztagschule als Konkurrentin der Jugendhilfe und von *Klaus-Jürgen Tillmann* zur Frage nach der staatlichen Kontrolle von Ganztagschulen.

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Tagung stellten auch die Ausführungen von *Matthias Schöpa* dar, der die Ergebnisse der Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“ vorstellte. Ein interessantes Ergebnis der Studie war, dass der Anteil der Schüler/innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, von 2005 bis 2009 in Mecklenburg-Vorpommern stark angestiegen ist. Zudem hat der Anteil an teilgebundenen und gebundenen Ganztagschulen gegenüber der offenen Organisationsform deutlich zugenommen. Einschränkend muss jedoch konstatiert werden, dass diese Befundlage noch keine Rückschlüsse auf die Qualität der Ganztagsangebote zulässt. Ein weiteres Ergebnis, das berichtet wurde, bezieht sich auf die Einbeziehung der Lehrkräfte in den Ganztagsbetrieb: Ein Drittel der Lehrkräfte an Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern gaben an, dass sie zwei oder mehr Ganztagsangebote in ihrer Schule durchführen. Dem gegenüber steht ein Drittel der Lehrkräfte, das genau ein Ganztagsangebot, und ein Drittel, das kein Angebot macht. Dieses Ungleichgewicht des Engagements im Ganztagsbetrieb ist vor dem Hintergrund der *Belastung* von Lehrer/innen unbedingt ernst zu nehmen.

Am ersten Abend der Tagung fand die Podiumsdiskussion statt. Den Experten, die daran teilnahmen, war sowohl an einer Bilanzierung der Ganztagschulentwicklung insgesamt gelegen, als auch daran, konkrete Probleme und Forschungsdesiderate aufzudecken und Bedingungen für eine konstruktive Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland zu formulieren.

Zunächst wurden in der Podiumsdiskussion positive Aspekte der Bildungsoffensive „Ganztagschule“ herausgestellt. So lasse sich, wie *Klaus-Jürgen Tillmann* formulierte, eine zunehmend verbesserte Betreuungssituation durch Ganztagschulen feststellen. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf profitiere hiervon maßgeblich, wie der mecklenburg-vorpommerische Bildungsminister *Henry Tesch* herausstellte, und zudem werden – *Klaus Niemann*, Schulleiter des gymnasialen Schulzentrums „Fritz Reuter“ Dömitz, folgend – die Eltern vermehrt in die Gestaltung von Schule eingebunden. *Claus Wergin* vom Ministerium für Soziales und Gesundheit betonte, dass von der Erweiterung der Infrastruktur für ganztägige Bildung und Betreuung alle am Ganztage Beteiligten profitieren. *Ludwig Stecher* unterstrich, dass insbesondere die Schüler/innen profitieren. Bei den jungen Leuten, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, entwickeln sich die Sozialkompetenzen besser, und sie zeigen weniger deviantes Verhalten. *Wolfgang Nieke* sah eine positive Entwicklung vor allem darin, dass ‚Weltanschauliche Bildung‘ im schulbezogenen Diskurs wieder zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Diesen positiven Stimmen zur Ganztagschulentwicklung folgten aber umgehend auch kritische Einwände, die sich besonders auf die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von theoretischen Annahmen in die alltägliche Praxis bezogen. So mahnte *Tillmann* aufzupassen, dass die Ganztagschule nicht zum „Billigmodell“ in dem Sinne werde, dass das ökonomisch kostengünstigere Modell der offenen Ganztagschule sich gegenüber dem „teureren“ Modell der gebundenen Ganztagschule letztendlich durchsetze. *Stecher* merkte ergänzend dazu an, dass es zu Beginn der Bildungsoffensive zum Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland – gefördert mit 4 Milliarden Euro durch das IZBB-Programm – die Hoffnung gab, dass Ganztagschulen in der offenen Organisationsform starten und sich über die Zeit zu gebundenen Ganztagschulen entwickeln würden. Dies ist bislang jedoch nur teilweise beobachtbar. Laut *Tesch* können jedoch gerade in den gebundenen Ganztagschulen die Gestaltungsfreiheiten am Besten umgesetzt werden. *Wergin* machte darauf aufmerksam, dass aktuell in Mecklenburg-Vorpommern ein massiver demografischer Einbruch in Form rückläufiger Schülerzahlen verzeichnet wird. Dieser Prozess stelle eine Gefährdung der bestmöglichen Umsetzung des Ganztagschulkonzepts in Form von gebundenen Ganztagschulen dar. *Tesch* wandte schließlich noch kritisch ein, dass zu viele Ganztagschulkonzepte theoretisch entwickelt und parallel auf den Weg gebracht werden, ohne zu bedenken, dass die Umsetzung dieser Konzepte mit viel Arbeit verbunden ist, und dass sich erst in Zukunft erweisen wird, welche die tatsächlich besseren und wirksameren Konzepte sind.

Abschließend versuchten die Experten sich auf Bedingungen für eine konstruktive Entwicklung der Ganztagschule zu einigen. Bezogen auf Mecklenburg-Vorpommern verwiesen *Wergin*, *Tesch* und *Niemann* noch einmal darauf, dass der demografische Wandel zu einer der größten Hürden in der Entwicklung der Ganztagschulen zählt. Es bedürfe viel Kraft, die Aufgaben und Herausforderungen der Ganztagschulentwicklung annehmen zu können, während es gleichzeitig immer schwieriger wird, z.B. junges Lehrpersonal zu bekommen. *Stecher* unterstrich nachdrücklich, dass die Spielräume genutzt werden müssen, die in der Ganztagschulentwicklung gegeben sind. Beispielsweise sei

schwer verständlich, warum fast alle Schulen am 45 Minuten Rhythmus festhalten, obwohl dies – vor allem an gebundenen Ganztagschulen – leicht hätte aufgebrochen werden können. Eine weitere und außerordentlich relevante Bedingung der Entwicklung der Ganztagschule sei die Verlässlichkeit der finanziellen Förderung, hob *Wergin* hervor – die meisten Fördermittel seien nur kurzfristig angelegt und gäben keine Planungssicherheit. *Priß* resümierte, dass nicht nur in der wissenschaftlichen Forschung, sondern vor allem auch in der Bildungspolitik umgedacht werden müsse, weg vom quantitativen Ausbau hin zum qualitativen Ausbau der Ganztagschulen; dieser müsse in Zukunft im Mittelpunkt stehen. Vor allem aber sei Ganztagschule eine Sache aller Beteiligten – Schulleiter/innen, Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Schüler/innen, Eltern etc. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass auch alle diese beteiligten Gruppen sich verstärkt für die Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen einsetzen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es deutliche Hinweise darauf gibt, dass die Bildungsoffensive des Ausbaus von Ganztagschulen in Deutschland – die zu bilanzieren, Anlass und Thema der gesamten Tagung darstellte – in gewisser Hinsicht als gelungen anzusehen ist. Hinter allen diesen Hinweisen bleibt jedoch ständig ein großes „Ja, aber ...“, das einer pauschalen Euphorie Einhalt gebietet. Die benannten Leerstellen rund um das Thema Ganztagschule eröffnen das Feld für künftige Forschungen und praktische Umsetzungen, die zu einer differenzierteren Entfaltung des Potenzials der Ganztagschule führen können.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Ivo Züchner, Natalie Fischer & Felix Brümmer

Mit dem Start des Investitionsprogramms Bildung und Betreuung (IZBB) im Jahre 2003 begann in Deutschland ein Schulentwicklungsprozess, der das deutsche Schulsystem nachhaltig verändert. Mit insgesamt 4 Milliarden hat der Bund bis 2010 den quantitativen und qualitativen Aus- und Aufbau von Ganztagschulen in den Bundesländern unterstützt. Mittlerweile sind – nach Daten der Kultusministerkonferenz (KMK) – über 40 Prozent der Schulen in Deutschland Ganztagschulen, und über ein Viertel aller Schüler/innen nimmt am Ganzttag teil (vgl. Sekretariat der KMK 2010).¹ Diesen Ausbau von Ganztagschulen wissenschaftlich zu beobachten, ist der Kern der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG).

Ausgangspunkt von StEG war eine Expertise des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) für die Initiative „Bildung plus“, in der eine Bilanz des Forschungsstands zu Ganztagschulen gezogen und auf viele offene Fragen hingewiesen wurde (vgl. *Radisch/Klieme* 2003). So entschlossen sich Bund und Länder, neben dem Ganztagschulenausbaue auch dessen wissenschaftliche Begleitung zu unterstützen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Europäische Sozialfonds finanzieren die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) als konsortiales Forschungsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (*Eckhard Klieme, Natalie Fischer, DIPF*), des Deutschen Jugendinstituts (*Thomas Rauschenbach, DJI*), und des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund (*Heinz-Günter Holtappels, IFS*). Durch den Wechsel von *Ludwig Stecher* (ehemals DIPF) nach Gießen, ist mit der Justus-Liebig-Universität Gießen 2008 ein viertes Konsortiumsmitglied hinzugekommen. Die Laufzeit des Projektes erstreckt sich nach einer Verlängerung von Herbst 2004 bis Ende 2011. Das Konsortium wird durch einen wissenschaftlichen sowie einen politischen Beirat, in dem der Bund, die Länder und die Kommunen vertreten sind, beraten. Die Länder unterstützen die Durchführung der Begleitforschung in erheblichem Maße, indem sie den Zugang zu den Schulen ermöglichten und den



Ivo Züchner



Natalie Fischer



Felix Brümmer

landesinternen Informationsfluss bei der Auswertung von Ergebnissen sichern. Die Felderhebungen lagen in den Händen des IEA-Data Processing Centers (DPC), Hamburg.

1 Zielsetzungen von StEG und Untersuchungsfelder

Ein Ziel der Studie war die repräsentative Dokumentation der deutschlandweiten Ganztagschullandschaft und ihrer Strukturen im Jahr 2005 (vgl. *Holtappels u.a.* 2008). Der Fokus wurde zudem auf die Entwicklungen in den beobachteten Schulen sowie die Wirkungen und Auswirkungen der Ganztagsschulorganisation auf die beteiligten Personengruppen gelegt. Zur Generierung von Wissen über die Ganztagschulentwicklung über einen Zeitraum von vier Jahren wurde ein längsschnittlicher Zugang über drei Messzeitpunkte gewählt. Folgende Untersuchungsfelder stellten dabei den Rahmen für die Erhebungen:

- I. Entstehungsbedingungen und Implementation ganztägiger Angebote
 - Entwicklungsprozesse und -bedingungen bei der Implementation
 - Akzeptanz, Angebotsnutzung und Partizipation
- II. Schul- und Lernkultur/pädagogische und organisatorische Gestaltung der Angebote
 - Schulorganisation und Organisationskultur
 - Außerunterrichtliche Lernangebote und soziales Lernen/Angebotsqualität
 - Kooperationsstrukturen des Personals
 - Akzeptanz und Bewertung der Ganztagsangebote
- III. Konsequenzen und Wirkungen ganztägiger Schulorganisation
 - Entwicklung von Schulleistungen, Motivation und Sozialverhalten der Schüler/innen
 - Vereinbarkeit von Familie und Beruf
 - Wirkungen auf Familienbeziehungen und -aktivitäten
- IV. Verhältnis zum sozialen Umfeld
 - Entwicklung des Lern- und Sozialisationsumfelds der Kinder und Jugendlichen
 - Strukturelle Auswirkungen auf Kooperationspartner.

