Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

1-2013

Schwerpunkt

Ganztagsschule und Integration von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

- Schulische Zielsetzungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund
- Schulen mit ganztägigem Angebot: Vorbereitung einer Typologie
- Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschülern an Halbtags- und Ganztagsschulen
- Bilaterale Fähigkeiten von bilingualen Schüler/-innen

Freie Beiträge

- Kinderfreundschaften in der Ganztagsschule
- Exzessive Computer- und Internetnutzung von Jugendlichen in Deutschland

Kurzbeiträge

Rezensionen

77411
8. Jahrgang
1. Vierteljahr 2013
ISSN 1862-5002
Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1-2013

Jahrgang 8 Heft 1

Inhalt

Schwerpunkt
Ganztagsschule und Integration von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

Ingrid Gogolin, Heinz Reinders
Editorial 3

Simone Schnurr, Anne Gresser, Heinz Reinders
Schulische Zielsetzungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagsschule 7

Nina Bremm
Schulen mit ganztägigem Angebot: Vorbereitung einer Typologie 23

Heinz Reinders, Anne Gresser, Simone Schnurr
Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschülern an Halbtags- und Ganztagsschulen: Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen 39

Jule Böhmer
Biliterale Fähigkeiten von bilingualen Schülerinnen und Schülern im Deutschen, Türkischen und Russischen 57

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Ulrike Popp
Kinderfreundschaften in der verschränkten/vollgebundenen Ganztagsschule 71

Moritz Rosenkranz, Rudolf Kammerl, Lena Hirschhäuser, Christiane Schwinge, Sandra Hein, Lutz Wartberg
Risikofaktoren für Probleme mit exzessiver Computer- und Internetnutzung von 14- bis 17-jährigen Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse einer deutschlandweiten Repräsentativerhebung 87

Kurzbeiträge

Mariana Grgic, Michael Holzmayer, Ivo Züchner
Medien, Kultur und Sport im Aufwachsen junger Menschen.
Das Projekt MediKuS 105

Jeanette Ziehm, Isabelle Albert
New Developments and Recent Research Questions in the Project „Value of
Children and Intergenerational Relations“ 113

Astrid Wasmann
Brauchen Mädchen eine besondere Begabungsförderung? 119

Rezensionen

Dagmar Hoffmann
Doris Bühler-Niederberger (2012): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze,
Akteure und Handlungsräume 131

Frank Gusinde
Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung
in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung 133

Heike Diefenbach
Karim Fereidooni (Hrsg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven
neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs 136

Autorinnen und Autoren 139

Ganztagsschule und Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Ingrid Gogolin, Heinz Reinders

Ingrid Gogolin

Heinz Reinders

Nach dem Bildungsbericht von 2012 hat sich die Zahl der Schulen mit Ganztagsbetrieb von 4.951 im Jahr 2002 auf 14.474 im Jahr 2010 annähernd verdreifacht. Im entsprechenden Kapitel des Berichts heißt es auf Seite 78 pointiert: „2010 jede zweite Schule mit Ganztagsangebot". Das ist von den Autor/-innen des Bildungsberichts vermutlich nicht so intendiert, liest sich aber gleichwohl wie eine Erfolgsmeldung: In kürzester Zeit ist die Herkulesaufgabe gelöst worden, jede zweite Schule in Deutschland teilweise oder vollständig in den Ganztagsbetrieb zu bringen.

Aber ist das ein Erfolg, und was genau ist ein Ganztagsangebot? Dem Bericht ist weiter zu entnehmen, dass im Primarbereich besonders häufig offene Formen der ganztägigen Beschulung umgesetzt werden. Etwa vier von fünf Grundschulen mit Ganztagsbetrieb sind der offenen Variante zuzurechnen (vgl. *Bildungsbericht* 2012, S. 78). An Realschulen, Gymnasien und Schulen mit mehreren Bildungsgängen machen zwischen der Hälfte und etwa zwei Dritteln der Schulen offene Ganztagsangebote. Das Kapitel des Bildungsberichts ist folgerichtig betitelt mit „Quantitativer Ausbau der Schulen mit Ganztagsbetrieb" (ebd.). Dies war eine Zielsetzung des politischen Förderprogramms zum Ausbau von Ganztagsschulen, und dieses Ziel wurde offenbar auch erreicht.

Ob das ein Anlass zur Zufriedenheit mit dem Programm sein kann, ist allerdings damit nicht geklärt. Gerade die sehr hohe Zahl offener Ganztagsschulformen kann Skepsis aufkommen lassen, ob mit der Quantität der Angebote auch die Qualität der schulischen Bildung und Sozialisation verändert wird. Offene Angebote – wie z.B. das in Bayern favorisierte Modell einer Vormittagsschule mit angegliedertem Nachmittagshort in den Schulräumen – lassen eher Inkonsistenzen erwarten. Der Nachmittag steht unter der Überschrift „Betreuung", nicht Bildung. Das Angebot liegt wirtschaftlich, organisatorisch und pädagogisch in den Händen freier Träger oder Unternehmen. Eine strukturell angelegte, systematische Verbindung zwischen Lehrkräften und dem Nachmittagspersonal gibt es nicht. Solche Bedingungen legen nahe, dass Verbesserungen der Bildungs- und

Sozialisationsqualität von diesen Formen der Ganztagsschule im Vergleich zu Organisationsformen, die als Halbtagsschule zu bezeichnen wären, nicht zu erwarten sind.

Zu den Grundlagen für diese Vermutung gehört die Vielfalt der Organisationsformen ganztägiger Bildung. Untersuchungen zur Qualität, oder allgemeiner: zu den Effekten ganztägiger Bildung, müssten der zwischen Einzelschulen variierenden Erfahrung mit Formen der Umsetzung von Ganztagsbeschulung viel stärker Rechnung tragen, als das bis dato meist der Fall ist. In diese Richtung lassen sich auch die Befunde einordnen, die im Rahmen dieses Heftschwerpunkts aus dem Projekt „GIM – Ganztagsschule und Integration von Migranten" berichtet werden. Dieses Projekt wurde von 2008 bis 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung" gefördert und unter der Leitung von *Heinz Reinders* (Würzburg), *Ingrid Gogolin* (Hamburg) sowie *Jan W. van Deth* (Mannheim) durchgeführt.

Ziel des Projekts war es, Bedingungen zu identifizieren, unter denen Ganztags- im Vergleich zu Halbtagsschulen eine bessere Integration und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ermöglichen. Das Design sah eine vergleichende Studie an Primar- und an Sekundarschulen vor, die im Halbtags- oder Ganztagsbetrieb in Bayern und Hamburg angesiedelt sind. Die Wahl der Regionen erfolgte nach Gesichtspunkten der Forschungsökonomie; ein Bundesländervergleich war nicht beabsichtigt und ist bei der methodischen Anlage der Untersuchung auch nicht möglich. Von Beginn an war für dieses Projekt klar, dass es nur mit einer anfallenden Stichprobe teilnahmebereiter Schulen arbeiten konnte und entsprechende Selektionseffekte zu erwarten sind. Um dennoch Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden Kontextbedingungen definiert, in denen die einbezogenen Schulen Ähnlichkeiten aufwiesen; diese bezogen sich auf die Zusammensetzung der Schülerschaft nach demographischen Faktoren, d.i. der Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. Durch ein Vorabscreening konnte so ein vergleichbarer bzw. in den Eingangsbedingungen der Schüler kontrollierbarer Pool an Schulen einbezogen werden. Längsschnittliche Daten von der ersten zur zweiten respektive der fünften zur sechsten Klasse ermöglichen es, Veränderungen von Schülermerkmalen nachzuzeichnen und in Bezug zu Schulmerkmalen zu setzen.

Die in diesem Heft skizzierten Befunde aus dem Projekt weisen insgesamt deutlich in die Richtung, dass ein einzelschulbezogener Blick einem globalen Vergleich der beiden Schulvarianten vorzuziehen ist, wenn es um die Frage nach günstigen schulischen Bedingungen für die Förderung geht – oder anders gesagt: um Merkmale des schulischen Handelns, die den potenziellen Erfolg der Schüler/-innen unabhängiger von den Zufällen ihrer Herkunft machen.

So zeigt der erste Beitrag von *Simone Schnurr*, *Anne Gresser* und *Heinz Reinders* zu *Schulischen Zielsetzungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagsschule*, dass die Organisationsform der untersuchten Schulen in keinem Zusammenhang mit den Zielsetzungen stehen, die z.B. für interkulturelle Aktivitäten verfolgt werden. Ebenso wenig lassen sich Bezüge mit Weiterbildungsaktivitäten der Lehrkräfte nachweisen. Mittels qualitativer Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften der Schulen wurden seinerzeit differenzierte, vertiefte Informationen zu den Schulprofilen der Einzelschulen erhoben, die dem Beitrag von *Schnurr/ Gresser/Reinders* zugrunde liegen. Im Ergebnis steht, dass die integrationsrelevanten Merkmale zwischen den Einzelschulen stärker als zwischen Ganztags- und Halbtagsschule variieren.

Der Beitrag *Schulen mit ganztägigem Angebot: Vorbereitung einer Typologie* von *Nina Bremm* zielt darauf ab, Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrads anhand von ausgewählten Indikatoren der Prozessqualität und Schulgestaltung aufzuzeigen. Dieser Versuch beruht gleichfalls auf einer Kategorisierung und Quantifizierung der Interviewinformationen, konzentriert auf die in Hamburg beteiligten GIM-Schulen. Die Autorin entwickelt ihre neue Perspektive auf Prozessqualität und Schulgestaltung; sie zeigt dabei auf, dass Unterschiede zwischen beiden organisatorischen Varianten bestehen, die die strukturellen Voraussetzungen für schulisches Handeln betreffen. Dies schlägt sich jedoch nicht in pädagogischen Merkmalen der Gestaltung von Schulen nieder.

Vor diesem Hintergrund wurden im zweiten Beitrag von *Heinz Reinders*, *Anne Gresser* und *Simone Schnurr* Merkmale der Schüler/-innen nicht nur global zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen verglichen, sondern die im ersten Beitrag dargestellten Schulmerkmale zusätzlich einbezogen. Konkret wurden die *Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschüler/-innen an Halbtags- und Ganztagschulen* vor dem Hintergrund von *Zusammenhängen zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen* betrachtet. Die Ergebnisse zeigen an, dass weniger die Schulvariante und deren Ziele oder Weiterbildungsteilnahmen im interkulturellen Bereich für Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Schülern verantwortlich sind. Vielmehr verlaufen die Kompetenzentwicklungen an solchen Schulen besonders günstig, die über eine hohe ethnische Variation der Schülerschaft verfügen. Diese Ergebnisse verweisen nicht nur auf die Notwendigkeit, der Einzelschule und ihren Charakteristika mehr Aufmerksamkeit zu schenken; sie geben auch Anlass, die Frage nach Kompositionseffekten in Schulen mit hohem Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund noch genauer zu untersuchen.