2 Design der Studie

Die standardisierten Befragungen der Studie erfolgten in drei Erhebungswellen im Abstand von jeweils zwei Jahren. Dabei wurden in den Jahren 2005, 2007 und 2009 in 14 der 16 Bundesländer Daten an 371 Ganztagschulen (99 Schulen der Primar- und 272 Schulen der Sekundarstufe I) erhoben. In StEG wurde ein multiperspektivischer Ansatz verfolgt: So wurden Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres am Ganztag beteiligtes pädagogisches Personal, Kooperationspartner der Schulen sowie die Schülerinnen und Schüler ausgewählter Schulklassen² und deren Eltern befragt (vgl. ausführlich *Holtappels u.a.* 2008). Die Fragebögen der einzelnen Befragtengruppen wurden in den zentralen Bereichen so parallel wie möglich gehalten, um mehrperspektivische Analysen dieser Bereiche zu ermöglichen, z.B. bei der Einschätzung der Schüler-Lehrer-Beziehung.

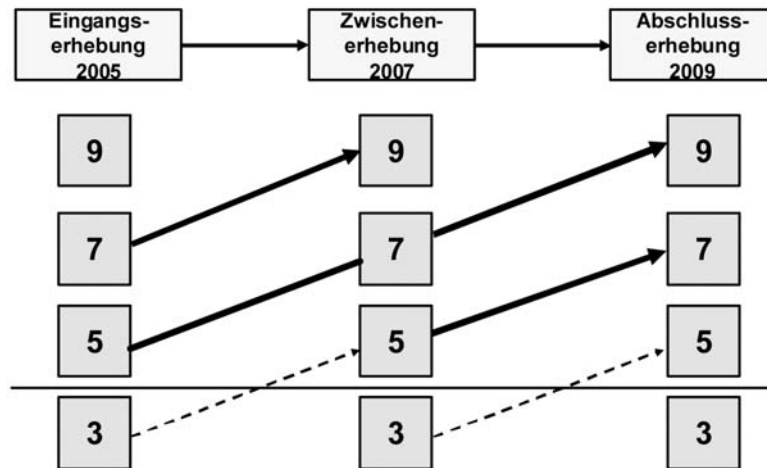
Als Kriterium für die Ziehung der *Basisstichprobe* von Schulen galt, dass die entsprechenden Schulen – zum Stichtag 31.12.2004 – den Kriterien für eine IZBB-Förderung

genügte. Förder- und Sonderschulen blieben unberücksichtigt. Neben der Basisstichprobe der IZBB-geförderten Schulen wurde die Stichprobe – aus Gründen der Vergleichbarkeit und um mögliche Länderspezifika in der Ganztagschulentwicklung berücksichtigen zu können – auf Wunsch einzelner Länder um ‚ältere‘ Ganztagschulen ergänzt.

In der Ausgangserhebung im Jahr 2005 beantworteten fast 65.000 Personen aus 371 Schulen die standardisierten Fragebögen. An der letzten Erhebung im Jahr 2009 nahmen immer noch rund 54.500 Personen aus 328 Schulen teil. Im Einzelnen gingen für die erste Erhebungswelle im Jahr 2005 Antworten von rund 30.500 Schüler/innen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9, etwa 22.000 Eltern, knapp 9.000 Lehrkräften, 1.750 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals und von fast 700 außerschulischen Kooperationspartnern (Verbände, Organisationen etc.) ein.

Auch wenn die erste StEG-Befragung durch entsprechende Stichprobenziehung erstmalig für Deutschland einen repräsentativen Einblick in die Ganztagschullandschaft geben konnte, liegt die methodische Besonderheit der Studie in ihrem längsschnittlichen Zugang. Die Schulen und die meisten der untersuchten Personengruppen (Lehrkräfte, Personal, Kooperationspartner) können, soweit sie an den Schulen verblieben sind, im *Längsschnitt* analysiert werden. Allerdings ist diese Längsschnittperspektive mit Blick auf Schüler/innen und Eltern weitgehend auf die Schulen der Sekundarstufe I beschränkt (vgl. Abbildung 1). An den weiterführenden Schulen wurden ausgewählte Kinder und Jugendliche und deren Eltern mehrfach befragt, in den Grundschulen in der Regel nur einmalig in der dritten Klasse. Eine Ausnahme stellen die Angaben aus den Ländern mit sechsjähriger Grundschule dar, für die auch ein Längsschnitt über zwei Wellen zwischen der 3. und 5. Klasse möglich war (in Abbildung 1 gestrichelt angedeutet).

Abbildung 1: Übersicht über die längsschnittlichen Untersuchungsperspektiven bei Schüler/innen und Eltern



Im Zentrum der längsschnittlichen Auswertungen auf Schülerebene liegt die Kohorte derer, die in der ersten Befragungswelle 2005 die 5. Klasse besuchten und zu drei Zeitpunkten befragt werden konnten.

Einschränkend muss betont werden, dass die StEG-Studie nur an Ganztagschulen durchgeführt wurde. Entsprechend lassen sich nicht die Schüler/innen von Ganztagschulen

mit denen von Halbtagschulen vergleichen. Als Kontrollgruppe werden Kinder und Jugendliche in Ganztagschulen, in denen auch die Möglichkeit der Nichtteilnahme am Ganztagsangebot besteht, herangezogen, die den Ganztagsbetrieb ihrer Schule aber nicht nutzen.

StEG hat sich u.a. zum Ziel gesetzt, *Auswirkungen* der Ganztagschule zu analysieren. Allerdings ist StEG keine experimentelle Studie, die Wirkungen eindeutig kausal bestimmten Ursachen zuschreiben kann. Jedoch nähert sie sich Wirkungen an, indem Entwicklungen beschrieben und Einflüsse auf diese Entwicklungen multivariat und im Zeitverlauf untersucht werden.

Je nach Befragtengruppe wurden spezifische Schwerpunkte gesetzt. So wurden die Schulleitungen unter anderem nach der Organisationsform ihrer Schule, den Ganztagsangeboten, den Schulentwicklungsprozessen sowie der Verankerung der Schule im regionalen Umfeld gefragt. Die Fragebögen für die Lehrkräfte und die pädagogischen Fachkräfte zielten insbesondere auf Aspekte der Organisationskultur und pädagogische Gestaltungsgrundsätze sowie der Kooperation der Personalgruppen. Die Erhebung bei den außerschulischen Kooperationspartnern zielte vor allem auf die von diesen durchgeführten Angebote sowie die Kooperationsbeziehungen mit den Schulen. Die Eltern der Schüler/innen konnten sich zur Akzeptanz und Beurteilung des Ganztagsangebots äußern und wurden um Angaben zur eigenen Beteiligung am Schulleben sowie um Einschätzungen der Auswirkungen der Ganztagschule auf die Familien und hinsichtlich ihrer Berufstätigkeit gebeten. Die Befragten wurden um Auskunft zur Wahrnehmung und Beurteilung des Unterrichts sowie der außerunterrichtlichen Angebote gebeten. Erhoben wurde zudem Daten zu sozialen Kompetenzen, zu Motivation und Persönlichkeitseigenschaften sowie zu Schulnoten und schulischer Laufbahn.

Dabei waren die Fragen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ nicht primär darauf ausgerichtet, die Effekte der Förderung in der Ganztagschule mit Blick auf schulische Leistungs- und kognitive Kompetenzentwicklung zu erheben, wie dies bspw. PISA oder IGLU tun. StEG hat jedoch einige Instrumente (Schulnoten, kognitiver Fähigkeitstest im sprachlichen Bereich) implementiert, die eine Annäherung an Daten zur Leistungsentwicklung erlauben. Darüber hinaus lassen sich auf der Basis von Selbstausskünften der Schüler/-innen zum Lernnutzen der außerunterrichtlichen Angebote auch Aussagen über die lernbezogene Wirkungsqualität der Ganztagsangebote treffen. Die Studie zielt weiterhin auf die Erfassung eines möglichst breiten Spektrums von Schülerkompetenzen und -merkmalen, die in engem Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen stehen. Damit wird ein breiter Rahmen von Kompetenzen und entwicklungsrelevanten Merkmalen erfasst.

Ein wichtiges und praxisrelevantes Element von StEG sind die Schul- und Länderrückmeldungen der Ergebnisse. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen war so konzipiert, dass nach jeder Erhebungswelle die beteiligten Schulen und Bundesländer – unter Wahrung datenschutzrechtlicher Bestimmungen – eine Rückmeldung erhielten, mit denen sie über ihre zentralen Ergebnisse und Entwicklungen informiert wurden. Dabei bekamen die Schulen Informationen aus verschiedenen Perspektiven: Die Rückmeldungen geben Auskunft über die Sichtweisen der Eltern, der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte sowie des im Ganztags tätigen pädagogischen Personals und der Kooperationspartner. Diese Daten können als Grundlage für die eigene Schulentwicklung dienen. Zudem fanden und finden nach allen Erhebungswellen in den beteiligten Bundesländern in Kooperation mit den Kultusministerien Rückmeldeveranstaltungen statt, zu denen die beteiligten Schulen eingeladen sind.

3 Ergebnisse nach drei Erhebungswellen

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen hat relatives Neuland betreten und neben ihren Ergebnissen auch viele neue Forschungsfragen identifiziert. So wurde deutlich, dass Organisationssystematiken wie die Kategorisierung nach offenen, vollgebundenen und teilweise gebundenen Ganztagschulen eher eine Ordnungslogik als ein in der Praxis klar abgrenzbares Klassifikationsschema ist. Auch nehmen die Schüler/innen ihre Schule nicht immer als Ganztagschule wahr, zumal sich in der Praxis die Frage stellt, was eine Ganztagschule neben den formalen Kriterien (vgl. Endnote 1) inhaltlich von einer Halbtagschule mit Nachmittagsunterricht/-angeboten unterscheidet. Zudem zeigt sich eine Vielfalt von Ganztagsschulmodellen und Angebotsformen, aber auch eine unterschiedliche Nutzung ganztägiger Angebote durch die Schülerinnen und Schüler. So wurde deutlich, dass Kinder und Jugendliche gerade in der Sekundarstufe I häufig nur an wenigen Tagen in der Woche an Ganztagsangeboten teilnehmen und dass auch die Teilnahme an Ganztagsangeboten während der Schullaufbahn individuell stark variiert. Durch das heterogene Angebot und die heterogene Nutzung ist der Ganztagsschulbesuch nicht als einheitliches „Treatment“ im Sinne von Wirkungsstudien zu verstehen, Kinder und Jugendliche (er)leben ihren Ganztagsschulbesuch höchst unterschiedlich. Dies führt auch dazu, dass statistische Effekte der ganztägigen Schulorganisation an sich eher klein sind und vor dem Hintergrund der Heterogenität der Organisationsstrukturen und der individuellen Nutzung interpretiert werden müssen.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich anhand der dargestellten Module exemplarisch einige ausgewählte Befunde der drei StEG-Erhebungswellen zusammenfassen (vgl. auch *StEG-Konsortium* 2010):

- I. Entstehungsbedingungen und Implementation ganztägiger Angebote
 - Die Ganztagschulen haben in unterschiedlicher Form und Breite ganztägige Angebote und Strukturen geschaffen, die bspw. nach Bundesländern und Schulformen variieren. Fast alle Schulen kooperieren dabei mit außerschulischen Partnern.
 - Nach einer Phase des Auf- und Ausbaus der Ganztagsangebote scheint sich dieser Schulentwicklungsprozess nach 2007 zu konsolidieren. Weitere Zuwächse im Angebot innerhalb der Schulen sind kaum zu verzeichnen.
 - Über den Erhebungszeitraum von 2005 bis 2009 zeigt sich ein Anstieg der Teilnahmequoten an offenen und teilgebundenen Ganztagschulen. Dabei hängt gerade an Grundschulen die Teilnahme am Ganztagsbetrieb stark mit der Erwerbstätigkeit der Eltern zusammen. An den Ganztagsgrundschulen zeichnet sich, im Unterschied zu den Schulen der Sekundarstufe I, die Schüler/innen aller sozialen Schichten gleichermaßen erreichen, eine gewisse soziale Selektivität in der Teilnahme ab: Kinder aus Familien mit geringerem Sozialstatus sind bei der Teilnahme etwas unterrepräsentiert. Allerdings zeigen sich über die Zeit Zuwächse in den Teilnahmequoten über alle Sozialschichten hinweg.
- II. Schul- und Lernkultur/pädagogische und organisatorische Gestaltung der Angebote
 - Mit Blick auf die Ganztagschulentwicklung lässt sich die Bedeutung der Kooperation zwischen den Personalgruppen herausheben, ihr und dem Engagement des gesamten Personals kommt eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Ganztags-

schulen zu. Angebote und Unterricht sind insgesamt noch wenig verknüpft, eher noch eine Verzahnung existiert an Grundschulen.

- Betrachtet man die Bewertungen der Ganztagsangebote, so äußern die Schüler/innen, die Eltern und beteiligten Personalgruppen grundsätzlich ihre Zufriedenheit. Veränderungsbedarf wird von den unterschiedlichen Beteiligten vor allem hinsichtlich der individuellen Förderung in den Ganztagschulen gesehen.

III. Konsequenzen und Wirkungen ganztägiger Schulorganisation

- Sehr deutlich zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen einer Erwerbstätigkeit von Müttern und dem Ganztagsschulbesuch von Grundschulkindern, der im Sinne einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen interpretiert werden kann. Im Sekundarbereich nimmt diese Bedeutung der Ganztagschule deutlich ab.
- Festgestellt werden konnte, dass im Vergleich von Ganztags- und Halbtagschüler/innen an den Ganztagschulen der ganztägige Schulbesuch mit einer deutlich geringeren Quote an Klassenwiederholungen einhergeht. Zudem zeigten sich positive Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf das Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen aber auch auf leistungsbezogene Dimensionen. Gerade für die Entwicklung von Schulleistungen und Lernmotivation spielt die Angebotsqualität im Sinne einer herausfordernden, lernmotivierenden, aktivierenden und die Schüler/innen an Entscheidungen beteiligenden Angebotsgestaltung eine große Rolle.
- Sozioklimatische Bedingungen, wie z.B. die Beziehung zwischen Schüler/innen und Personal bzw. Lehrkräften, spielen eine wesentliche Rolle sowohl in Bezug auf die individuelle Entwicklung von Schulfreude, Sozialverhalten und Schulleistungen als auch hinsichtlich der von den Befragten berichteten Qualität der Ganztagsangebote.
- Die Entwicklung der Familienbeziehungen und -aktivitäten von Ganztagschüler/innen im Sekundarbereich unterscheiden sich nicht bedeutsam von den Kindern und Jugendlichen, die die Schulen nur halbtags besuchen. Eine regelmäßige Teilnahme der Schüler/innen am Ganztag über die Zeit scheint sich sogar positiv auf das Familienklima auszuwirken.

IV. Verhältnis zum sozialen Umfeld

- Über die Zeit scheint sich das Lern- und Sozialisationsumfeld der Kinder und Jugendlichen nicht unterschiedlich zu entwickeln, weder die Einbindung in Peer-groups noch die Freizeitaktivitäten unterscheiden sich zwischen den untersuchten Halbtags- und Ganztagschüler/innen.
- Die Kooperationspartner, unter denen die Träger der Jugendhilfe und die Sportvereine die größten Gruppen bilden, äußern sich in der Tendenz zufrieden mit der Kooperation und den Bedingungen, sie geben tendenziell auch eher positive Auswirkungen auf ihre Organisation an.

Eine ausführliche Ergebnisdarstellung der ersten Befragungswelle findet sich in *Holtappels u.a.* (2008). Eine Liste weiterer Publikationen aus StEG sowie die Ergebnisbroschüre zur dritten Erhebungswelle (vgl. *StEG-Konsortium* 2010) sind auf der Projekthomepage (www.projekt-steg.de) einsehbar. Ein wissenschaftlicher Ergebnisband, der Resultate aus allen drei Erhebungswellen enthält, wird im ersten Halbjahr 2011 erscheinen.

4 Ausblick

Wie schon angesprochen, bietet StEG mit seinem breiten Zugang noch vielfältige Untersuchungsdimensionen und hat gleichzeitig weitere Forschungsfragen aufgeworfen. Insbesondere stellt sich die Frage nach den Wirkungsweisen von Ganztagsangeboten, also bspw. inwieweit diese durch ihre konkreten Ausformung und Pädagogik „wirken“ oder ihre Bedeutung im Gesamtsetting der Ganztagsschule zu verorten ist. Auch die Systematisierung bzw. Typisierung von Ganztagsschulen stellt noch eine Herausforderung dar. Und nicht zuletzt sind die Auswirkungen des Ganztagsschulenausbaus auf das Feld jenseits der Ganztagsschulen (also auf die nicht mit Ganztagsschulen kooperierenden Vereine und Verbände oder auf Halbtagschulen in der Umgebung von Ganztagsschulen) sind noch nicht hinreichend beleuchtet.

Anmerkungen

- 1 Unter Ganztagsschulen werden im Sinne der gemeinsamen Definition der Kultusministerkonferenz der Länder Schulen verstanden, bei denen im Primar- oder Sekundarbereich I *erstens* über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst, *zweitens* an allen Tagen des Ganztagsbetriebs ein Mittagessen bereitgestellt wird und *drittens* die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Vormittagsunterricht stehen. Die KMK unterscheidet dazu drei Organisationsformen: a) In der voll gebundenen Form sind die Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen, b) in der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler (einzelne Klassen oder Jahrgangsstufen) für eine Teilnahme an den ganztägigen Angeboten und c) in der offenen Form können Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten teilnehmen (vgl. *Sekretariat der KMK* 2010, S. 4).
- 2 Pro Schule jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufen 3 (L) in Grundschulen bzw. 5, 7 und 9 in der Sekundarstufe I.

Literatur

- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagsschulen in Deutschland. 2. Auflage – Weinheim.
- Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“ – Frankfurt a.M. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1552/pdf/wirkung_gts_D.pdf, Stand: 03.01.2011.
- Sekretariat der KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder) (2011): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2005 bis 2009 – Berlin. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2008.pdf; Stand: 14.02.2011.
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagsschule: Entwicklungen und Wirkungen. 2. Auflage – Frankfurt a.M. Online verfügbar unter: http://www.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuer_e_StEG_2010-11-11.pdf; Stand: 04.01.2011.

Umweltbedingungen, Identität und Bildungsergebnisse im frühen Kindesalter. Eine empirische Analyse auf der Grundlage des Sozio-Oekonomischen Panels

Irene Dittrich



Irene Dittrich

Der hier vorgestellte Untersuchungsansatz beruht auf der post-hoc-Operationalisierung einer Teilstichprobe des SOEP¹ aus den Jahren 2003 bis 2006 und richtet sich auf die Lebenswelten 2 bis 3-jähriger Kinder und ihre Bildungsergebnisse

1 Theoretischer Rahmen

Sozialisation, Erziehung und Identität bilden den Untersuchungsrahmen dafür, bedeutsame Faktoren für die *Bildungsergebnisse* kleiner Kinder zu erkennen. Die *Bildungsergebnisse* nehmen in der vorliegenden Untersuchung breiten Raum ein. Die Handlungsbefähigungen der Kinder in Alltagssituationen gegen Ende ihres dritten Lebensjahres werden dabei als Bildungsergebnisse verstanden und auf der Grundlage empirischer Daten untersucht (vgl. *Dittrich 2011*). Die reflektierte Betrachtung von Handlungsmöglichkeiten als Bildungsergebnis unterliegt in der frühen Kindheit der Besonderheit, dass Reflexivität des Handelns durch die Bildung des Selbst hergestellt wird. Die Bildung des Selbst und seine jeweils aktuelle Daseinsform bis zur autonomen Reflexivität sind in dieser frühen Lebensphase gleichermaßen Bildungsinhalt wie Bildungsergebnis. Daher ist die Herstellung von *Identität* als Leistung des Individuums innerhalb der Kommunikation mit anderen Menschen substantieller Bestandteil der vorgelegten Untersuchung (vgl. *Dittrich 2011*). Identität wird als dynamisches und das aktive Handeln des Individuums erfordernde Konzept beschrieben. Identität begegnet einem doppelten Untersuchungsinteresse, denn es ist das Selbst des kleinen Kindes, das sich des Selbst seiner Bezugspersonen als Medium seiner Handlungsmöglichkeiten bedient. So ergeben sich die Bildungsergebnisse 2 bis 3-jähriger Kinder aus dem Wechselspiel zwischen der Weltaneignung der Kinder und deren Interpretationen durch seine Bezugspersonen.