Im vierten Beitrag des Thementeils lenkt *Jule Böhmer* den Blick auf die Variation auf Schülerseite. Ihr Anliegen ist es, *Bilaterale Fähigkeiten von bilingualen Schülerinnen und Schülern im Deutschen, Türkischen und Russischen* zu ermitteln. Im Hintergrund dessen steht, dass in der Bildungsforschung üblicherweise Effekte von Förderung oder Schulqualität auf rezeptive sprachliche Fähigkeiten (Lesekompetenz) betrachtet werden. Zu vermuten ist aber, dass Bildungserfolg nicht allein von Verstehensfähigkeiten abhängt, sondern auch von der aktiven Produktion geforderter Leistungen. Sprachliche Produktionsfähigkeiten sollten dafür ein relevanter Indikator sein. Zu den möglichen Vorzügen von Ganztagsschulen könnte gehören, dass Zeit und Raum für die Förderung produktiver Fähigkeiten der Schüler/-innen genutzt werden. Allgemeiner gesprochen, wollten wir in unserer Studie auch prüfen, ob sich differenzielle (sprachliche) Fähigkeiten bei den Schüler/-innen identifizieren lassen, die in den Schulen unterschiedlicher Organisationsform unterrichtet werden. Die Ergebnisse von *Böhmers* Analysen weisen darauf, dass produktive sprachliche Fähigkeiten in den untersuchten Schulen in der Tat sehr unterschiedlich gefördert wurden, wobei jedoch auch in diesem Falle die Organisationsform nicht durchschlägt.

Insgesamt geben die in diesem Heft vorgestellten Ergebnisse aus dem GIM-Projekt einige interessante Hinweise darauf, in welche Richtungen der Vergleich der Organisationsformen von Schule aufgebrochen bzw. ergänzt werden muss. Die Beiträge stehen damit insgesamt in dem von *Kuper* (2012) benannten Spannungsverhältnis vom „Singular Schule“ als Einzelinstitution und dem „Plural Schule“ als Systemgefüge. Wir legen nahe, die Ergebnisse der GIM-Studie im Sinne des Perspektivenwechsels hin zum Singular

Schule aufzugreifen (vgl. *Reinders* u.a. 2011). Zwar trägt die ‚Ganztagsschulforschung' durchaus „zur Stabilisierung einer dualistischen Betrachtung der Schule zwischen einzelschulischer Autonomie und gesamtsystemischer Einbettung bei" (*Kuper* 2012, S. 647). Ihre differenzierten Ergebnisse aber, für die unser Projekt Beispiele liefert, weisen zugleich den Weg für Anschlussforschung, die die Interdependenz von einzelschulischer und gesamtsystemischer Verantwortung für gelingende ganztägige Bildung und Sozialisation in der Zukunft aufdecken kann.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. – Bielefeld. Online verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, Stand: 14.01.2013.

Kuper, H. (2012): Außen- und Innenreferenzen der Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 647-648.

Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N. (2011): Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 163-184.

Schulische Zielsetzungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagsschule

Simone Schnurr, Anne Gresser, Heinz Reinders

Simone Schnurr

Anne Gresser

Heinz Reinders

Zusammenfassung
Dieser Beitrag berichtet Befunde einer Studie mit Ganz- und Halbtagschulen in Bayern und Hamburg. Im Fokus steht die Frage, welche Angebote Ganztagsschulen für eine bessere soziale Integration von Kindern mit Migrationshintergrund als Halbtagsschulen bereitstellen. Dabei werden Variablen wie interkulturelle Förderung, Sprachförderung, Förderungen im Bereich interkultureller Fähigkeiten, die Teilnahme der Lehrkräfte an Weiterbildung mit der Zielsetzung der Vermittlung von interkulturellen Fähigkeiten sowie die Hinderungsgründe der Integration näher in Betracht gezogen. Hierbei wird ein Vergleich zwischen den unabhängigen Variablen Halb- und Ganztagsschulen, Primar- und Sekundarstufe dargestellt. Diese Ergebnisse beziehen sich auf quantifizierte qualitative Daten, die zusätzlich zur quantitativen Erhebung bei Schulleiter/-innen und Lehrkräften mit erhoben wurden. Es zeigt sich, dass zwischen Halb- und Ganztagsschulen keine Unterschiede bestehen.

Schlagworte: Integration, Sprachförderung, interkulturelle Kompetenz, Ganztagsschule

School objectives fostering the integration of migrant students at full-time- and part-time-schools

Abstract
This article reports the results of a study of differences in the social integration of immigrant students at German part-time and full-time schools. The key question is whether full-time schools provide better opportunities for immigrant students to integrate into their host society. Among the factors analyzed in this qualitative study of 70 schools were intercultural support, special language promotion, special intercultural training for teachers, and barriers to integration as perceived by school principals and teachers. These factors were taken into account in a comparison of part-time and full-time schooling of primary school and secondary school students.

Keywords: Integration, language promotion, intercultural competence, full-time school, language

1 Einleitung

Der Ausbau von Ganztagsschulen stellt eine Reaktion auf das schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie dar (vgl. *Idel/Kunze* 2008; *Kuhlmann/Tillmann* 2009). So ist die Einführung von Ganztagsschulen ein Transformationsprozess äußerer Schulstrukturen, welcher mit der seit 1900 vorfindbaren Tradition der Halbtagsschulen bricht (vgl. *Idel/Kunze* 2008). Seit 2002 ist die Anzahl der Ganztagsschulen erheblich gestiegen. Bereits 2007 waren nahezu 40% aller allgemeinbildenden Schulen im Ganztagsbetrieb (vgl. *Eisnach* 2011, S. 66). Mittlerweile haben sich viele Projekte im Bereich der Ganztagsschule zusammengeschlossen. So subsumieren sich im Projekt StEG unterschiedliche Projekte des „Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung" (DIPF), des „Instituts für Schulentwicklungsforschung" (IFS) und der Schulentwicklungsforschung zur Ganztagsschulforschung (vgl. *Holtappels* u.a. 2008).

Wird von gesellschaftlichen Gesichtspunkten ausgegangen, weist die deutsche Gesellschaft eine hohe Mobilität auf und ist immer häufiger auch Heimat für Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund (vgl. *Krüger-Potratz/Schiffauer* 2011). Entsprechend zeichnet sich die Schülerschaft durch ein zunehmend stärkeres interkulturelles Miteinander aus (vgl. *Reinders* 2006). *Gogolin* (2010) hat die Notwendigkeit der Stärkung des interkulturellen Miteinanders formuliert.

Der vorliegende Beitrag berichtet Ergebnisse des Projekts „Ganztagsschule und Integration von Migranten" (GIM) und konzentriert sich auf die qualitative Teilstudie, die sowohl in Bayern als auch in Hamburg durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt stehen dabei Aspekte interkultureller Förderung und Sprachförderung, die Teilnahme der Lehrkräfte an Weiterbildungen mit der Zielsetzung der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen sowie Hinderungsgründe hinsichtlich der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

2 Stand der Forschung

2.1 Einflüsse der Ganztagsschule

Seit dem schlechten Abschneiden Deutschlands bei den PISA-Studien wird die Ausweitung des Ganztagsschulangebots stark vorangetrieben (vgl. *Wissenschaftsbeirat für Familienfragen* 2006). Dabei werden viele Erwartungen an die Ganztagsschule gestellt, die vor allem auf die Behebung der Leistungsdifferenzen abzielen und mit der Hoffnung verbunden sind, interkulturelle Fähigkeiten zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund haben viele Bundesländer zumindest mit dem Teilausbau von Ganztagsschulen begonnen (vgl. *Höhmann* u.a. 2006; *Fischer* u.a. 2011). Fraglich bleibt jedoch, ob und wie gut die erhoffte Verbesserung der Schulbedingungen der Ganztagschule im Vergleich zur Halbtagsschule gelingt (vgl. *Reinders* u.a. 2011).

Ganztagsschulen werden als „probates" Mittel gesehen, die Schülerleistungen zu steigern (vgl. *Oelerich* 2007). Bislang ist empirisch begründet, dass vor allem leistungsschwächere Schüler ein Ganztagsangebot nutzen und dass aus diesem Grund subjektive Lernzuwächse zu verzeichnen sind, die graduelle Veränderungen der Schulnoten mit sich

bringen (vgl. *Radisch/Stecher* u.a. 2008; *Radisch* u.a. 2008; *Fischer* u.a. 2011). *Beher/Rauschenbach* (2006) konnten im Bereich der individuellen Förderung „noch kein höheres Maß an Differenzierung in der Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen erkennen (…) obgleich den Schulen eine Förderorientierung mit Blick auf Unterricht, Bewegung und soziale Kompetenzen in der Programmatik wichtig war" (S. 62). Bisher ungeklärt bleibt also, inwiefern Ganztagsschulen die Minderung herkunftsbedingter Leistungsdifferenzen im Vergleich zur herkömmlichen Halbtagsschule besser gelingt (vgl. *Fischer* u.a. 2011). Weiterhin scheinen einzelne Dimensionen von Schule, wie zum Beispiel außerunterrichtliche Angebote, im Zusammenhang mit sozialem Nutzen und Lernnutzen zu stehen (vgl. *Stecher* u.a. 2007; *Radisch* u.a. 2008). Dennoch fehlt nach wie vor ein systematischer Vergleich von Ganztags- zu Halbtagsschulen (vgl. *Merkens* 2010).

2.2 Migrantenschüler im deutschen Bildungssystem

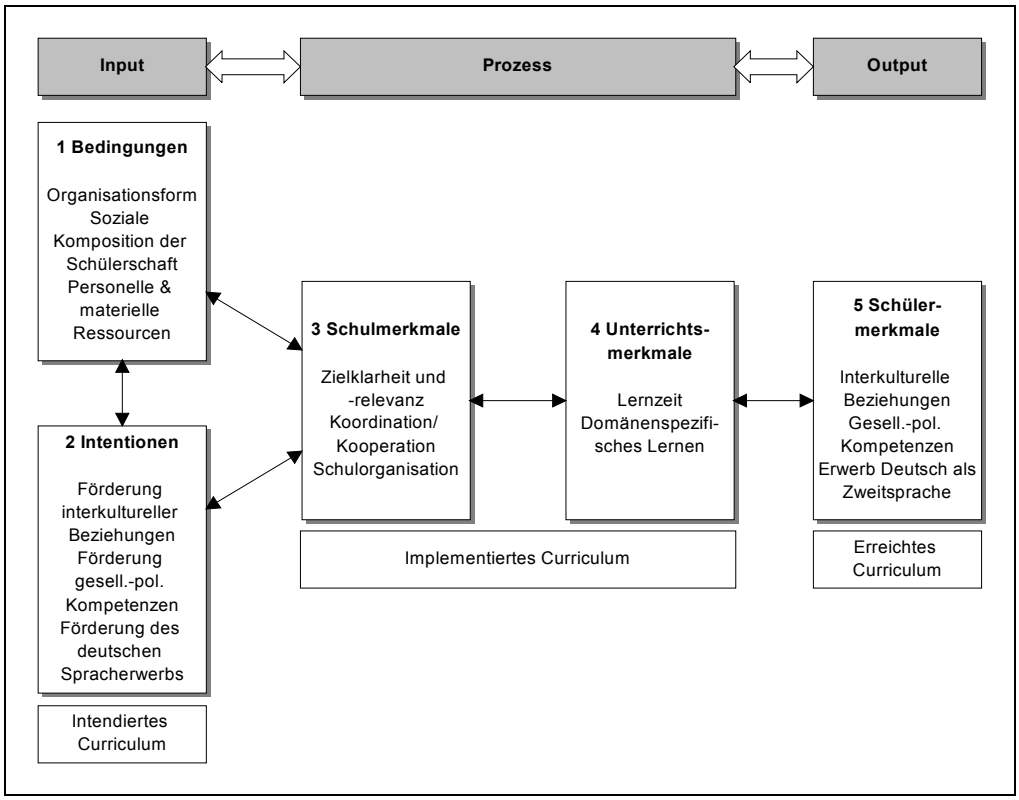
Schon bei Grundschüler mit Migrationshintergrund lässt sich eine Benachteiligung bei der akademischen Leistungsentwicklung attestieren (vgl. *Ramirez-Rodriguez/Dohmen* 2010). So belegt *Stanat* (2011) die ungleiche Partizipation von Kindern mit Migrationshintergrund an höheren Bildungswegen. Der Bildungsstand der Eltern und die Familiensprache der Schüler sind ein wichtiger Faktor, der im Bereich der schulischen Leistungsentwicklung die Leistungsschere bereits in der Primarstufe öffnet (vgl. *Krüsken* 2007) und sich im Schriftspracherwerb weiter fortsetzt (vgl. *Zöller/Roos* 2009).