Die Bildung des Selbst wird in der vorgelegten Untersuchung als ein geeignetes Konstrukt dafür eingeführt, die Bildungsbiographie lebensphasenübergreifend empirisch zu beobachten und zu beschreiben. Mit dem theoretischen Rahmen verbindet sich der Ge-

danke, Identitätsbildung als lebensphasenübergreifendes Konstrukt zur Untersuchung von Bildungsergebnissen zu definieren und aufgrund vorliegender Daten zu operationalisieren. Dabei geht es um die Erfassung des Verhältnisses zwischen Erwartungen an die Handlungsmöglichkeiten des Menschen in seinen Umwelten und seinen subjektiv wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten ebenso wie um das „Verhältnis von objektiv vorfindbaren und subjektiv erfahrenen Sozialisationsumwelten“ (Dippelhofer-Stiem 2008, S. 125). Für diese Erfassung bedarf es der Reflexion, denn die „Kraft der Reflexion ist die einer Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Marotzki 2006, S.61). Mit der Reflexion der Handlungsmöglichkeiten eines Menschen und den Bedingungen, unter denen sie entstehen, bildet sich das Verhältnis von Individualität und gesellschaftlichen Regeln. Die Verbindung zwischen beiden, subjektiv erfahrenen und objektiv vorfindbaren Umweltbedingungen ist Bildung. So ist das verbalisierte Ergebnis der Reflexivität bezogen auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten (in mehreren Umwelten) ein Bildungsergebnis. Reflexion in der Kleinkindphase erfolgt über die Einbeziehung des jeweiligen Bezugspersonen-Selbst. Das kleine Kind erlangt in der Bildung seines Selbst Reflexivität, während die Reflexionen seiner Bezugspersonen sein Selbst bilden. Die in der Studie untersuchte Auskunft der Eltern über ihr Kind, über seine personalen und sozialen Umweltbedingungen wie auch über seine Handlungsmöglichkeiten als Bildungsergebnisse sind einer Selbstauskunft des Kindes gleichzusetzen.

Für das kleine Kind sind zunächst die *Umweltbedingungen* innerhalb seiner Familie bestimmend. Die Mikroebene der Sozialisation, die sich in der Eltern-Kind-Interaktion ausdrückt, verbindet die Ebene der Umweltbedingungen mit der Aktivität des Kindes in der zu beobachtenden Wirkung auf der Handlungsebene des Kindes. Daher wird in der vorgelegten Arbeit zwischen Sozialisation mit gelegentlichen erzieherischen „Sonderaktivitäten“ und (systematischer) *Erziehung* in Institutionen unterschieden. Aufgrund der Datenlage ist der Begriff *Erziehung* lediglich durch das Vorhandensein einer institutionellen Betreuungsumwelt für kleine Kinder operationalisiert. Erziehung und Bildung werden somit zum Begriffspaar, das sich dadurch voneinander unterscheidet, dass Bildung die Orientierung des Menschen selbst in der Vielfältigkeit seiner eigenen Handlungsmöglichkeiten während eines Lebensverlaufs ist, wohingegen in der Erziehung Ziele anderer Menschen, der Gesellschaft, wirksam werden.

2 Datengrundlage

Für die Analyse von Bildungsergebnissen kleiner Kinder als Mittelpunkt der Untersuchung wurde ein vorliegender Datensatzes post-hoc operationalisiert. Die Studie beruht auf Daten des *Sozio-Oekonomischen Panels* der Welle 23 mit den Geburtskohorten 2003 bis 2006. Hier wurden Daten aus zwei vorliegenden Untersuchungszeitpunkten einbezogen. Die Stichprobengröße unterscheidet sich vom ersten (N=1045) zum zweiten (N=479) Untersuchungszeitpunkt, da sie seit 2003 im SOEP aufgebaut wird, indem alle geborenen Kinder der SOEP-Haushalte auch SOEP-Kleinkinder werden. Die post-hoc-Operationalisierung erforderte eine explorative Datenanalyse der SOEP-Kinder-Module einschließlich der Variablen-Auswahl zu den Umweltbedingungen und Identitätsanteilen kleiner Kinder. Das Instrument zur Erfassung der Bildungsergebnisse beruht auf der Vineland Adaptive Behavior Scale (vgl. Sparrow/Balla/Cicchetti 1984). Sie erfasst die

Bewältigung von Alltagssituationen und liegt als Reportverfahren für alle Lebensphasen bis ins Erwachsenenalter vor. Die mit der SOEP-Vineland erfasste Bewältigung von Alltagssituationen bildet die zu analysierenden Bildungsergebnisse der Kinder ab.

3 Untersuchungsmodell

Es wurde analysiert, in welchem Umfang sich Unterschiede in den Bildungsergebnissen kleiner Kinder, in ihrer Handlungsbefähigung, durch die untersuchten Umweltbedingungen und Anteile ihrer Identität erklären lassen. Für die Analyse der abhängigen Variable *Handlungsmöglichkeiten in Alltagssituationen* als Bildungsergebnisse kleiner Kinder werden 20 Einzelvariablen aggregiert, der Skalengesamtwert bildet die Summe der untersuchten Bildungsergebnisse ab. In weiteren Untersuchungsmodellen werden die Bildungsergebnisse in den vier Handlungsbereichen Motorik, Emotionalität, Intellektualität und Soziabilität analysiert, jeder Handlungsbereich wird zu einem Subskalenwert aus jeweils fünf Einzelmerkmalen aggregiert. Als Umweltbedingungen im Segment Familie werden die Variablen Familiensprache des Kindes, Betreuung innerhalb des Familien- und Freundeskreises, Vorhandensein von Geschwistern sowie Aktivitätsangebote durch die Hauptbetreuungsperson des Kindes einbezogen. Der Bereich Identität ist in den Variablen Identität der Mutter als Mutter, chronologisches Lebensalter des Kindes, seinem Geschlecht sowie den Zuschreibungen seines Temperaments und seiner Eigenschaften operationalisiert. Als Beitrag zur Bildungsdiskussion über Kinder unter drei Jahren wird in der Arbeit eine empirische Analyse unter folgenden Fragestellungen vorgenommen:

- Wie lassen sich die Lebensbedingungen von Kindern bis zum dritten Lebensjahr in der Umwelt Familie und in weiteren Umwelten beschreiben?
- Wie lässt sich die Identität des Kindes mit 0 bis 18 Monaten anhand der Merkmale Temperament, physisches Befinden und Identität der Mutter als Mutter beschreiben?
- Wie entwickelt sich das Temperament des Kindes als zentrales Merkmal der Identität vom ersten zum zweiten Untersuchungszeitpunkt?
- In welchem Zusammenhang stehen Merkmale der Identität des Kindes und seine Umweltbedingungen zu seinen Bildungsergebnissen, die sich in seiner Handlungsbefähigung ausdrücken?

4 Befunde

Die Bildungsergebnisse der 2 bis 3-jährigen Kinder weisen ein hohes Niveau auf, jedoch weichen sie in einigen Merkmalen erheblich voneinander ab. Der überwiegende Anteil der Kinder verfügt über umfassende Bildungsergebnisse in allen vier Handlungsbereichen Motorik, Emotionalität, Intellektualität und Soziabilität, die Kinder zeigen eine hohe Kompetenz in ihrer Alltagsbewältigung als Gesamtwert. Im Rahmen der Analyse der vier Handlungsbereiche lassen sich dennoch einzelne Merkmale identifizieren, in denen Mehrheiten der Kinder weiteres Bildungspotenzial zeigen, dazu gehören insbesondere Merkmale der Soziabilität, in denen sich der kulturelle Erwartungshorizont an die Handlungsmöglichkeiten der Kinder spiegelt. Die Ergebnisse der Analyse von Umweltbedin-

gungen und Identitätsanteilen, unter denen die Bildungsergebnisse der 2 bis 3-jährigen Kinder entstehen, lassen sich drei Ergebnisbereichen zuordnen.

- 1 Die Identitätsbildung des kleinen Kindes ist nicht nur als Konstrukt zur Beschreibung seiner Bildung geeignet, vielmehr ist die Bildung seines Selbst der Kern seiner Bildung. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Identität gleichermaßen Gegenstand der Bildungsprozesse ist wie auch ihre untersuchten Anteile maßgeblich als Erklärungsgröße für die sich ausdrückenden Handlungsmöglichkeiten des kleinen Kindes identifizierbar sind.
- 2 Die Interpretationen der Identitätsanteile der 2 bis 3-jährigen Kinder durch ihre Bezugspersonen sind für deren Bildungsergebnisse von Bedeutung. Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt weisen insbesondere Temperamentsmerkmale auf unterschiedliche Bildungsergebnisse hin. Die Bedeutsamkeit der gesamten Untersuchungsspanne vom ersten zum zweiten Untersuchungszeitpunkt für die Bildungsergebnisse lässt sich aufgrund signifikanter Zusammenhänge zwischen den Interpretationen der Eltern über das So-Sein, das Temperament ihres Kindes, zeigen.
- 3 Als bedeutsame Erklärungsanteile für die Varianz der Bildungsergebnisse 2 bis 3-jährigen Kinder lassen sich insbesondere die Merkmale ihrer Identität Alter, Temperament und Geschlecht identifizieren. Darüber weisen die Ergebnisse auf die positive Bedeutsamkeit weiterer Umwelten für die Bildungsergebnisse der Kinder hin, insbesondere die Tageseinrichtungen für Kinder.

Das bedeutsamste Merkmal der Identität des kleinen Kindes für die Erklärung der Varianz in seinen Bildungsergebnissen ist sein chronologisches Lebensalter in Monaten. Den nach dem Lebensalter größten Erklärungsanteil für die Handlungsbefähigung liefern Temperamentsmerkmale als Ausdruck seines Selbst. Diese von den Eltern interpretierten Merkmale Neugier, Gesprächigkeit, Mitgefühl und Zufriedenheit erklären nach dem Alter des Kindes in allen Bereichen die Unterschiede zwischen den Handlungsbefähigungen der Kinder am deutlichsten. Die hohe Bedeutsamkeit des Lebensalters geht mit zunehmendem Lebensalter der Kinder zugunsten weiterer Variablen zurück. Es treten die Temperamentsmerkmale und die Umweltbedingungen in den Vordergrund.