Ferner wird im Bereich der sozialen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund immer wieder die strukturelle Diskriminierung angeführt. So hat zuletzt *Gomolla* (2010) festgestellt, dass Selektionsmechanismen und Lehrerzuschreibungen Kinder mit Migrationshintergrund systematisch benachteiligen. Daher müssen Schulübertrittsempfehlungen und die soziale Selektion kritisch betrachtet werden (vgl. *Kristen* 2006). Diskriminierung und Ausgrenzung, welche auf die Herkunft zurückzuführen sind, können zu psycho-sozialen Belastungen führen, was sich im Rückzug in die Herkunftskultur ausdrücken kann und somit die akademische Performanz einengt (vgl. *Plummer/Graziano* 1987; *Rowley* u.a. 2008). Viele empirische Studien legen jedoch nahe, dass ethnisch heterogene Klassen interethnische Freundschaften begünstigen und somit eine herkunftsbedingte Diskriminierung senken (vgl. *Rosenfield* u.a. 1981; *Hamm/Brown/Heck* 2005; *Feddes* 2007; *Reinders/Schnurr/Gresser* 2012).

3 Theoretischer Rahmen

Dem Projekt GIM wurde das Konzept aus der Schuleffektivitätsforschung von *Scheerens* (2001) und *Ditton* (2000) zugrunde gelegt. Hierbei werden Input-, Prozess- und Outputdimensionen differenziert, welche nochmal in die Kontext-, Schul- und Klassenebene unterteilt wurden. Untersuchungen im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG) (vgl. *Holtappels* u.a. 2008; *Stringfield* 1994; *Fischer* u.a. 2011) legen nahe, dass sich vor allem organisatorische Aspekte der Schule auf die Qualität der Unterrichtsorganisation und somit auch auf die Schülerseite auswirken sollten (vgl. *Fischer* u.a. 2011). Folgendes theoretisches Modell liegt dem Forschungsprojekt zugrunde:

Abb. 1: Untersuchungsleitendes Modell



Wie Abbildung 1 darstellt, beinhaltet das *intendierte Curriculum* die Bedingungen wie beispielsweise Organisationsform, Ressourcen, Komposition der Schülerschaft und Intentionen, z.B. die Förderung interkultureller Beziehungen, Spracherwerb usw.

Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den pädagogischen Intentionen für Ganztagsschulen. *Holtappels* (2008, S. 141ff.) setzte sich mit Gründungsmotiven von Ganztagsschulen auseinander und hat folgende Motive/Zielsetzungen aufgrund einer Faktorenanalyse formuliert: Pädagogische Entwicklungsziele, Orientierung an der Ressourcenausstattung, Schaffung erweiterter Lernkultur, Kompetenzorientierung und Begabungsförderung, Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung sowie Betreuung und Schulöffnung.

Auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat pädagogische Leitziele für die Ganztagsschule festgelegt. Dabei geht es um individuelle Förderung, Entwicklung von Talenten von Schülern sowie Lernhilfen für schwächere Schüler, die Eröffnung von Lernchancen, die Veränderung von Unterricht, Förderung des sozialen Lernens, verbesserte Möglichkeiten zur Mitentscheidung bei Schülern und Eltern, kreative Freizeitgestaltung sowie Qualifizierung des Personals jeglicher Art (vgl. *Spenn* 2005; *Holtappels* 2008).

Das *implementierte Curriculum* beinhaltet Schulmerkmale wie beispielsweise die Zielklarheit, Kooperationen, Koordination der Schulorganisation sowie Unterrichtmerk-

male, in denen Lernzeit und domänenspezifisches Lernen verwirklicht werden. Je nach Organisationsform der Schule liegen formuliert festgehaltene Zielsetzungen vor, die dann auch eine veränderte Förderkultur nach sich ziehen (vgl. *Holtappels* 2008). So sind auch die Anstellung von zusätzlichem pädagogischem Personal und der damit verbundene Austausch der unterschiedlichen Personalgruppen deutlich höher (vgl. *Holtappels* 2006).

Erreichtes/realisiertes Curriculum beinhaltet die Schülermerkmale wie beispielsweise interkulturelle Beziehungen, Erwerb der deutschen Sprache usw. *Fischer* u.a. (2011) finden tendenziell einen Vorteil im Bereich des sozialen Lernens in den Ganztagsschulen. *Vliestra* (1981) beschreibt Ganztagsschüler als stärker sozial orientiert. Bisher ist festzuhalten, dass in Primarschulen mit mittlerem Migrantenanteil häufiger interkulturelle Kontakte vorhanden sind, als bei Klassen mit wenig oder sehr hohem Migrantenanteil (vgl. *Reinders/Schnurr/Gresser* 2012). Dennoch bleibt weiterhin unklar, welche Aspekte der Schulorganisation interkulturelle Kontakte fördern.

Die qualitativen Interviews wurden vor allem mit Blick auf die Bereiche des Inputs und des Prozesses angelegt, indem unter anderem die Zielsetzungen der Schulen und deren Umsetzung sowie die Ressourcen und Kooperationen erfragt wurden.

4 Fragestellung der qualitativen Studie

Aus diesem Grund fokussiert der folgende Beitrag auf folgende Forschungsfragen:

1. Welche Unterschiede können im Bereich der interkulturellen Förderung zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen aus den qualitativen Interviews herausgestellt werden?
2. Haben Ganztagsschulen eine explizite Zielsetzung im Bereich der interkulturellen Förderung? Wie sieht diese aus?
3. Inwiefern nehmen Lehrkräfte an Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der interkulturellen Förderung teil?

Folgende Hypothesen werden untersucht:

1. Es gibt Unterschiede im Bereich der formulierten Zielsetzungen zwischen Halb- und Ganztagsschulen.
2. Lehrkräfte nehmen an Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der interkulturellen Förderung teil.
3. Es gibt Unterschiede im Bereich der interkulturellen Förderung zwischen Halb- und Ganztagsschulen.

Diese Fragestellungen haben für die Schulen eine sehr hohe Relevanz, da vor allem in bestimmten städtischen Bereichen weit mehr als 50 Prozent der Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen und eine andere Herkunftssprache sprechen (vgl. *Reinders/Mangold/Greb* 2005; *Reinders* u.a. 2010).

5 Die vorliegende Studie

Im Rahmen des Projekts GIM wurden neben standardisierten Befragungen der Schülerinnen und Schüler zusätzlich qualitative Interviews mit Akteuren der einbezogenen Schulen durchgeführt. Das übergeordnete Ziel der qualitativen Teilstudie war es, differenzierte Informationen über das Schulprofil der Schulen anhand der formulierten Leitfragen zu erhalten.

5.1 Stichprobenziehung

Zunächst wurden anhand eines Vorabscreenings Informationen über Schulen eingeholt, damit letztlich nur solche Schulen in die Studie einbezogen werden, deren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund zwischen 20 und 80 Prozent liegt. Die Schulen erhielten einen kurzen Fragebogen, der Fragen zur Organisationsform und Zusammensetzung der Schülerschaft enthielt. Sofern die Schulleitung Teilnahmebereitschaft signalisierte und der Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund den Sampling-Kriterien folgte, wurden diese in die zufällig ausgewählte Stichprobe aufgenommen. Letztlich umfasste diese 70 Schulen, wobei 38 bayrische Schulen und 32 Schulen aus Hamburg teilgenommen haben. Tabelle 1 berichtet die Verteilung der Schulen, in denen Interviews geführt wurden, nach Schultypus, Primar- bzw. Sekundarstufe und Bundesland.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung nach Bundesland und Schultyp

		Bundesland	
		Bayern	Hamburg
Primarstufe	Ganztagsschule	52,6% (10)	43,8% (7)
	Halbtagsschule	47,4% (9)	56,3% (9)
Sekundarstufe	Ganztagsschule	57,4% (11)	56,3% (9)
	Halbtagsschule	42,1% (8)	43,8% (7)
Gesamt		38	32

Angedacht war, dass in jeder Schule die Schulleitung sowie diejenigen Lehrkräfte, welche in der getesteten Klasse unterrichteten und eine Person, welche ganz speziell in die Ganztagsorganisation mit eingebunden war, interviewt werden sollten. Bei den Halbtagsschulen wurden die Schulleitung und zwei Klassenlehrkräfte interviewt. Insgesamt waren pro Schule drei Interviews angestrebt, was sich aus organisatorischen Gründen nicht immer realisieren ließ.

5.2 Methode

Vor der Erhebungsphase wurde der entwickelte Leitfaden in einem Pretest erprobt. Nach dem Pretest mussten keine fundamentalen Änderungen mehr vorgenommen werden. Insgesamt wurden in den Schulen 176 Interviews geführt, deren Dauer auf ca. 30 Minuten konzipiert war. Im Anschluss wurden alle Befragten gebeten, einen Kurzfragebogen zu Kooperationen innerhalb und außerhalb des Kollegiums, zur Ressourcennutzung, zu Angeboten innerhalb und außerhalb der Schule sowie zu den Schulstrukturen zu beantwor-

ten. Um eine vertiefende Erklärung zu ermöglichen, waren die Leitfäden der qualitativen Erhebung eng mit den quantitativen Fragen verbunden. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um eine Methodentriangulation der quantitativen Daten und der qualitativen Interviews zu erreichen (*Kelle* 2008, *Flick* 2008; *Reinders/Gresser/Schnurr* in diesem Heft).

5.3 Instrumente

In Ganztagsschulen wurden vor allem Fragen der Organisationsform in den Mittelpunkt der Interviews gerückt. Dabei war von Interesse, welche Art von Ganztagsschule vorliegt und wie die Schule organisiert ist. Die Zielsetzungen der Schule waren wichtig, wobei die Bereiche Sprachförderung, demokratisches und interkulturelles Lernen, sofern diese nicht eigenständig genannt wurden, näher erfragt wurden. Ferner wurde die Umsetzung der angestrebten Ziele erfasst. Da für die Umsetzung der Ziele auch Ressourcen zentral sind, wurden diese im personellen und materiellen Bereich erfragt. Wichtig erschienen in diesem Zusammenhang auch die Kooperationen, die die Schule zur Umsetzung der Ziele anstrebt oder bereits umsetzt.

In Halbtagsschulen wurde zur Mittagsbetreuung, jedoch nicht zur Organisationsform der Schule gefragt. Alle anderen thematischen Bereiche blieben unverändert.

5.4 Auswertung

Für die Auswertung der qualitativen Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach *Mayring* (2007) herangezogen. Hierzu war zunächst eine wortwörtliche Transkription aller Interviews notwendig, welche dann mit Hilfe der Auswertungssoftware MaxQda anhand eines zuvor erarbeiteten Kategoriensystems kodiert wurden (vgl. *Kuckartz* 2007). Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte zunächst deduktiv, d.h. theoriegeleitet. In einem zweiten Schritt wurden induktiv aus dem Material heraus weitere, bisher nicht vorhandene Kategorien eingeführt. Die Reliabilität des Kategoriensystems wurde durch die Interkoderreliabilität ermittelt und lag bei Cohens Kappa = .79, die als akzeptabel angenommen wird. Nach der abschließenden Kodierung folgten die Interpretationsphasen sowie eine darüber hinausgehende Quantifizierung der qualitativen Daten.