Bezogen auf die vier untersuchten Handlungsbereiche dominiert das Lebensalter in seiner Erklärungskraft für die Varianz der Bildungsergebnisse nicht durchgehend. Im Handlungsbereich Emotionalität liefert das Geschlecht den höchsten Erklärungsanteil für die Varianz der Bildungsergebnisse, erst danach folgt das Alter des Kindes und im Handlungsbereich Intellektualität liefern Temperamentsmerkmale als Ausdruck des Selbst die bedeutsamsten Erklärungsanteile für die Varianz der Bildungsergebnisse. Unterschiede in der motorischen Handlungsbefähigung der Kinder hingegen werden an erster Stelle über das chronologische Lebensalter aufgeklärt, weitere Variablen bringen sich mit geringerer Erklärungskraft in die Analyse ein. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Bedeutsamkeit einer möglichst vielseitigen Interpretation kindlicher Bedürfnisbekundungen durch mehrere Bezugspersonen von besonderem Interesse für ihre Bildungsergebnisse ist. Die Interaktionen mit anderen Menschen, auch mit Menschen außerhalb der Umwelt Familie, haben mehr als eine anregende Funktion, sie bedeuten einen substantiellen Bestandteil der Handlungsmöglichkeiten des Kindes durch die Interpretation: Die Bezugspersonen nehmen mit ihren sich voneinander unterscheidenden Reflexionen des Kindes großen Einfluss auf dessen Handlungsbefähigung. Junge Kinder können dann zu positiven Bildungsergebnissen gelangen, wenn sie ihre Handlungsmöglichkeiten

von ihren Bezugspersonen positiv betrachtet und benannt werden. Die Erweiterung des Kreises der Bezugspersonen für Kinder hat nicht nur kompensatorische Bildungsaufgaben, sondern durchaus alle Kinder, unabhängig von ihrer Umwelt Familie, profitieren davon in ihrer Bildung des Selbst.

5 Erste Bilanz

In der Untersuchung wurde gezeigt, dass die Zuschreibungen der personalen und sozialen Anteile der Identität des Kindes durch Bezugspersonen Gegenstand seiner Bildung des Selbst sind und für seine Bildungsergebnisse – die Handlungsbefähigung in Alltagssituationen – den größten Erklärungswert haben. Die Begrenztheit, die sich in der Interpretation des Kindes durch Bezugspersonen innerhalb einer einzigen Sozialisationsumwelt zeigt, erfährt durch das Hinzutreten weiterer Sozialisationsumwelten für das Kind bedeutsame Ergänzungen. Weitere Interpretationen seines Seins wie auch die Zuschreibungen seiner Handlungsbefähigung durch Bezugspersonen in weiteren Sozialisationsumwelten neben seiner Familie sind erwünschte Ergänzungen zur Bildung seines Selbst. Was das Kind kann, hinge dann nicht mehr allein von den Zuschreibungen in seiner Sozialisationsumwelt Familie ab, vielmehr erweiterten sich seine Bildungsergebnisse durch die Zuschreibung von Handlungsmöglichkeiten durch weitere Bezugspersonen.

Eine zweite zentrale Folgerung der Untersuchungsergebnisse für eine institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung kleiner Kinder ist der klar formulierbare inhaltliche Anspruch an die Qualifikation der Pädagog/innen. Sie müssen in der Lage sein, *gleichzeitig und in derselben Situation* eine Interpretation der durch das Kind bekundeten Interessen und Bedürfnisse *und* der Interpretation der gesellschaftlichen Erwartungen an das Kind vorzunehmen. Dafür sind reflektierte Handlungen innerhalb der Alltagskommunikation als auch Reflexion aufgrund unbeteiligter Beobachtungen erforderlich. Pädagog/innen stellen dem Kind jeweils ihr Bezugspersonen-Selbst zur Verfügung, das das Kind in seine Wahrnehmung integriert: Sie reflektieren, welche Interessen und Bedürfnisse dem Kind aufgrund seiner Affektivität zuzuschreiben sind und welche Normen und Werte sich mit diesen Zuschreibungen verbinden. Daher bedürfen Pädagog/innen zur Herstellung ihrer beruflichen Identität ihrer Kollegen, mit denen eine gemeinsame konkrete Reflexionsfläche vorhanden ist, aufgrund derer die Zuschreibungen bezogen auf die Kinder und ihre Handlungsmöglichkeiten einer gemeinsamen Überprüfung unterzogen werden können. Auf diese Weise wird es möglich, die emotionale Gefangenheit in der Interaktion mit kleinen Kindern immer wieder einem bewussten Befragungsprozess zu unterziehen und ihre Zuschreibungen von Handlungsmöglichkeiten – den Bildungsergebnissen der Kinder – zu überprüfen.

Anmerkung

- 1 Für weitere Informationen zum Sozio-Oekonomischen Panel (SOEP) vgl. <http://www.diw.de/soep> oder *Wagner/Frick/Schupp (2007)*.

Literatur

- Dippelhofer-Stiem, B.* (2008): Die Gestalt von Sozialisationsumwelten. In: *Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. – Weinheim, S. 117-128.
- Dittrich, I.* (2011): Umweltbedingungen, Identität und Bildungsergebnisse im frühen Kindesalter – eine empirische Analyse auf der Grundlage des Sozio-Oekonomischen Panels. Otto-von Guericke-Universität Magdeburg: Eingereichte Dissertation.
- Marotzki, W.* (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung In: *Krüger, H.-H./Marotzki, W.* (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Wiesbaden, S. 59-70.
- Sparrow, S. A./Balla, D. A./Cicchetti, D. V.* (1984): Vineland Adaptive Behavior Scale. Survey Form Manual: Circle Pines. – Minnesota.
- Wagner, G. G./Frick, J. R./Schupp, J.* (2007): The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – Scope, evolution, and enhancements. *Schmollers Jahrbuch*, 127, S. 139-169.

Peter Imbusch (Hg.) (2010): Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt

Wilfried Schubarth



Wilfried Schubarth

Der Titel führt zunächst in die Irre: Unwillkürlich denkt man an die endlosen, immer wieder kehrenden Debatten um „Jugend und Gewalt“, von denen insbesondere das wiedervereinigte Deutschland „gebeutel“ ist. Doch weit gefehlt. Das von *Peter Imbusch*, Mitarbeiter am Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld, herausgegebene Buch überrascht mit völlig neuen Perspektiven auf ein alt bekanntes Problem: Nicht Deutschland oder die Erste Welt, sondern die Entwicklungsländer, die Dritte Welt, stehen im Fokus der Betrachtungen um „Jugend und Gewalt“. Doch damit nicht genug: Jugendliche werden nicht nur – wie gemeinhin üblich – als Täter, sondern zugleich und in erster Linie als Opfer von Gewalt und zwar sowohl in physischer wie in struktureller Hinsicht, d.h. als Folge struktureller Gewalt, betrachtet. Damit tut sich ein breites und weitgehend unbekanntes Forschungsfeld auf, das die sechs im Band versammelten Beiträge von acht Autorinnen und Autoren (Soziolog/innen, Jugendforscher/innen, Gewaltforscher/innen, Konfliktforscher/innen, Ethnolog/innen) mit unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Zugängen bearbeiten. Sie erheben zugleich einen politisch-moralischen Anspruch, denn das Buch soll einen Beitrag leisten zur politischen Debatte um die „Zukunft der Jugendlichen und die Rolle der Gewalt“ (S. 10).

Der Einführungsbeitrag, vom Herausgeber selbst verfasst, ist nicht nur wegen des Umfangs (ca. 85 Seiten) der gewichtigste Beitrag, nimmt er doch eine Art Bestandsaufnahme zur „Jugendgewalt in Entwicklungsländern“ vor. Dabei geht es ausgehend vom Jugendbegriff vor allem um Probleme Jugendlicher infolge der demografischen Entwicklung – rund die Hälfte der Weltbevölkerung ist unter 24 Jahren, wobei 86 Prozent der jugendlichen Weltbevölkerung in den Entwicklungsländern lebt (S. 14) –, des weiteren um Formen, Umfang, Hintergründe und Ursachen von Gewalt und schließlich um mögliche Gegenstrategien. Die theoriegeleiteten und mit vielen Daten gestützten Analysen machen plausibel, warum das Thema „Jugend und Gewalt“ in vielen Entwicklungsländern nur vor dem Hintergrund einer breiten Gesellschaftskrise zu verstehen ist. Unter diesen Umständen erstaune weniger, warum Jugendliche überhaupt zur Gewalt greifen, sondern eher, warum so wenige

Peter Imbusch (Hg.): Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 291 Seiten, ISBN 978-3-531-17056-5

Jugendliche Gewalt als eine Option ansehen (S. 27). Gewalt nimmt dabei sehr unterschiedliche Dimensionen an: Sie reicht von der gewaltförmigen Konfliktlösung innerhalb der Familie, über Gruppengewalt in Gangs oder Banden, den Einsatz professioneller Mörder bis hin zu Gewalt in Kriegen und Bürgerkriegen, z.B. in Form von Kindersoldaten oder auch Terrorismus. In diesem Zusammenhang verweist *Imbusch* auf grundlegende Differenzen zwischen Erster und Dritter Welt vor allem bei den Gewaltarten wie Kindersoldaten, Kinderarbeit, Kinderhandel, sexuelle Ausbeutung, aber auch bei den Gewaltursachen, z.B. große soziale Ungleichheit, Armut, Exklusion sowie bei den Handlungskontexten, z.B. geringere Ächtung von Gewalt, Verfügbarkeit von Waffen, keine Durchsetzung des staatlichen Gewaltmonopols oder der unterschiedliche Stellenwert des Wertes eines Menschen (S. 29ff.). Die vorgeschlagenen Strategien zur Bekämpfung von Gewalt beziehen sich auf drei Ebenen: erstens auf Präventions- und Interventionsmaßnahmen, z.B. Programme der Vorschulerziehung, Friedenserziehung, Vermeidung von Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend, gute Erziehung und Ausbildung, Elterntrainingsprogramme, Mentoringprogramme u.ä. (also vieles, was auch für Deutschland gilt, wenngleich in anderen Dimensionen, W. Sch.), sowie Maßnahmen auf der Gemeinde- und gesellschaftlichen Ebene, z.B. Ausbau der Kindergärten, Sicherung der Schulwege usw., zweitens auf den Beitrag internationaler Organisationen, z.B. Durchsetzung der Rechte von Kindern und Jugendlichen, und drittens Repressionsstrategien, wobei die Polizei aufgrund des porösen staatlichen Gewaltmonopols mitunter selbst eine Gefahr für die Bevölkerung darstellt.

Die nachfolgenden Beiträge greifen jeweils ganz spezielle Aspekte zur „Jugendgewalt in Entwicklungsländern“ auf: So geht es in dem ethnologisch angelegten Beitrag von *Silke Oldenburg* um jugendliche Lebenswelten und Biografien von vertriebenen Jugendlichen im kolumbianischen Bürgerkrieg und vor allem darum, inwieweit sich das Aufwachsen mit Gewaltkonflikten auf den Alltag dieser Jugendlichen auswirkt. *Andrea Kirschner* fragt danach, was „Jugend“ oder „Jungsein“ in afrikanischen Gesellschaften überhaupt bedeutet und welche Funktionen, auch positive Funktionen, „Gewalt“ für Jugendliche haben kann. *Sabine Kurtenbach* entwickelt in ihrem Beitrag über Jugendliche in Nachkriegsgesellschaften eine Konzeption, die Jugendgewalt einerseits in den Kontext von sozialem Wandel und andererseits von Transformationsprozessen vom Krieg zum Nichtkrieg stellt. Sie plädiert beim Thema „Jugendgewalt“ für ein hohes Maß an Sensibilität gegenüber den spezifischen Kontexten. *Sebastian Huhn*, *Anika Oettler* und *Peter Peetz* schließlich versuchen in ihrem diskursanalytischen Beitrag über Jugendbanden in Zentralamerika die These zu belegen, dass das Bedrohungsszenarium, das der Jugendgewalt zugeschrieben wird, gesellschaftlich konstruiert ist und dass die gesellschaftlichen Reaktionen, z.B. Strafverschärfung oder Abschottung, eine Folge von Diskursen ist.