Vorgestellt wird im Folgenden die deskriptive Auswertung der quantifizierten qualitativen Daten unter der Leitfrage, wie sich Ganz- und Halbtagsschulen sowie Primar- und Sekundarstufe unterscheiden.

Bei der Quantifizierung wurde zunächst die Anzahl der Nennungen addiert. Um einen vereinfachten Umgang mit den Variablen zu erhalten, wurden diese dichotom kodiert, so dass für die pädagogischen Ziele beispielsweise kodiert wurde in: „Zielsetzung vorhanden“ oder „Zielsetzung nicht vorhanden“. Die Anzahl der einzelnen Nennungen hätte zu nicht ausreichenden Zellengrößen geführt. Es wurden Kreuztabellierungen vorgenommen. Da es sich um nominalskalierte Daten handelt wurde Cramérs V als Zusammenhangsmaß gewählt.

6 Ergebnisse

Zunächst werden die Zielsetzungen der interkulturellen Kompetenz sowie der Sprachförderung näher dargelegt. In einem weiteren Schritt findet eine Auseinandersetzung mit der Umsetzung dieser Zielsetzungen statt, wobei auch von Interesse ist, welche Maßnahmen für die Umsetzung der Ziele betrachtet werden. Ferner ist von Interesse, ob Lehrkräfte Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der interkulturellen Förderung besuchen. In einem letzten Schritt werden Hinderungsgründe bezüglich der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund hinzugezogen.

6.1 Zielsetzungen

In den qualitativen Interviews wurde nach den spezifischen Zielsetzungen der einzelnen Schulen gefragt. In Tabelle 2 sind die absoluten und relativen Häufigkeiten der interkulturellen Zielsetzung und jene der Sprachförderung nach Schultypus und Schulstufe dargestellt.

Tab. 2: Interkulturelle und sprachliche Zielsetzungen der Schule nach Schulform und Schulstufe

		Schulform		C-V
		Ganztagsschule	**Halbtagsschule**	
Interkulturelle Zielsetzung	Vorhanden	51,4% (19)	39,4% (13)	.12$^{n.s.}$
	Nicht vorhanden	48,6% (18)	60,6% (20)	
Zielsetzung Sprachförderung	Vorhanden	29,7% (11)	66,7% (22)	.37*
	Nicht vorhanden	70,3% (26)	33,3% (11)	
		Schulstufe		
		Primarstufe	**Sekundarstufe**	
Interkulturelle Zielsetzung	Vorhanden	40,0% (14)	51,4% (18)	.16$^{n.s.}$
	Nicht vorhanden	60,0% (21)	48,6% (17)	
Zielsetzung Sprachförderung	Vorhanden	37,1% (13)	57,1% (20)	.20$^{n.s.}$
	Nicht vorhanden	62,9% (22)	42,9% (15)	

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Bei der *Zielsetzung des interkulturellen Lernens* fällt auf, dass bei den Ganztagsschulen die Hälfte aller Stichprobenschulen explizit diese Zielsetzung nennt und auch formuliert hat, während dies bei Halbtagsschulen lediglich 40 Prozent der Schulen formuliert haben ($\chi^2(1/70) = 3{,}02$; n.s.). 40 Prozent aller Primarschulen geben an, dass eine Zielsetzung bezüglich interkultureller Werte vorhanden ist, in den Sekundarschulen liegt dieser Wert bei 50 Prozent ($\chi^2(1/70) = 2{,}39$; n.s.). Im Bereich des interkulturellen Lernens liegen in Bezug auf die unabhängigen Variablen Schulform und Schulstufe keine signifikanten Ergebnisse vor.

Bei dem *Ziel der Sprachförderung* zeigt sich ein etwas anderes Bild. Ungefähr 30 Prozent aller Ganztagsschulen geben an, Ziele im Bereich der Sprachförderung formuliert zu haben, bei den Halbtagsschulen sind dies 66 Prozent ($\chi^2(1/70) = 1{,}01$; n.s.). Bei der Unterscheidung nach Schulstufe wird deutlich, dass keine signifikanten Unterschiede vorhanden sind ($\chi^2(1/70) = ,921$; n.s.). Bei der Berechnung des Cramers V finden sich

signifikante Unterschiede im Bereich der Zielsetzung zwischen Ganz- und Halbtagsschulen. Bei der Sprachförderung muss hinzugefügt werden, dass ganz häufig Sprachförderung stattfindet, dies aber nicht explizit als Zielsetzung formuliert wurde bzw. als „normal" im Schulalltag gilt.

Häufig geht die Vermittlung interkultureller Kompetenzen mit Sprachförderung Hand in Hand, da viele Lehrkräfte davon ausgehen, dass die deutsche Sprache beherrscht werden sollte, um Zugang zum deutschen Alltag zu finden. Dabei geht es vor allem um Sprachkompetenz als Grundlage für einen zukünftigen Berufseinstieg. Sprachförderung wird in den Interviews als „großes Thema" (Lehrer ID 11108) beschrieben, bei dem große Defizite bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verzeichnen seien. „Bei uns (...) liegt der Fokus auf Sprache momentan, weil wir mit sechzig Prozent Ausländeranteil einen sehr hohen Ausländeranteil haben und da eben auch die sprachlichen Defizite erkannt haben und auch aufgrund dessen mit dieses Projekt Ganztagsschule quasi beworben haben" (ebd.). Gerade hier wird von den Befragten ein Vorteil der Ganztagsschule formuliert, weil die Schüler während der Schulzeit gezwungen seien, deutsch zu sprechen und somit ihre Deutschkenntnisse erheblich verbessern können.

6.2 Umsetzung der Ziele

Rückt die Häufigkeit der Umsetzung der genannten Ziele in den Mittelpunkt der Betrachtung, so fällt vor allem im Bereich der Schulform auf, dass die Hälfte aller Ganztagsschulen angeben ($\chi^2(1/70) = 1{,}50$; n.s.), ihre Ziele auch umzusetzen, wobei die Ergebnisse aber nicht signifikant sind. Wird die Schulstufe genauer betrachtet, ($\chi^2(1/70) = 0{,}52$; n.s.) werden ebenfalls keine signifikanten Unterschiede sichtbar (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Umsetzung der Zielsetzungen des interkulturellen Lernens und der Sprachförderung nach Schulform und Schulstufe

		Schulform		**C-V**
		Ganztagsschule	**Halbtagsschule**	
Umsetzung der Ziele	Geringe Umsetzung	45,9% (17)	60,6% (20)	.15$^{n.s.}$
	Häufige Umsetzung	54,1% (20)	38,4% (13)	
		Schulstufe		
		Primarstufe	**Sekundarstufe**	
Umsetzung der Ziele	Geringe Umsetzung	48,6% (17)	57,1% (20)	.09$^{n.s.}$
	Häufige Umsetzung	51,4% (18)	42,9% (15)	

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Hier ist nun von besonderem Interesse, wie die genannten Ziele umgesetzt werden. Die Umsetzung findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. So konnten in den Interviews die Kategorien Umsetzung während des Schulalltags und im Unterricht, durch Projekte, Elternarbeit und durch zusätzliches pädagogisches Personal identifiziert werden.

Tab. 4: Umsetzung der Ziele in den Schulen nach Schultyp

Umsetzung der Ziele ...	Ganztagsschulen	Halbtagsschulen	V-C
... während des Unterrichts	100% (37)	100% (33)	.49$^{n.s.}$
... durch Projekte	86,5% (32)	84,8% (28)	.35$^{n.s.}$
... durch zusätzliches Personal	91,9% (34)	45,5% (19)	.47$^{n.s.}$
... durch Elternarbeit	36,8% (21)	33,3% (11)	.47$^{n.s.}$

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Bei der Umsetzung der Zielsetzung in den Schulen konnten die Kategorien, welche in Tabelle 5 aufgeführt sind, induktiv aus dem Material herausgearbeitet werden. Die Umsetzung der Ziele im Unterricht findet in allen Schulen statt. Sowohl in Ganz- als auch in Halbtagsschulen finden zu über 80 Prozent Projekte statt, die an die Zielsetzungen der betreffenden Schulen anknüpfen, wobei diese Ausprägung nicht signifikant ist ($\chi^2(12/70) = 8{,}35$; n.s.). Auf die Frage nach der Umsetzung der Ziele durch zusätzliches Personal stimmen die Befragten der Ganztagsschulen zu über 90 Prozent zu. In Halbtagsschulen sind es nicht einmal die Hälfte aller befragten Schulen ($\chi^2(8/70) = 24{,}306$; $p < .005$). Hier finden sich gerade noch signifikante Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagsschulen. Da Ganztagsschulen mehr finanzielle Ressourcen pro Ganztagsklasse zur Verfügung haben, wird in Ganztagsschulen häufig in zusätzliches Personal, vor allem auch für die Mittagsbetreuung investiert. Etwas mehr als ein Drittel aller Befragten, sowohl in den Ganztagsschulen als auch den Halbtagsschulen geben an, dass versucht wird, die Zielsetzung auch durch Elternarbeit umzusetzen ($\chi^2(9/70) = 15{,}44$; n.s.).

Eine der wichtigsten Methoden zur Umsetzung in Unterricht und Schulalltag stellt der *Förderunterricht in Deutsch* dar. Hier besteht die Möglichkeit, Schüler individuell nach ihren Bedürfnissen zu fördern. Dies hat auch zur Folge, dass spezifisch ausgebildete Lehrkräfte, mit der Qualifikation Deutsch als Fremdsprache, als *zusätzliches Personal* eingestellt werden. Ferner werden immer wieder Projekte, welche zur Sprachförderung führen sollen, beispielsweise Lesewettbewerbe, durchgeführt. Des Weiteren wird versucht, die *Eltern anzusprechen*. So haben einige Schulen Elternkaffees eingerichtet, in denen sich Eltern treffen können und eine Annäherung zwischen unterschiedlichen Kulturräumen stattfinden kann. Ferner bieten einige Schulen *Deutschsprachkurse für Eltern*, insbesondere für Mütter („Mama-Lernt-Deutsch"-Kurse) an. Zusätzlich finden in vielen Schulen auch *gemeinsame Feierlichkeiten* statt, bei denen alle Kulturen mit einbezogen werden und somit interkulturelle Kompetenzen gefördert werden und eine gegenseitige Annäherung stattfinden kann. „Ich denke das ist eine tägliche Arbeit, die wir hier machen also da würde ich auch gar nicht großartig jetzt das herausstellen. Also allein das zusammen Lernen und das Zusammensein in den Klassen ist schon ein Sache, und zum anderen denk ich, dass wir als Lehrer auch etwas informiert sein müssen über die anderen Kulturen und entsprechend dort auch Verständnis haben." (Lehrer ID 12105)

6.3 Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich interkultureller Kompetenzen

Um professionell und adäquat die angeführten Ziele umsetzen zu können, sollten die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, Weiterbildungen zu besuchen und diese auch nutzen. Tabelle 5 stellt die Teilnahme an Weiterbildungen im Bereich interkultureller Kompetenzen näher dar.