Etwas aus dem (thematischen) Rahmen fällt der letzte Beitrag des Bandes von *Birte Hewera*, in dem – gleichwohl sehr fundiert und akribisch – die Kontroverse zwischen den eher ursachenorientierten sog. „Mainstreamern“ und den eher tatorientierten „Innovateuren“ in der soziologischen Gewaltforschung analysiert und am Beispiel des School Shootings exemplifiziert wird. Unter Bezugnahme auf *Sofsky u.a.* wird die etwas bemüht wirkende Kontroverse nach bestimmten Kriterien (Gewaltbegriff, Menschenbild, Methodologie, Erkenntnisinteresse) analysiert und Stärken bzw. Schwächen des jeweiligen Ansatzes herausgestellt. Insgesamt ein durchaus innovatives Vorgehen, das durch den Perspektivenvergleich neue Impulse für die Gewaltforschung bringen kann, wenngleich bedauerlich ist, dass pädagogische und psychologische Perspektiven der Gewalt- bzw. Amokforschung zu kurz kommen.

Resümierend ist festzuhalten, dass der Sammelband durch thematische und methodische Perspektivenerweiterungen einen völlig neuen Blick auf das Thema „Jugendgewalt“ wirft und damit die nationale Begrenztheit der Debatten um „Jugend und Gewalt“ überwinden helfen kann. Durch den Anschluss an entwicklungspolitische Debatten ist das Buch im besten Sinne aufklärend und z.T. auch aufrüttelnd, weshalb es nicht nur Jugend- und Gewaltforschern zu empfehlen ist.

Peter Sitzer: Jugendliche Gewalttäter – Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt

Sharon Bäcker



Sharon Bäcker

Der Erziehungswissenschaftler *Peter Sitzer* untersucht in seiner 2009 veröffentlichten Dissertation die Problematik jugendlicher Gewalttätigkeit. In den Mittelpunkt seiner Untersuchung stellt er das Ziel, eine entsprechende Handlungstypologie zu formulieren. Dies geschieht auf der Grundannahme eines Wechselspiels von Missachtung und Anerkennung, das der jugendlichen Gewalttätigkeit voraus geht. Dem Autor geht es dabei um die „Bedeutung der Missachtung individueller Anerkennungsbedürfnisse und -ansprüche für das Gewalttätigwerden Jugendlicher.“ (S. 43) Diese prägenden missbräuchlichen Interaktionen finden laut *Sitzer* hauptsächlich zwischen dem Jugendlichen und der Familie, in der Schule sowie unter Gleichaltrigen statt. Als empirische Grundlage zieht er Interviews heran, die mit ausschließlich männlichen jugendlichen Straftätern des offenen oder geschlossenen Vollzugs in Jugendstrafanstalten Nordrhein-Westfalens, im Alter zwischen 15 und 26 Jahren geführt wurden. Ausgewählt wurden sie nicht nach statistischer Repräsentativität, sondern nach Kriterien der Einschlägigkeit, also nach ihrer wiederholten Gewalttätigkeit und deren Prägnanz.

Der Autor stellt den Untersuchungskapiteln theoretisch analysierende Grundannahmen zur Jugend und Gewalt voran. Neben der Erörterung der jugendlichen Sozialisation, im Speziellen die Lebensphase der Heranwachsenden und die mit dieser verknüpften Aspekte der Individuation und Integration, schließt *Sitzer* eine Darstellung des in der Untersuchung verwendeten Gewaltbegriffs an – hierauf basierend knüpft er in einem nächsten Schritt die Erläuterung des Phänomens der jugendlichen Gewalt an. Zwar wird hier der Diskurs um den Gewaltbegriff aufgegriffen, doch bleibt dies ganz an der Oberfläche. Er benennt leider in kürzester Form, dass für den empirischen Teil der Arbeit die relevanten Erscheinungsformen von Gewalt personeller und pädagogischer Art seien. Dementsprechend sind für *Sitzer* gerade jugendliche Gewalttäter marginalisiert und von gesellschaftlichen Subsystemen ausgeschlossen. Für seine Untersuchung ist infolgedessen besonders der Begriff der strukturellen Gewalt bedeutsam. Doch die Kongruenz zwischen dieser und dem daraus resultie-

Peter Sitzer: Jugendliche Gewalttäter – Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim: Juventa 2009, 247 Seiten, ISBN-10: 3779914972

renden kriminalisierten Verhalten ist strittig. Das Auswahlkriterium und der Betrachtungswinkel bei den Interviewpartnern liegt hingegen bei der von ihnen physisch ausgeübten Gewalt. Einer differenzierten Anwendung des Gewaltbegriffs wird in den folgenden Kapiteln jedoch nicht mehr nachgegangen. Im zweiten Kapitel beschreibt *Sitzer* plausibel das Konzept der Anerkennung, auf welchem die Arbeit grundlegend fußt. Hier stellt er heraus, in welchen Kontexten Jugendliche prägend Missachtung und Anerkennung erfahren. In der einleitenden theoretischen Analyse wird somit die Themenweite der Dissertation besonders deutlich, die Relevanz der Konzepte und Diskurse beschränkt sich jedoch in der späteren Untersuchung auf das der Anerkennung, weniger auf die zuvor angeführten theoretischen Abhandlungen zum Untersuchungsgegenstand der jugendlichen Gewalttätigkeit.

Sitzer stellt im Untersuchungsteil (Kapitel 3 bis 6) drei typische Handlungsorientierungen jugendlicher Gewalttäter heraus, aus denen sich unterschiedliche Handlungsorientierungen für Gewalt ergeben. Die wesentlichen Erkenntnisse der Studie sind: Die defensiv motivierte Gewalthandlung, welche hauptsächlich durch Gleichaltrige hervorgerufen wird. Diese Gewaltaktionen wurden, obwohl sie durchaus brutal erscheinen können, als Verteidigungshandlung verstanden. Als zweites Motiv der Gewalthandlung nennt der Autor die offensiv-sozial motivierte Absicht zur Gewalttätigkeit, bei der das soziale Ansehen sowie der soziale Status z.B. innerhalb einer Gruppe statuiert oder wiederhergestellt wird. Den letzten Handlungstypus analysiert *Sitzer* als offensiv-materiell motivierten Gewalttäter. Hier ist die materielle Bereicherung, also die Beschaffung von Geld und anderen Sachwerten, wie die Beschaffung und der Handel mit Drogen das Leitmotiv. In der Visualisierung der Typen zeigt sich, dass alle Gewalttäter defensiv gewaltorientiert waren, zwei Drittel offensiv-sozial und ein Drittel offensiv-materiell handlungsorientiert waren. Zudem wird deutlich, dass defensiv orientierte Täter später (im frühen Jugendalter) als die offensiv orientierten Jugendlichen (bereits im Kindesalter) gewalttätig wurden. Um diese Orientierung zu spezifizieren und sie aus anerkennungstheoretischer Perspektive zu untersuchen, erläutert und kontrastiert *Sitzer* im siebten Kapitel die Handlungshintergründe (Eltern, Schule, Freunde, Gleichaltrige) der Gewalttäter, indem er die Verkettung ihrer Missachtung in der Familie, zwischen Gleichaltrigen und in der Schule aufzeigt. Dieser Abschnitt endet mit einem idealtypischen Verlauf der jugendlichen Gewalttätigkeit, bei der sich Folgendes herauskristallisiert: Diejenigen, welche in einem intakten Elternhaus aufwuchsen und denen keine Gewaltanwendung oder sonstige Misshandlung innerhalb der Familie widerfuhren, wendeten defensiv motivierte Gewalthandlungen an, also hauptsächlich zur Verteidigung. Sie betrachteten Gewalt als äußerstes Mittel. Die offensiven Gewalttäter erfuhren eine starke familiäre und schulische Missachtung ihrer Anerkennungsbedürfnisse mit extremen Gewalterfahrungen.

Es ergibt sich der Schluss, dass je früher ein Jugendlicher die Missachtung seiner Anerkennungsbedürfnisse erfahren hat, umso höher seine aktive Gewaltbereitschaft und die damit verbundene soziale Abwärtsspirale ist. Trotz dieser Analyse bleibt jedoch die Frage bestehen, in welchem Verhältnis alternative Instanzen, so etwa eine Liebesbeziehung oder persönlich nahstehende Menschen sowie eine Elternschaft, nicht zu einer Stabilisierung des Verhältnisses zwischen Frustration und der daraus resultierenden Aggression beitragen. Interessant wäre hier also nicht nur die Frage nach den Gewalt auslösenden Momenten, sondern gleichzeitig auch jene nach den Ressourcen der Interviewten. Die Herangehensweise *Sitzers* ist somit zweischneidig: Einerseits kommen die jugendlichen Gewalttäter zu Wort und ihre Sozialisation sowie die daraus abgeleitete Missachtung werden in einen logischen Handlungskontext gebracht, der fundiert und analytisch prä-

sentiert wird. Andererseits birgt die Bildung von Typen die Problematik einer Zuspitzung, zwecks ihrer Vergleichbarkeit. Durch die angestrebte und gelungene Fallstudie bietet das vorliegende Buch zwar keinen breitgefächerten Vergleich, aber eine gesicherte Basis der Ursachenforschung, die Potenzial für anschließende Analysen birgt und konzeptionell überaus ergiebig scheint.

Bernd Dollinger/Henning Schmidt-Semisch (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog

Theresia Höynck



Theresia Höynck

Bereits Anfang 2010 ist der umfangreiche Sammelband mit dem Titel „Handbuch Jugendkriminalität“ erschienen. Herausgeber sind *Bernd Dollinger*, Professor für Sozialpädagogik an der Universität Siegen, und *Henning Schmidt-Semisch*, Professor für Soziologie an der Universität Bremen. Der Untertitel des Buches kündigt einen Dialog an zwischen Kriminologie und Sozialpädagogik. Die Autorenliste ist umfangreich und enthält viele bekannte Namen von sonst eher selten gemeinsam publizierenden Vertreter/innen unterschiedlichster Disziplinen. Ob sich alle Autoren entweder der Kriminologie oder der Sozialpädagogik disziplinär zuordnen würden (wenn man denn – was keineswegs zwingend ist – davon ausgeht, dass es sich jeweils um Disziplinen handelt) sei dahingestellt.