Tab. 5: Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich interkultureller Kompetenzen nach Schultyp und Bildungsstufe

		Schulform		C-V
		Ganztagsschule	**Halbtagsschule**	
Weiterbildung	Besucht	35,1% (13)	45,5% (15)	.61$^{n.s.}$
	Nicht besucht	64,9% (24)	54,5% (18)	
		Schulstufe		
		Primarstufe	**Sekundarstufe**	
Weiterbildung	Besucht	37,1% (13)	42,9% (15)	.26$^{n.s.}$
	Nicht besucht	62,9% (22)	57,1% (20)	

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Werden die Schulformen bezüglich der besuchten Weiterbildungen im Bereich interkultureller Kompetenzen näher betrachtet, so liegen auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagsschulen vor ($\chi^2(1/70) = 0{,}77$; n.s.). Ähnliches zeigt sich auch im Bereich der Weiterbildung zur interkulturellen Förderung ($\chi^2(1/70) = 0{,}24$; n.s.).

Alle Lehrkräfte sind verpflichtet, eine bestimmte Anzahl von Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen. Welche besucht werden, obliegt der einzelnen Lehrkraft und deren Interessen. Häufig sind fachliche Interessen vordringlich. In den Interviews wird der Anschein erweckt, dass viele Lehrkräfte nicht explizit über Weiterbildungsangebote im Bereich interkultureller Kompetenzen informiert sind. Ferner fällt auf, dass regelmäßige Treffen mit Integrationsbeauftragten oder anderen Arbeitskreisen stattfinden, die zu einem informellen Austausch, wie beispielsweise Diskussionsrunden, Gruppenarbeiten, Austausch von Materialien, Vorträgen, Arbeitskreisen usw., führen. Es wird häufig dargelegt, dass es sich um „learning by doing" handelt. Immer wieder wird auch erwähnt, dass Lehrkräfte mit einem Migrationshintergrund hilfreich sind im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund. Oft wird in diesem Zusammenhang auch von „Autodidaktik" gesprochen. Zusätzlich muss an dieser Stelle betont werden, dass vor allem von DeutschlehrerInnen Weiterbildungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache besucht werden, was durchaus als Weiterbildung im Bereich interkultureller Kompetenzen gewertet werden kann.

In den Interviews wird auch der pädagogische Nutzen interkultureller Weiterbildungen formuliert. Dabei geht es darum, Wissen über andere Kulturen zu erwerben, um den Umgang mit Schülern und Eltern zu vereinfachen und Handlungsweisen von Kindern und ihren Eltern besser zu verstehen.

6.4 Hinderungsgründe der Integration von Migrantenschülern

Im Verlauf der Interviews wurden immer wieder auch Hinderungsgründe für eine gelungene Integration benannt. Tabelle 6 schlüsselt auf, ob und in welchem Ausmaß Hinderungsgründe genannt wurden.

Tab. 6: Hinderungsgründe nach Schultyp und Schulstufe

		Schulform		C-V
		Ganztagsschule	Halbtagsschule	
Hinderungsgründe	Keine	45,9% (17)	33,3% (11)	.13$^{n.s.}$
	Geringe	32,4% (12)	39,4% (13)	
	Viele	21,6% (8)	27,3% (9)	
		Schulstufe		
		Primarstufe	Sekundarstufe	
Hinderungsgründe	Keine	31,4% (11)	48,6% (17)	.18$^{n.s.}$
	Geringe	40,0% (14)	31,4% (11)	
	Viele	28,6% (10)	20,0% (7)	

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Knapp die Hälfte aller befragten Ganztagsschulen (46%) nennen keinen Hinderungsgrund bezüglich der Integration ($\chi^2(2/70) = 1{,}16$; n.s.). Bei den Akteuren der befragten Halbtagsschulen liegt dieser Wert bei gut einem Drittel. Bei der Verteilung der Schulformen geben etwa die Hälfte der befragten Sekundarschullehrkräfte (49%) an, keinen Hinderungsgrund zu sehen, während ungefähr ein Drittel aller Primarschullehrkräfte keinen Hinderungsgrund für Integration sehen ($\chi^2(2/70) = 2{,}17$; n.s.). 40 Prozent aller Primarschullehrkräfte sehen sogar einen geringen Hinderungsgrund. Die Ausprägungen der Hinderungsgründe sind in keiner der aufgeführten Variablen signifikant. Es stellt sich dennoch die Frage, was diese Hinderungsgründe im Einzelnen sind.

Aus den qualitativen Interviews ließen sich die Kategorien „Mangelnde Sprachkenntnisse", „Eltern und deren Erziehungsvorstellungen" und „Mangelnder Integrationswille" ableiten.

Tab. 7: Hindernisse erfolgreicher Integration

Hindernisse erfolgreicher Integration	Ganztagsschulen	Halbtagsschulen	C-V
Mangelnde Sprachkenntnisse	27,0% (10)	30,3% (10)	.15$^{n.s.}$
Eltern und deren Erziehungsvorstellungen	50,5% (15)	48,5% (16)	.26$^{n.s.}$
Mangelnder Integrationswille	16,2% (6)	9,1% (3)	.29$^{n.s.}$

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Mangelnde Sprachkenntnisse wurden von 27 Prozent der Befragten in Ganztagsschulen benannt, während dies in der Halbtagsschule 30 Prozent der Befragten angaben ($\chi^2(3/70) = 1{,}61$; n.s.). Die Hälfte der Befragten beider Schularten berichtete, dass vor allem Erziehungsvorstellungen ein Hinderungsgrund für erfolgreiche Integration seien ($\chi^2(7/70) = 4{,}71$; n.s.). „Mangelnden Integrationswillen" als Hindernis erfolgreicher Integration gaben 16 Prozent der Befragten in Ganztagsschulen an, gegenüber ungefähr 10 Prozent der Befragten in den Halbtagsschulen ($\chi^2(2/70) = 5{,}81$; n.s.). Die Hindernisse erfolgreicher Integration weisen keine signifikanten Unterschiede auf.

Bezüglich der Sprachkenntnisse wird bemängelt, dass zu Hause kein Deutsch gesprochen werde und die Schule somit die einzige Institution sei, in der Deutsch geübt werden kann: „Ja, oft oder es kann auf jeden Fall hinderlich sein, wenn zu Hause kein Deutsch gesprochen wird und auch nicht Deutsch gelesen wird oder wie auch immer, dass das Kind von da aus keine Unterstützung bekommt. Das ist glaube ich so der Knackpunkt von

den Schwierigkeiten. Oder wenn, ja wenn man sozusagen alle in so eine Maske zwingen will hier in der Schule, also dass alle einem bestimmten Standard genügen sollen egal wo sie herkommen oder wie sie aussehen oder was auch immer sie für Interessen haben." (Lehrer ID 22107) Immer wieder wird Migranten mangelnder Integrationswille nachgesagt. Die Eltern seien für Integration nicht bereit, weshalb auch die Bemühungen in der Schule ins Leere laufen würden. Es wird betont, dass das Problem von zu Hause in die Schule getragen werde: „Also wenn ich die Integration unserer Schüler betrachte, dann sind das Problem nicht die Schüler. Sondern eigentlich sind das Problem die Eltern, die sind eigentlich weniger integriert. Die Schüler machen die geringsten Probleme, die kommen hier zusammen, haben mehr oder weniger gebrochenes Deutsch und für die ist es alles total egal, die sehen es auch nicht." (ID 21202) So wird auch beschrieben, dass Probleme vor allem durch Eltern in die Klassen hereingetragen würden. Häufig seien diese religiösen Ursprungs.

Auch an dieser Stelle versuchen die Schulen laut Selbstauskunft, mit unterschiedlichsten Programmen vorzugehen, um den Eltern möglichst viele Angebote zu unterbreiten, wie beispielsweise Beratungslehrer, Informationstage, Sprachkurse, Elternnachmittage, Arbeitskreise usw. Wichtig sei es, die Eltern zu erreichen, um durch die Eltern die Schüler besser zu integrieren.

7 Diskussion

Der Beitrag berichtet Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Akteuren bayerischer und Hamburger Schulen unterschiedlicher Organisationsform. Das Ziel der Teilstudie im Rahmen des Projekts „GIM" war es, aus subjektiver Sicht Zielsetzungen der Schule im Bereich der Förderung interkulturellen Lernens sowie der Sprachförderung zu eruieren, Umsetzungsformen dieser Ziele zu bestimmen sowie wahrgenommene Hinderungsgründe zu identifizieren.

Die leitenden Fragestellungen waren dementsprechend, welche Ziele die Schulakteure formulieren, insbesondere ob Ziele im interkulturellen und Sprachförderbereich vorhanden sind, ob in Teilen die Ziele durch Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte umgesetzt werden und wie ausgeprägt die Wahrnehmung von möglichen Integrationshindernissen aus Sicht der Befragten ist. Die Gegenüberstellung der Häufigkeiten der Aussagen von Ganz- und Halbtagsschulen sollte eine Antwort auf die Frage geben, ob die allgemein an die Ganztagsschule herangetragenen Erwartungen im Vergleich zur Halbtagsschule anders gelagert sind.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde das qualitative Interviewmaterial kodiert und in einem weiteren Schritt auf in der Regel dichotome Ausprägungen reduziert. Bei dieser Vorgehensweise muss in Rechnung gestellt werden, dass qualitative Informationen verloren gehen und nicht Gegenstand der Ergebnisse sind. Gleichwohl ist hierdurch ein erster empirischer Zugriff auf einen Schultyp-Vergleich möglich, der nicht auf üblichen Rating-Skalen mit hoher Zustimmungswahrscheinlichkeit zu allen Zielen basiert, sondern die eigenständige Nennung durch die Befragten in den Mittelpunkt rückt. Schulindividuelle Ausprägungen – etwa im Bereich des Ziels zur Förderung des interkulturellen Lernens – werden hierdurch besser sichtbar. Auch die Erfassung von Sprachförderzielen hätte im quantitativen Zugang nicht die Erkenntnis erbracht, dass dieses Ziel häufig von den

Schulakteuren als Standardprogramm interpretiert und nicht als besondere Schulprofilierung wahrgenommen wird.

Es lässt sich im Bereich der Förderung interkulturellen Lernens kein spezifisches Profil der Ganztagsschulen identifizieren. Auch die Teilnahme an Weiterbildungen im interkulturellen Bereich wird von Ganztags-Akteuren nicht häufiger genannt als von Halbtags-Akteuren. Ähnliches gilt für den Bereich der Sprachförderung. Keine der aufgestellten Hypothesen kann somit als bestätigt gelten.

Die Zielsetzung interkulturelles Lernen und deren Umsetzung durch allgemeinere Maßnahmen und spezifische Weiterbildungen sind in knapp der Hälfte der untersuchten Schulen existent. Dennoch sehen die Befragten keine Hinderungsgründe für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Inwieweit es sich hier um Selektionseffekte auf Seiten der Schüler oder bessere Ressourcen zur Umsetzung der Ziele handelt, bleibt bis zum derzeitigen Analysestand noch unklar; wahrscheinlich ist jedoch das Zusammenwirken beider Faktoren.

Literatur

Beher, K./Rauschenbach, T. (2006): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 1, S. 51-66.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 46, S. 43-92.

Eisnach, K. (2011): Ganztagsschulentwicklung in der kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. – Wiesbaden.

Feddes, A. R. (2007): Group Membership Matters? Effects of Direct and Extended Cross-Ethnic Friendship on Minority and Majority Children's Intergroup Attitudes. – Jena (Dissertation).

Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (2011): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – Weinheim, S. 246-266.

Fischer, N./Kuhn, H. P./Züchner, J. (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagsschule. Wirkung der Ganztagsteilnahme und der Angebotsqualität. In: *Fischer N./Holtappels H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – Weinheim, S. 246-266.

Flick, U. (2008): Methoden-Triangulation in der qualitativen Forschung. In: *Flick, U.* (Hrsg.): Triangulation. Eine Einführung. – Wiesbaden, S. 27-95.