Das fast 600 Seiten starke Werk ist in acht Abschnitte gegliedert: Einführung, Aktuelle Entwicklungen und Diskurse, Theoretische Ansatzpunkte, Verlaufsformen und Identitätskonstruktionen, Prognose und Prävention, Interventionen im Schnittfeld von Sozialer Arbeit und Justiz, Der strafjustizielle Umgang mit Jugendkriminalität, Inhaftierung und geschlossene Unterbringung. Die Herausgeber betonen in ihrem einführenden Kapitel, dass es „die“ Jugendkriminalität als klar definierten Gegenstand nicht gibt, sondern sich die verschiedenen Perspektiven schon in dessen Beschreibung unterscheiden. Sie heben außerdem hervor, der Band sei nicht „unmittelbar anwendungsorientiert“, vielmehr gehe es um „grundlegende Klärungsversuche“ (S. 17) und einen „breiten Zugang“ – Heterogenität der Disziplinen und innerhalb der Disziplinen ist Programm. Das weckt die Neugier.

Anhorn zeigt in dem folgenden Beitrag auf, dass schon der Begriff der Jugend sich historisch als höchst wandelbares Konstrukt erwiesen hat, dem allerdings immer auch eine Defizit- bzw. Störerperspektive innewohnt, die bestimmte Kontroll- und Ausgrenzungsprozesse legitimierte. *Albrecht* schildert sodann internationale Tendenzen in der Entwicklung des Jugendstrafrechts. Er betont dabei die zu Lasten der Idee der Erziehung erstarkende Bedeutung der Risikokontrolle als Leitmotiv in zahlreichen Rechtssystemen. *Sack* macht den Auftakt im Abschnitt „Aktuelle Entwicklungen und Diskurse“ mit einem

Bernd Dollinger/Henning Schmidt-Semisch (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, 586 Seiten, ISBN 978-3-531-16067-2.

Beitrag zu symbolischer Kriminalpolitik und wachsender Punitivität, die er in engem, seiner Ansicht nach zu wenig beachtetem, Zusammenhang sieht mit dem generellen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Strukturwandel. *Ostendorf* beschreibt sodann anschaulich die konkreten aktuellen Strafverschärfungstendenzen im Jugendstrafrecht auch anhand von Daten aus Strafverfolgung und Strafvollzug. *Brumlik* zeigt auf, dass die Überlegungen Kants zu Strafe und Autorität durchaus nicht als Rechtfertigungen für „schwarze Pädagogik“ gelesen werden müssen, sondern vielmehr eine demokratische partnerschaftliche Erziehung begründen. *Kreissl* setzt sich mit den Implikationen neurowissenschaftlicher Befunde für das Verständnis von Jugendkriminalität auseinander. Er warnt vor den Gefahren einer „Trivialbiologisierung“, sieht aber auch Chancen für ein umfassendes Verständnis menschlichen Verhaltens. *Dollinger* nimmt Sozial- und Kriminalpolitik als „Modi politischer Steuerung in den Blick [...], die sich vielfach überschneiden und wechselseitig überlagern“ (S. 125). Zunehmend gemeinsam sei ihnen das Ziel der Steuerung der Lebensführung nach einem bestimmten für legitim erachteten Bild, gleichzeitig mehren sich, so *Dollinger*, die punitiven Tendenzen auch in der Sozialpolitik, die damit häufig keine „bessere“ Alternative als das Strafrecht mehr sei. *Graebisch* führt in das Konzept der „evidence-based criminal policy“ ein und beklagt deren tatsächlich geringen Einfluss auf die Politik. *Emig* schließt den Abschnitt zu aktuellen Debatten ab mit einem Text zu den problematischen Wirkungen der immer stärker eingeforderten Zusammenarbeit von Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz.

Der Abschnitt „Theoretische Ansatzpunkte“ beginnt mit einem Text von *Eifler*, die einen breiten Überblick über die kriminalsoziologische Diskussion bietet. Im Anschluss propagiert *Dollinger* einen reflexiven Begriff von Jugendkriminalität – jede (auch die forschende und/oder wohlmeinende) Befassung mit Jugendkriminalität ohne Auseinandersetzung über die Widersprüchlichkeiten dieses Begriffs sei in der Gefahr, an der Reproduktion eines so nicht existierenden Phänomens mitzuwirken. Auch *Cremer-Schäfer* widmet sich dem „Spannungsfeld“ von „Bezeichnung und Bezeichnetem, (von) Begriff und Sache“ beim Thema Jugendkriminalität und problematisiert die ständigen Inszenierungen von „Jugendkriminalitätswellen“. *Scherr* kritisiert die gängige These, Jugendkriminalität sei eine Folge von sozialer Armut und Benachteiligung als zu undifferenziert. Auch er betont, wie wichtig es ist, schon bei der Beschreibung des Phänomens die Kriminalisierungsprozesse im Blick zu haben. *Oberwittler* berichtet über empirische Forschungsergebnisse zu sozialräumlichen Kontexteffekten auf Jugendkriminalität. Im Fokus stehen hier nicht die Kriminalisierungsmechanismen, sondern die Frage nach dem relativen Stellenwert von individuellen und sozialräumlichen Risikofaktoren auf beobachtete Jugendkriminalität. Einen ähnlich „positivistischen“ Ausgangspunkt wählt *Naplava* für seinen Überblick über „Jugenddelinquenz im interethnischen Vergleich“. Auch er stellt allerdings fest, dass die Kriminalisierung ein erklärender Faktor für im Hell- und Dunkelfeld „gemessene“ Kriminalität sein kann.

Der Abschnitt „Verlaufsformen und Identitätskonstruktionen“ vereinigt verschiedene Perspektiven auf die als kriminell auffallenden jungen Menschen. *Schumann* führt in die kriminologische Lebenslaufforschung ein, die wichtige Impulse sowohl für das Verständnis des Phänomens als auch für die Strategien des Umgangs geliefert hat. *Reuband* widmet sich der Kriminalität im Dunkelfeld bei Studierenden in West- und Ostdeutschland und diskutiert Werteorientierung als wichtigen Einflussfaktor auf straffbares Verhalten. *Naplava* beschreibt die Diskussion um so genannte Intensiv- und Mehrfachtäter und beklagt die unzureichende Verknüpfung von Theorie und Praxis in diesem Bereich. Die

Dimension Geschlecht ist seit einigen Jahren von zunehmender Bedeutung in der Debatte um Jugendkriminalität. *Bereswill* und *Neuber* widmen sich Männlichkeits(selbst)bildern bei der Konstruktion von Kriminalität, *Silkenbeumer* bietet einen umfassenden Überblick über die Debatte um Jugendkriminalität bei Mädchen.

Der folgende Abschnitt enthält drei sehr verschiedene Überlegungen zu „Prognose und Prävention“. *Hußmann* macht auf die hohe praktische Bedeutung von individuellen Diagnosen und Prognosen im Umgang mit Jugendkriminalität aufmerksam und warnt eindringlich vor den Gefahren einer schematischen Nutzung standardisierter Verfahren. Der zu früh verstorbene *Detlev Frehsee*, dessen Beitrag ein Nachdruck aus dem Jahr 2001 ist, hat bereits recht früh in der Phase großer Präventionseuphorie auf die problematischen Folgen des Präventionsparadigmas hingewiesen. *Reder/Ziegler* fokussieren die Wirkungen des Präventionsdenkens auf die soziale Arbeit. Sie warnen vor einem technokratischen, versicherungsmathematischen Ansatz, der eine echte zugewandte, individuelle Interaktion verhindert.

Konkrete Anwendungsfelder der Zusammenarbeit zwischen Justiz und Soziale Arbeit nehmen die Beiträge des sechsten Abschnittes in den Blick. *Trenczek* beschreibt die Rolle der Jugendgerichtshilfe im Jugendstrafverfahren und plädiert dabei dafür, trotz der Abgrenzungsnotwendigkeiten zwischen den Berufsgruppen die gemeinsamen Ziele nicht zu vergessen. Das nicht ausreichend ausgeschöpfte Potenzial der ambulanten sozialpädagogischen Maßnahmen im Rahmen von Jugendstrafverfahren beklagt *Drewniak* und zeigt auf, wie die Zielsetzung dieser Angebote besser erreicht werden könnte. In die Idee des Täter-Opfer-Ausgleichs führt *Lutz* ein und zeigt die Spannungsfelder, die eine solche Form der Konfliktbearbeitung im Strafrechtssystem erzeugt. *Weyers* beschreibt das Konzept der „Just Communities“ und seine Anwendungsversuche im Strafvollzug. Die so genannte „Konfrontative Pädagogik“ ist Gegenstand der Kritik von *Plewig*. Er bezeichnet es als „theoretisch nicht fundiert, methodisch nicht gerechtfertigt und rechtlich unzulässig“. *Bettinger* plädiert in seinem Beitrag zu „Kriminalität und sozialer Ausschließung“ für eine sich emanzipierende, politische Soziale Arbeit, die die „Kolonialmächte [...] – allen voran die Medizin, Psychologie und das Recht – endlich aus den sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Fakultäten [...] verabschieden (sollte)“ (S. 450).

Der vorletzte Abschnitt des Bandes ist überschrieben „Der strafjustizielle Umgang mit Jugendkriminalität“. Zunächst zeichnet *Cornel* die historischen Entwicklungen des Erziehungsgedanken im Jugendstrafrecht nach, *Laubenthal/Nestler* beschreiben sodann den Anwendungsbereich und die Reaktionsformen des Jugendgerichtsgesetzes.

Sonnen ergänzt dies um Überlegungen zur Wirklichkeit jugendstrafrechtlicher Entscheidungen und deren Effekte. Die Bewährungshilfe ist, wie *Kawamura-Reindl* im nächsten Beitrag aufzeigt, in besonderer Weise an der Schnittstelle von sozialer Arbeit und Justiz tätig, ihr Auftrag explizit helfend und kontrollierend, sie ist daher besonders betroffen vom aktuellen Kontrolldiskurs. *Reuband* berichtet über Befunde einer Bevölkerungsbefragung zu Einstellungen der Bevölkerung zu Jugendkriminalität, die entgegen häufig geäußerten Ansichten jedenfalls nach den Daten der vorgestellten Untersuchung nicht durchweg als extrem punitiv zu bezeichnen sind.

Der letzte Abschnitt widmet sich der „Schmuddelecke“ des Umgangs mit Jugendkriminalität, dem Freiheitsentzug in Justizvollzug und Jugendhilfe. *Feest/Bammann* beschreiben die Jugendstrafvollzugsgesetze der Länder, die nach der Föderalismusreform notwendig geworden sind. *Bereswill* präsentiert „Befunde zum Jugendstrafvollzug aus der Perspektive seiner Insassen“, die u.a. deutlich werden lassen, dass der Anspruch der

Erziehung zur Freiheit unter den Bedingungen der Geschlossenheit letztlich nicht erfüllt werden kann. *Lindenberg* bietet einen breiten, sehr kritischen Überblick über die Diskussion zu geschlossener Unterbringung in der Jugendhilfe. *Papendorf* greift Thesen des „Arbeitskreises junger Kriminologen“ (AJK) von 1981 zur Zurückdrängung von Freiheitsentzug auf und legt dar, warum diese immer noch Gültigkeit beanspruchen.

Der Band leistet, so ist nach der Lektüre der höchst heterogenen Texte zu konstatieren, zwar keinen wirklichen Dialog von Kriminologie und Sozialpädagogik, aber er führt – und das ist höchst verdienstvoll – (mindestens) zwei unterschiedliche Traditionen der Diskussion über Kriminalität zusammen – die eine näher am derzeit konkret existierenden System und dieses reflektierend, die andere das System eher generalisierend von außen betrachtend. Ganz offensichtlich gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen dessen, was in den verschiedenen Kontexten diskutiert und angenommen wird. Die Wahrnehmung etwa, dass die deutsche Kriminologie die Debatte um den „punitive turn“ nicht wahrgenommen habe (*Sack*, S. 76), kann jedenfalls von Beobachtern der Diskussionen um Jugendkriminalität kaum geteilt werden – die sorgenvolle Frage nach Tendenzen und Hintergründen steigender Punitivität ist zumindest in den letzten 10 Jahren hier ständig gestellt worden. Auch vertritt „die Kriminologie“ als solche keinen eigenen Präventionsbegriff (*Reder/Ziegler*, S. 375), sie beschreibt vielmehr den Präventionsbegriff, der dem (Straf)Rechtssystem zugrunde liegt und an dem sich die Akteure bewusst oder unbewusst orientieren. Ähnliches gilt für den Vorwurf, „die Kriminologie“ blende Kriminalisierungsprozesse systematisch aus – die wissenschaftliche und auch die fachpolitische Debatte um Jugendkriminalität ist durchzogen von der Erkenntnis, dass Kriminalität kein Naturereignis, sondern das Ergebnis von Definitionsprozessen ist – das steht aber auch in jedem grundlagenorientierten Strafrechtslehrbuch. Diese Tatsache immer wieder in Erinnerung zu rufen, ist ganz sicher notwendig – „die Kriminologie“ ist aber jedenfalls in der Wahrnehmung der Rezensentin bei dieser Agenda Verbündete, nicht Gegnerin. Man täte den Texten unrecht, sie in das „eindimensionale Raster“ von „kritisch“ vs. „Mainstream“ einzuordnen, wie die Autoren in Ihrer Einleitung (S. 18) betonen. Dennoch schwingen solche (Selbst)Zuordnungen offenbar nicht selten mit. Wer das individuelle Fallverstehen (*Reder/Ziegler*) oder die diskursive Konstruiertheit von Realitäten (*Bettinger*) beschwört, das Strafrechtssystem aber nicht in seinem Eigen-Sinn zur Kenntnis nehmen möchte, sondern als Feindbild inszeniert, über das man nur kritisch und sich distanzierend sprechen kann, blendet allerdings wichtige Dimension aus und erschwert einen echten Dialog.

Warum das Buch Handbuch heißt, bleibt ein Rätsel. Von einem Handbuch wären mehr Systematik und wohl auch ein stärker, auch didaktisch orientierter Zugang zu erwarten gewesen, möglichst auch ein Stichwortverzeichnis, das erlaubt, zu bestimmten Stichworten schnell unterschiedliche Informationen und Perspektiven zu finden. Der vorliegende Band erscheint hingegen insgesamt recht voraussetzungsreich, das gilt für einzelne Beiträge in unterschiedlicher Weise. Wer das Jugendstrafrecht und die sich darum rankenden Debatten nicht kennt, wird größte Schwierigkeiten haben, die Bedeutung der einzelnen Texte zu erkennen, sie einzuordnen und auf einander zu beziehen. Wer aber nicht erwartet, an die Hand genommen zu werden (oder jemanden hat, der das leistet), sondern daran interessiert ist, sich die Vielfalt von aktuellen Perspektiven auf Jugendkriminalität zu vergegenwärtigen, seine eigenen Positionen kritisch zu beleuchten oder neue Perspektiven kennenzulernen, dem sei der Band wärmstens empfohlen.

Autorinnen und Autoren

Sharon Bäcker, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Institut der Universität Gießen, *Forschungsschwerpunkte*: Konflikt- und Gewaltforschung, Kulturgeschichte der Moderne, Mediengeschichte, europäische Stadtgeschichte

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Historisches Institut, Neuere Geschichte, Forschergruppe Gewaltgemeinschaften, Otto-Behaghel-Str. 10, Haus C, 35394 Gießen,

E-Mail: Sharon.Baecker@geschichte.uni-giessen.de

Felix Brümmner, Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt, *Forschungsschwerpunkte*: Individuelle Wirkungen der Ganztagschule, Bewältigung des Grundschulübergangs, Familiäre Bedingungen schulischer Entwicklung

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main

E-Mail: bruemmer@dipf.de

Dr. Sebastian Dippelhofer, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Hochschulforschung, Jugendsoziologie, soziale Ungleichheit, Sozialisationsforschung, politische Bildung, demokratisch-moralischer Kompetenzen

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen

E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Dipl.-Päd. Irene Dittrich, Freie Universität Berlin/EduCERT GmbH, *Forschungsschwerpunkte*: Lebenswelten junger Kinder in ihrer Bedeutung für ihre Bildungsergebnisse, Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder bis zum Schuleintritt, Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen/innen

Anschrift: Grunewaldstr. 15, 10823 Berlin

E-Mail: irene.dittrich@fu-berlin.de

Prof. Dr. Gabriele Faust, Universität Bamberg, Lehrstuhlinhaberin für Grundschulpädagogik und -didaktik, *Forschungsschwerpunkte*: Allgemeine Grundschulpädagogik, Empirische Bildungsforschung im Grundschulbereich, Schulanfang

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markusplatz 3, 96045 Bamberg

E-Mail: gabriele.faust@uni-bamberg.de

Dr. Natalie Fischer, Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt, *Forschungsschwerpunkte*: Motivationsforschung, Unterrichtsforschung, schulbezogene Interventionsforschung, Ganztagschulforschung

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main

E-Mail: fischer@dipf.de

Prof. Dr. Manfred Hofer (Emeritus), Universität Mannheim, *Forschungsschwerpunkte*: Entwicklung im Jugendalter, Motivationsforschung

Anschrift: Universität Mannheim, 68131 Mannheim

E-Mail: Manfred.Hofer@sowi.uni-mannheim.de

Prof. Dr. Theresia Höynck, Universität Kassel, Institut für Sozialwesen, *Forschungsschwerpunkte*: Jugendstrafrecht, Jugendkriminalität, Gewalt gegen Kinder

Anschrift: Universität Kassel, Fachbereich 01, Humanwissenschaften, Institut für Sozialwesen, Arnold-Bode-Str. 10 (WISO C), 34109 Kassel

E-Mail: hoeynck@uni-kassel.de

Stephan Kielblock, Studentische Hilfskraft, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Gießen

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, FB 03 – Institut für Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen

E-Mail: Stephan.Kielblock@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Britta Kilian, Universität Mannheim, *Forschungsschwerpunkte*: Lernmotivation, Schul-Freizeit Konflikte, Off-Task-Verhalten, Wertorientierung

Anschrift: Universität Mannheim, 68131 Mannheim

E-Mail: bkilian@rumms.uni-mannheim.de

Dr. Stefan Köngeter, Factor-Inwentash Faculty of Social Work, University of Toronto, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Transnationalität der Sozialen Arbeit, qualitative Sozialforschung, Professionstheorien

Anschrift: Factor-Inwentash Faculty of Social Work, University of Toronto, 246 Bloor Street W, Toronto, ON M5S 1A1 Canada

E-Mail: koengeter@gmail.com

Dipl.-Soz. Jens Kratzmann, Universität Bamberg, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 6 der BiKS-Forschergruppe, *Forschungsschwerpunkte*: Empirische Bildungsforschung im Vor- und Grundschulalter, Übergänge in die Grundschule, Migration und Integration

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Jäckstraße 3, 96052 Bamberg

E-Mail: jens.kratzmann@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Hans Peter Kuhn, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel, *Forschungsschwerpunkte*: Empirische Bildungsforschung, Ganztagschule, Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Jugend- und Sozialisationsforschung, Schulische Sozialisation, Politische Sozialisation, Demokratiepädagogik

Anschrift: Universität Kassel, FB 01 – Institut für Erziehungswissenschaft Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung, Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel

E-Mail: hpkuhn@uni-kassel.de

Claudia Kuhnle, Universität Mannheim, *Forschungsschwerpunkte*: Multiple Zielorientierungen, Lebensbalance, Intuition, motivationale Interferenzen, Selbstkontrolle

Anschrift: Universität Mannheim, 68131 Mannheim

E-Mail: ckuhnle@rumms.uni-mannheim.de

Dr. Sanna Pohlmann-Rother, Universität Bamberg, Akademische Rätin auf Zeit am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, *Forschungsschwerpunkte*: Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe und Formation der Übergangsempfehlung, Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, Formation der Einschulungsentscheidung von Eltern für eine vorzeitige, fristgerechte und verspätete Einschulung

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markusplatz 3, 96045 Bamberg

E-Mail: sanna.pohlmann-rother@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Universität Potsdam, Department für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend- und Bildungsforschung

Anschrift: Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam

E-Mail: wilschub@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Margrit Stamm, Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Pädagogische Psychologie (ausgewählte Gebiete), Frühkindliche Bildungsforschung, Berufs- und Sozialpädagogik des Jugendalters, Risikoentwicklungen, Bildungslaufbahnen, Begabung über die Lebensspanne

Anschrift: Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg

E-Mail: Margrit.Stamm@unifr.ch

Prof. Dr. Katharina Walgenbach, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich G/Pädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisation, Gender, soziale Heterogenität, Jugend und demographischer Wandel

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich G/Pädagogik, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

E-Mail: Katharina.Walgenbach@erziehung.uni-giessen.de

Dipl. Päd. Maren Zeller, Universität Hildesheim, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Methoden der qualitativen Sozialforschung, biographische Lern- und Bildungsprozesse

Anschrift: Universität Hildesheim – Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim

E-Mail: zeller@uni-hildesheim.de

Dr. Ivo Züchner, Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt, *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Berufe, Ganztagschule, Außerschulische Bildung, Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Arbeit im internationalen Vergleich

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main

E-Mail: Zuechner@dipf.de