Gogolin, I. (2010): Interkulturelle Bildungsforschung. In: *Tippelt, R./Schmidt, B.* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden, S. 297-316.

Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: *Hormel, U./Scherr, A.* (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. – Wiesbaden, S. 61-93.

Hamm, J. V./Brown, B. B./Heck, D. J. (2005): Bridging the ethnic divide: Student and school characteristics in African-American, Asian-descent, Latino, and white adolescents' cross-ethnic friend nominations. Journal of Research on Adolescence, 15, pp. 21-46.

Höhmann, K./Holtappels, H. G./Schnetzer T. (2006): Ganztagsschule in verschiedenen Organisationsformen. Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. In: *Appel, S./Ludwig, H./ Rother, U. /Rutz*, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2006. Schulkooperationen. – Schwalbach, Taunus.

Holtappels, H. G. (2008): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: *Holtappels, H. G./Klieme, E./ Rauschenbach, T./Stecher, L.* (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). – Weinheim/München, S. 139-161.

Holtappels, H. G. (2006): Stichwort: Ganztagsschule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 1, S. 5-29.
Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). – Weinheim/München.
Idel, T-S./Kunze, K. (2008): Entwicklungsaufgabe Ganztagsschule. Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen – am Beispiel Rheinland-Pfalz. Die Deutsche Schule, 100, 1, S. 97-108.
Kelle, U. (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der Forschungspraxis. In: *Kelle, U.* (Hrsg.): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. – Wiesbaden, S. 227-262.
Kristen, C. (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule. Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58, 1, S. 79-97.
Krüger-Potratz, M./Schiffauer, W. (2011): Migrationsreport 2010. Fakten – Analysen – Perspektiven. – Frankfurt/M.
Krüsken, J. (2007): Entwicklung von Schülerleistungen und Zensuren in der Grundschule. In: *Ditton, H.* (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. – Münster, S. 41-62.
Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestütze Analyse qualitativer Daten. – Wiesbaden.
Kuhlmann, C./Tillmann, K.-J. (2009): Mehr Ganztagsschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: *Kolbe, F.-U./Fritzsche, B./Reh, S.* (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. – Wiesbaden, S. 23-45.
Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Basel.
Merkens, H. (2010): Erfolg und Misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Spracherwerb in der Grundschule. In: *Hagedorn, J. R./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W.* (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. – Wiesbaden, S. 33-54.
Oelerich, G. (2007): Ganztagsschule und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklung und Diskurse. In: *Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A.* (Hrsg.): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. – Wiesbaden, S. 13-43.
Plummer, D. L./Graziano, W. G. (1987): Impact of grade retention on the social development of elementary school children. Developmental Psychology, 23, 2, pp. 267-275.
Radisch, F./Fischer, N./Stecher, L./Klieme, E. (2008): Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagsschulen. In: *Otto, H.-U./Coelen, T.* (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. – Wiesbaden, S. 910-917.
Radisch, F./Stecher, L./Fischer, N./Klieme, E. (2008): Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagsschulen? In: *Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 275-288.
Ramirez-Rodriguez, R./Dohmen, D. (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In: *Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. – Wiesbaden, S. 289-312.
Reinders, H. (2006): Einführung: Entstehung und Auswirkungen interethnischer Beziehungen im Lebenslauf. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 1, S. 7-20.
Reinders, H. (2010): Peers und Migration. In: *Harring, M./Rohlfs, C./Palentien, C./Böhm-Kasper, O.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peer Groups als Sozialisations- und Bildungsinstanzen. – Wiesbaden, S. 127-140.
Reinders, H./Gogolin, I./van Deth, J./Böhmer, J./Bremm, N./Gresser, A./Schnurr, S. (2010): Ganztagsschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht. – Würzburg.
Reinders, H./Gniewosz, B./Gresser, A./Schnurr, S. (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6, 4, S. 429-452.
Reinders, H./Mangold, T./Greb, K. (2005): Ko-Kulturation in der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität und kulturelle Offenheit im Jugendalter. In: *Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M.* (Hrsg.): Migration und Bildung. Über Anerkennung und Integration in der Einwanderungsgesellschaft. – Opladen, S. 139-158.
Reinders, H./Schnurr, S./Gresser, A. (2012): Interethnische Kontakte und Freundschaften bei Erstklässlern. Schulische und individuelle Entstehungsbedingungen. Zeitschrift für Grundschulforschung, 5, 1, S. 47-62.

Rosenfield, D./Sheeban, D. S./Marcus, M. M./Stephan, W. G. (1981): Classroom Structure and Prejudice in Desegregated Schools. Journal of Educational Psychology, 73, 1, pp. 17-26.

Rowley, S. J./Burchinal, M. R./Roberts, J. E./Zeisel, S. A. (2008): Racial identity, social context, and race-related social cognition in African Americans during middle childhood. Developmental Psychology, 44, 6, 1537-1546.

Scheerens, J. (2001): School effectiveness research. In: *Smelse, N. J./Baltes, P. B.* (Eds.): International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences Elsevier. – Oxford, pp. 13567-13572.

Spenn, M. (2005): Die Ganztagsschule. Kirchliche Arbeit vor neuen Herausforderungen. ZPT, 2, S. 99-128.

Stanat, P. (2011): Migration und soziale Ungleichheit. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 181-192.

Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N./Klieme, E. (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagsschule. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 4, S. 346-366.

Stringfield, S./Herman, R. (1996): Assessment of the State of School Effectiveness Research in the United States of America. School Effectiveness and School Improvement, 7, 2, pp. 159-180.

Vliestra, A. G. (1981): Full- versus half-day preschool attendance: Effects in young children as assessed by teacher ratings and behavioral observations. Child Development, 52, 2, pp. 603-610.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Ganztagsschule – eine Chance für Familien. – Wiesbaden.

Zöller, I./Roos, J. (2009): Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb. In: *Roos, J./Schöler, H.* (Hrsg.): Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit. – Wiesbaden, S. 47-108.

Schulen mit ganztägigem Angebot: Vorbereitung einer Typologie

Nina Bremm

Nina Bremm

Zusammenfassung
Der These folgend, dass die Kategorien ‚Halbtags- und Ganztagsschule', sowie die Unterscheidung von Ganztagsschulen in ‚offene', ‚teilgebundene' und ‚gebundene' Systeme der heutigen Ganztagsschul- und Ganztagsangebotslandschaft nicht gerecht werden, sollen in diesem Beitrag deskriptive Analysen vorgestellt werden, die zeigen, inwiefern sich Hamburger Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrades sowie Halbtagsschulen hinsichtlich ihres ganztägigen Angebots und dessen Umsetzung im Schulalltag unterscheiden. Berücksichtigung erfahren Elemente des Ganztages, die als theoretische Qualitätsindikatoren ganztägiger Bildung herausgearbeitet wurden (*Holtappels* 2009). Datengrundlage bilden qualitative Interviews mit Hamburger Schulleitungen (N=31), die im Rahmen des Projekts ‚GIM: Ganztagsschulen und Integration von Migranten' in Hamburg erhoben wurden.

Schlagworte: Ganztagsschule, Halbtagsschule, Typologie

All-Day Schools: Preparation of a Typology
Abstract
This article starts with the proposition that the categories of 'all-day' and 'half-day' school, as well as the differentiation of all day schools into 'open', 'half-bound' and 'bound' systems, cannot describe the present variety of German all-day schools properly. In order to exemplify this quality of the German school system, descriptive statistics are used to show to what extent all-day and half-day schools in Hamburg differ in regard to their organizational characteristics. To do so, components of all-day schooling that have been identified as theoretical quality indicators are taken into account (*Holtappels* 2009). The data basis comprises qualitative interviews with principals in Hamburg that were collected within the project 'GIM: All-Day Schooling and the Integration of Migrants'.

Keywords: All-Day School, Half-Day School, Typology

1 Einleitung

Seit 2003 ist eine grundlegende organisatorische Veränderung im deutschen Schulsystem zu beobachten. Die klassische Halbtagsschultradition Deutschlands, die über 100 Jahre das Schulsystem prägte, wird innerhalb eines knappen Jahrzehnts aufgebrochen: Im Schuljahr 2010/11 verfügen mehr als 50 Prozent der schulischen Verwaltungseinheiten[1]

über ein ganztägiges Angebot (vgl. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland* 2012). Das entspricht einem Zuwachs von 192 Prozent zum Referenzjahr 2002/03.

Begleitet wird der massive Ausbau der Ganztagsschullandschaft von einer ehrgeizigen und teils kontrovers geführten öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion. Dabei ist das Thema Ganztagsschule im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs Deutschlands nicht neu. Seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie (vgl. *Baumert* u.a. 2001) ist jedoch die öffentliche Debatte um Ganztagsschulen auf breiter Front aufgebrochen (vgl. bspw. *Berkemeyer/Bos/Mantitius* 2012; *Rauschenbach* u.a. 2012; *Fischer* u.a. 2011; *Holtappels/Rollett* 2009; *Kuhlmann/Tillmann* 2008). 2003 ruft die Bundesregierung das ‚Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung' (IZBB) ins Leben. Infolge dieses Programms, in dessen Rahmen der Bund vier Milliarden Euro zum Infrastrukturausbau und Neubau von Ganztagsschulen zur Verfügung stellt, steigt die Zahl der Schulen mit ganztägigem Angebot im Förderungszeitraum 2004-2009 sprunghaft und auch darüber hinaus bis heute stetig an (vgl. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland* 2012). Ganztägige Beschulung hat sich in Deutschland so stark verbreitet und etabliert, dass die Ganztagsschule hierzulande wohl „unwiderruflich eine Realität im Bildungswesen" geworden ist (*Rauschenbach* u.a. 2012, S. 13).

2 Erwartungen an den Ganztagschulausbau

Aus der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Perspektive – hier sind besonders die Diskurse um Chancengleichheit im Bildungssystem, um die Gleichberechtigung der Frau und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu betonen – wird spätestens seit Mitte der 1950er Jahre immer wieder auf die Notwendigkeit von Bildungs- und Betreuungsangeboten hingewiesen, die über die in Deutschland übliche halbtägige Schulorganisation hinausgehen (vgl. *Stecher* u.a. 2009).

Vor dem Hintergrund der in Deutschland besonders engen Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (vgl. *Klieme* u.a. 2010) wird mit dem Ganztagschulausbau im Rahmen des IZBB die Herstellung von mehr Chancengleichheit im Bildungssystem verknüpft. So berufen sich alle Länder der föderalen Bundesrepublik programmatisch auf das Ziel, Bildungsungleichheiten durch den erweiterten zeitlichen Rahmen ganztägig arbeitender Schulen und die damit verbundene mögliche verstärkte individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern abzubauen (vgl. *Hopf* 2010; *Rauschenbach* u.a. 2012).

Ein allgemeiner Orientierungsrahmen, der Merkmale von Schul- und Unterrichtsorganisation von Ganztagsschulen beschreibt und vorgibt, wird jedoch weder durch das IZBB, noch in den Konzeptpapieren zum Ganztagschulausbau der Länder vorgelegt (vgl. *Appel* 2011). Die Länder bevorzugten vielmehr, der Einzelschule eine möglichst dynamische Entwicklung vor Ort zu ermöglichen, die mit einer zentralen Zielvorgabe nicht zu vereinen sei (vgl. *Appel* 2011; *Rauschenbach* u.a. 2012). Die Folge ist eine heterogene Ganztagsschullandschaft, deren systematische Untersuchung und Evaluation die Bildungsforschung vor große Herausforderungen stellt (vgl. bspw. *Fischer/Züchner* 2011; *Reinders* u.a. 2011; *Radisch* 2009).

3 Forschungsstand

In ihrer Forschungsübersicht von 2004 weisen *Radisch* und *Klieme* zu Beginn des strukturellen Ganztagschulausbaus im Rahmen des IZBB auf die geringe empirische Basis zur Wirkung und Qualität ganztägig organisierter Schulen hin und fassen zusammen, dass bis 2003 faktisch keine belastbaren Forschungsergebnisse im Bereich der Ganztagschulforschung vorlagen (vgl. *Radisch/Klieme* 2004). Durch die systematische Begleitforschung des IZBB, die seit 2005 zum einen die bundesweite, repräsentative Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) hervorbrachte und zum anderen seit 2007 Projekte fördert, die sich vertiefend mit verschiedenen Bereichen der Ganztagsschulforschung auseinandersetzen, hat sich die Lage inzwischen verändert (vgl. zu Ergebnissen u.a. *Fischer* u.a. 2011; *Soremski* 2011; *Speck* u.a. 2011; *Stecher/Krüger/Rauschenbach* 2011). Hinzu kommen regional begrenzte Forschungsprojekte zu unterschiedlichen Schwerpunkten der Ganztagsschulforschung (vgl. bspw. *Kolbe* u.a. 2009; *Merkens* 2010; *Reinders* u.a. 2011). Und auch in den nationalen Auswertungen der internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA werden zunehmend ganztagsschulbezogene Informationen analysiert (vgl. bspw. *Hertel* u.a. 2008; *Holtappels* u.a. 2010).

In einigen Bereichen der Ganztagsschulforschung, wie bspw. der Forschung zur Schülerteilnahme am Ganztag (vgl. z.B. *Fischer/Radisch/Stecher* 2008; *Holtappels/Jarsinski/Rollett* 2011) und der Wirkung des Ganztagsschulbesuchs auf das Sozialverhalten (vgl. bspw. *Fischer* u.a. 2010; *Kanevski/Salisch* 2011) konnten die Forschungslücken inzwischen verkleinert werden. Im Vergleich der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Halb- und Ganztagsschulen zeigen die Forschungsergebnisse jedoch ein unscharfes Bild. So finden sich Arbeiten, die einen Kompetenzvorsprung von Halbtagsschülern vor Ganztagsschülern andeuten (vgl. *Holtappels* u.a. 2010), neben Studien, die einen schwach positiven Zusammenhang des Ganztagschulbesuchs und der Leistungsentwicklung (vgl. *Fischer* u.a. 2010; *Reinders/Gresser/Schnurr* in diesem Heft) sowie der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. *Bellin/Tamke* 2010) feststellen. Andere Studien finden keine Unterschiede zwischen beiden Organisationsformen (vgl. *Reinders* u.a. 2011; *Schüpbach* 2010). Die Hinweise verhärten sich, dass der Einzelschule bei der Frage nach der Ganztagschulorganisation und der Qualität von Ganztagsschulen eine große Bedeutung zukommt (vgl. *Rauschenbach* u.a. 2012) und die bisher üblichen Differenzierungslinien die schulische Realität nur unzureichend abbilden.

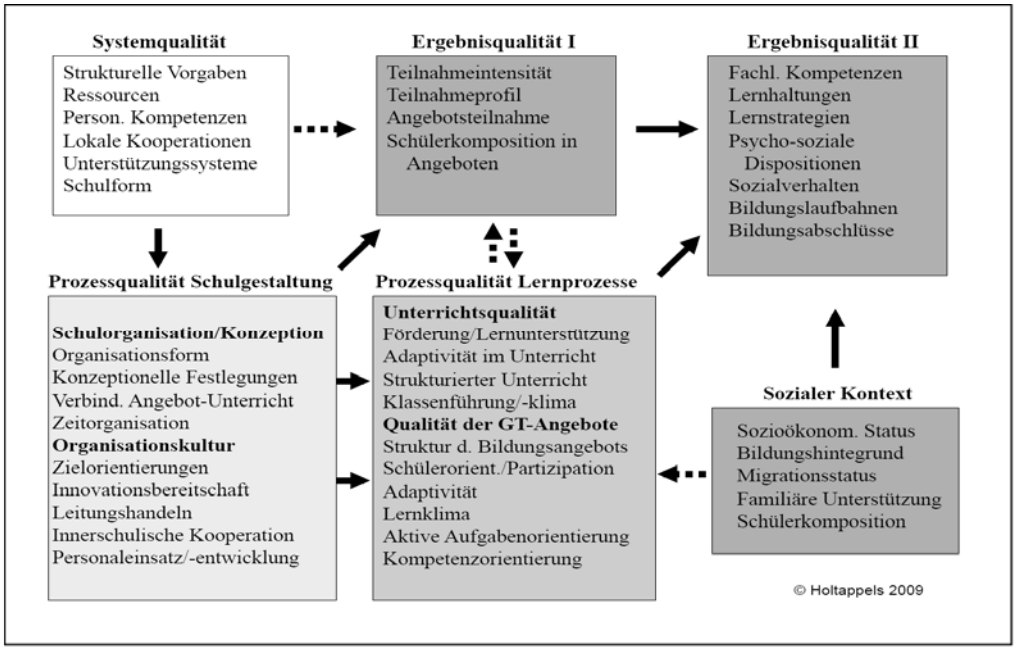
4 Theoretischer Rahmen und Erkenntnisziel

Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) wurde von *Holtappels* (2009) ein theoretisches Modell der Qualität und Wirkung von ganztägiger Beschulung vorgelegt. Dieses Modell bietet theoretische Anknüpfungspunkte zur Qualität von Ganztagsschulen, ist jedoch in weiten Teilen noch nicht empirisch geprüft (vgl. *Holtappels* 2009, S. 23). *Holtappels* orientiert sich in seiner Modellierung an der Struktur des ‚Context-Input- Process-Product'-Modells (CIPP-Modell) der Schulqualität, das bereits 1972 von *Stufflebeam* vorgelegt wurde (vgl. *Stufflebeam* 1972). Ausgehend von einer kybernetischen Vorstellung eines auf Input, Prozess und Output basierenden Systems, das in

soziokulturellen Kontexten spezifiziert wird, soll erklärt werden, was eine gute Schule ausmacht (vgl. *Berkemeyer/Bos/Mantitius* 2012, S. 23).

Die grundlegenden schulischen Qualitätsdimensionen müssen bei der Untersuchung von Ganztagsschulen um spezifische Merkmale ganztägiger Beschulung erweitert werden, die in Schulen mit Halbtagsunterricht keine Rolle spielen. Holtappels legt folgendes Modell der Ganztagsschulqualität vor:

Abb. 1: Bedingungsfelder für Ganztagsschulqualität nach Holtappels (2009)



Im Folgenden werden ausgewählte Indikatoren der Ganztagschulqualität auf der Schulebene betrachtet, die sich nicht auf Besonderheiten einzelner Lerngruppen oder des Unterrichtssettings beziehen, sondern Qualitätsmerkmale der äußeren Schulorganisation betrachten und Schule somit in der ‚Prozessqualität der Schulgestaltung' analysieren. Die im Modell von Holtappels dargestellten Indikatoren können als Zusammenfassung seines differenzierteren „Qualitätsrahmens für Ganztagsschulen" (vgl. *Kamski/Holtappels/Schnetzer* 2009, S. 199ff.) verstanden werden. Folgende ausgewählte Indikatoren werden untersucht:

- Angebotshäufigkeit und Inhalt der Angebote
- Zeitorganisation (Rhythmisierung, Verzahnung, Mittagspause)
- Personaleinsatz für die Angebotsdurchführung
- Interne/externe Kooperationen

Ziel dieses Beitrags ist es, deskriptive Analysen vorzustellen, die zeigen, inwiefern sich Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrades und Schulen, die unter dem Label ‚Halbtagsschule' gefasst sind, sich hinsichtlich der ausgewählten Indikatoren unterscheiden.

5 Methode

5.1 Stichprobe

Das dieser Arbeit zugrunde liegende qualitative Interviewmaterial ist aus der Studie ‚GIM: Ganztagsschule und Integrationsprozesse bei Migranten' hervorgegangen. GIM ist ein Kooperationsprojekt der Universtäten Würzburg, Hamburg und Mannheim, das im Zeitraum vom 2008 bis 2010 realisiert werden konnte. Die Stichprobe der GIM-Studie bezieht zu gleichen Teilen Halbtagsschulen und Ganztagsschulen aus Bayern und Hamburg in die Untersuchung ein. Da die Teilnahme an der GIM-Studie freiwillig war, konnte eine Zufallsstichprobe nicht realisiert werden. In GIM handelt es sich um eine anfallende, geschichtete Stichprobe mit Schulen als primärer Einheit. Grundlage dieser Arbeit bilden die in Tabelle 1 dargestellten Interviews mit Hamburger Schulleitungen.

Tab. 1: Realisierte Schulleitungsinterviewstichprobe Hamburg

Primarstufe			
Halbtagsschule	Ganztagsschule		
7	7		
	offen	teilgebunden	gebunden
	1	1	5
Sekundarstufe			
Halbtagsschule	Ganztagsschule		
8	9		
	offen	teilgebunden	gebunden
	2	1	6
			n=31

Gebundene Ganztagsschulen sind im Vergleich zur offenen und teilgebundenen Form in der Hamburger Stichprobe überrepräsentiert. Dies kann in Bezug auf die nachstehenden Untersuchungen als Vorteil verstanden werden, da im gebundenen Ganztagsbetrieb, in dem sich alle Schülerinnen und Schüler verbindlich für die Teilnahme am ganztägigen Angebot verpflichten, die Effekte der Organisationsform im Vergleich am größten sein dürften (vgl. *Holtappels* u.a. 2010, S. 194). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in der folgenden Darstellung ‚offene' und ‚teilgebundene' Ganztagsschulen zusammengefasst und den ‚gebundenen' Systemen sowie ‚Halbtagsschulen' gegenübergestellt.

In der Stichprobe befinden sich sechs Grundschulen, 19 integrierte Grund-, Haupt- und Realschulen, zwei integrierte Haupt- und Realschulen, eine integrierte Gesamtschule und drei Gymnasien.[2] Acht der 16 Ganztagsschulen bestanden schon vor dem flächendeckenden Ausbau von Ganztagsschulen im Rahmen des IZBB. Die anderen acht wurden durch Mittel des IZBB in ihrem Infrastrukturausbau gefördert. Da in GIM Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gegenübergestellt wurden, wurden bei der Stichprobenziehung Schulen ausgewählt, deren Migrantenanteil zwischen den mittleren Quartilen der Gesamtverteilung lag. In der Hamburger Substichprobe liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem Elternteil nichtdeutscher Herkunft bei 62 Prozent. Die soziale Lage der Schülerinnen und Schüler an den Schulen der Stichprobe ist als eher prekär zu beurteilen. Schülerinnen und Schüler

an zehn Schulen der Stichprobe gelten nach dem ‚KESS-Index' (vgl. *Freie und Hansestadt Hamburg* 2007) als ‚sozial stark belastet', an acht Schulen als ‚sozial eher stark belastet' und an 13 Schulen als ‚tendenziell stark belastet'.

5.2 Instrumentenbeschreibung

Die problemzentrierten Interviews mit Hamburger Schulleitungen wurden 2009 in den Schulen der GIM-Stichprobe durchgeführt. Die Interviews waren auf ca. 30 Minuten konzipiert, und sollten eine Dauer von 45 Minuten nicht überschreiten. Grundlage des Interviews war ein Leitfaden, der im Rahmen des GIM-Projekts entwickelt wurde. Zusätzlich zu den Angaben aus den qualitativen Schulleitungsinterviews fließen Informationen von den Schulhomepages und Kurzprofile der Schulen, die der Homepage der ‚Behörde für Schule und Berufsbildung' der Stadt Hamburg[3] entnommen werden können, in die Analyse ein.

5.3 Auswertungsmethode

Die vorliegenden Informationen wurden nach der ‚typologischen Analyse nach Kuckartz' (vgl. *Kuckartz* 2010, S. 99ff.) systematisiert und codiert. Diese Methode bietet den Vorteil, dass qualitative Daten im Anschluss an eine fallbezogene Feincodierung statistisch ausgewertet werden können. Die verwendeten Kategorien entstanden hierbei sowohl deduktiv aus dem ‚Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen' von *Holtappels* (vgl. *Kamski* u.a. 2009, S. 199ff.), als auch induktiv aus dem Material.[4] Vorgestellt werden im Folgenden sowohl Ergebnisse der statistisch-deskriptiven Analyse als auch relevante Textstellen aus dem qualitativen Interviewmaterial.

6 Deskriptive Analysen

6.1 Angebotshäufigkeit und Inhalt der Angebote

Alle Halbtags- und Ganztagsschulen der Stichprobe verfügen über ein nachmittägiges Angebot. 27 der 31 Schulen (87,1%) bieten dies an vier bis fünf Nachmittagen in der Woche an. Die Inhalte der nachmittägigen Angebote decken sowohl in den untersuchten Halbtagsschulen, als auch in den Ganztagsschulen unterschiedlichen Ausbaugrades, eine große Bandbreite ab, wobei Angebote aus dem sportlichen und künstlerischen Bereich anteilig klar dominieren und an allen Schulen der Stichprobe zu finden sind. Angebote aus akademischen Fächern, wie Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, finden sich an gut der Hälfte (51,6%) der Schulen. Am häufigsten findet man solche Angebote an gebundenen Ganztagsschulen (63,3%), gefolgt von Halbtagsschulen (53,3%). In der offenen und teilgebundenen Form der Ganztagsschulen sind Nachmittagsangebote in der Stichprobe aus dem Bereich der akademischen Fächer nur zu 20 Prozent festzustellen. Insgesamt spielt es bezüglich der Angebotsbreite und des Angebotsinhalts der Schulen eine untergeordnete Rolle, ob sie unter dem Label ‚Halbtagsschule' oder ‚Ganztagsschule' geführt werden. Der Ausgestaltung in der Einzelschule kommt eine größere Bedeutung zu.

6.2 Rhythmisierung und Mittagspause

6.2.1 Stundentaktung

Die Mehrzahl der untersuchten Schulen hat den 45-Minuten-Rhythmus zu Gunsten einer Taktung von 60 bzw. 90 Minuten aufgegeben. In der gebundenen Ganztagsform ist dies am deutlichsten zu beobachten: Zehn von elf Schulen (91,1%) arbeiten nicht mehr im 45-Minuten-Rhythmus, in den offenen und teilgebunden Ganztagsschulen (60,9%) und Halbtagsschulen (60%) trifft dies auf mehr als die Hälfte der Schulen zu.

6.2.2 Mittagessen und Mittagspause

Ein Mittagessen wird an allen Ganztagsschulen, gleich welchen Ausbaugrades, angeboten, und auch elf von 15 Halbtagsschulen bieten ein Mittagessen an. In den Halbtagsschulen wird das Mittagessen meist über einen Kooperationspartner realisiert, während es in den Ganztagsschulen aufgrund der gegebenen Infrastruktur von der Schule selbst organisiert werden kann.

Ein pädagogisch gestaltetes ‚Mittagsband' ist nur in den Ganztagsschulen der Stichprobe zu finden, wobei in der offenen und teilgebunden Form nur eine der fünf Schulen eine pädagogisch gestaltete Mittagspause anbietet, in der gebundenen Form sind es vier von elf (36,4%). Für die Mehrzahl der Ganztagsschulen (69,8%) zeigt sich ein erheblicher Ausbaubedarf in der Mittagsgestaltung. Ein ausgearbeitetes pädagogisches Konzept fehlt in den meisten Schulen. Dabei spielt es keine Rolle, ob Schulen bereits vor dem IZBB als Ganztagsschule bestanden oder erst währenddessen zur Ganztagsschule ausgebaut wurden. Der Schulleiter einer gebundenen Ganztagsschule erklärt dazu exemplarisch:

> „Die Schüler haben sich jetzt gerade einen Klassenraum hergerichtet, die suchen nach Aufenthaltsräumen und die großen Kinder beklagen immer wieder, dass sie nicht wissen, wohin sie in der langen Mittagspause, ja, sollen, können. […] Da fehlt es."

6.2.3 Hausaufgaben

In allen Halbtagsschulen und zehn der 16 Ganztagsschulen aller Ausbaugrade werden Hausaufgaben nicht in den Tagesablauf integriert, sondern außerhalb des Schultages erledigt. Sechs der insgesamt elf gebunden Ganztagsschulen in der Stichprobe binden Hausaufgaben in von Lehrerinnen und Lehrern betreuten ‚Lern- oder Studienzeiten' rhythmisiert in den Tagesablauf ein. 19 Schulen geben an, eine Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag installiert zu haben. Diese wird jedoch hauptsächlich von Honorarkräften realisiert. Insgesamt bietet nur eine Schule weder eine additive Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag, noch eine integrierte, in Form von Lern- und Studienzeiten, an.[5]

6.2.4 Unterricht am Nachmittag

Fachunterricht an Nachmittagen ist nur an den Ganztagsschulen der Stichprobe zu finden, wobei lediglich drei der 16 Ganztagsschulen über eine rhythmisierte Stundentafel, die in Phasen der An- und Entspannung unterteilt ist, verfügen. In den restlichen 13 Ganztagsschulen werden am Nachmittag Sport und Fächer aus dem künstlerischen Bereich, bzw. Wahlpflichtfächer, die viel Raum für praktisches Arbeiten zur Verfügung stellen, unterrichtet. Ein Schulleiter einer gebundenen Ganztagsschule berichtet in diesem Kontext:

> „Aber, also diese ganz klaren Lernstunden, wo wirklich viel abgefordert wird, das wird doch mehr in den Vormittagsbereich gelegt. Also Sachunterricht beispielsweise am Nachmittag, wo experimentiert wird, aber wo es wirklich um neues Lernen, neue Ziele geht, also das macht man im Vormittagsbereich."

Zwar geben sieben der elf Schulleitungen an gebundenen Ganztagsschulen an, auch Hauptfächer am Nachmittag zu unterrichten, bei genauerer Nachfrage zeigt sich jedoch, dass vier der sieben Schulen nach einer Zeitstruktur von vier Stunden Vormittagsunterricht, gefolgt von einer Mittagspause und anschließenden zwei Stunden Unterricht bis ca. 14.15 Uhr arbeiten. Daran schließt sich dann ein Angebots-, Kurs- und Wahlpflichtsystem am Nachmittag an. Eine Rhythmisierung des Unterrichts wird an diesen Schulen folglich, ähnlich wie an halbtägig organisierten Schulen mit Nachmittagsangebot, nicht realisiert.

6.2.5 Verzahnung

Bei der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten zeigt sich ein erheblicher Ausbaubedarf: nur eine der 31 Schulleitungen der Stichprobe erwähnt, dass die Planung an ihrer Schule es vorsähe, dass Angebote und Unterricht systematisch aufeinander Bezug nähmen – überraschenderweise ist dies eine Halbtagsschule. Diese fehlende Verzahnung steht klar in Widerspruch zum Inhalt des Rahmenplans für Hamburger Ganztagsschulen von 2004, in dem hervorgehoben wird, dass Unterricht und außerunterrichtliche Angebote mehr sein sollen als eine „bloße Addition verschiedener Gestaltungsformen des Lernprozesses" (*Freie und Hansestadt Hamburg* 2004, S. 2). Vielmehr müsse in Ganztagsschulen eine durch ein Schulprogramm konzeptionell verankerte, inhaltliche Verzahnung von Unterricht und Angeboten stattfinden.

6.3 Personaleinsatz bei der Angebotsdurchführung

Hinweise darauf, warum eine Verzahnung von Unterricht und Nachmittagsangeboten selten zu finden ist, kann der Blick auf den Personenkreis, der die Angebote an den Schulen durchführt, liefern. Hierbei ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrades und Halbtagsschulen. In allen Schulformen erfolgt die Angebotsdurchführung anteilig annähernd vom gleichen Personenkreis. In keiner der untersuchten Schulen sind für die Angebotsdurchführung jedoch hauptsächlich Lehrerinnen und Lehrer zuständig. Der Schulleiter einer gebunden Ganztagsschule äußert hierzu:

> „Und die Kurse werden aber nicht so viel von Lehrkräften gegeben, obwohl jetzt also, durch die neue Senatorin sind schon ein paar mehr Ganztagsstunden gekommen. […] Wir wollen aber auch nicht die Lehrer noch mehr belasten. Die sind ja also zweimal in der Woche bis 16 Uhr hier, und von morgens um acht, wenn wir das jetzt noch, also auf vier Tage erweitern, dann wird das ein echtes Problem."

In 35,5 Prozent der Schulen werden die Angebote hauptsächlich durch die Kooperation mit externen Partnern im Stadtteil realisiert. Die Kooperationen sind meist über Verträge geregelt oder über längere Zeiträume ‚gewachsen', so dass keine der Schulleitungen über Probleme der inhaltlichen Gestaltung und der Verlässlichkeit in der Durchführung durch Kooperationspartner klagt. Anders sieht dies in den Schulen aus (64,5%), die die Nachmittagsangebote zum überwiegenden Teil durch ‚Honorarkräfte', die von der Schule re-

krutiert und angestellt werden, realisieren. Hier ergeben sich zwei Problemdimensionen für die Schulen: zum einen gestaltet sich die Rekrutierung von ‚qualifiziertem Personal' vor dem Hintergrund der verhältnismäßig geringen Entlohnung schwierig, zum anderen berichten Schulen von Problemen hinsichtlich der Verlässlichkeit in der Umsetzung der Angebote. Ein Schulleiter einer Halbtagsschule exemplarisch dazu:

> „[…] dafür müssen wir dann Honorarkräfte beschäftigen, die Honorarsätze die wir bezahlen können sind relativ gering, die sind von der Behörde festgelegt und man bekommt für diese Honorarsätze, das sind 15 Euro oder jetzt 15,50 Euro etwa für die Einzelstunden, natürlich auch Honorarkräfte ins Haus, aber keine echten Profis, [sondern Kräfte,] die Kompetenzen mitbringen, das ist manchmal grenzwertig, da hat man viele Bewerber, aber relativ wenige bei denen man sich wünscht, erstens, dass sie mit Kindern zusammen kommen, zweitens bei denen man sicher ist, dass sie auch wirklich über Fähigkeiten verfügen, die den Kindern was bringen."

Zur Verlässlichkeit und Einbindung der Honorarkräfte sagt ein Schulleiter einer gebundenen Ganztagsschule:

> „Wenn die da sind, klappt das gut, wenn die nicht da sind, haben wir hier ein mittelmäßiges Chaos, weil wir oftmals auch sehr zeitnah die Absagen bekommen, wenn sie nicht können. Sie sind überhaupt nicht eingebunden in den Ganztagsschulbetrieb und das ist ein großes Manko."

Von der Mehrzahl der Schulleitungen wird die Qualität der Angebote, die von Honorarkräften angeboten werden, als stark optimierungswürdig beschrieben. Besonders folgenschwer wird dieser Befund vor dem Hintergrund, dass in der Rahmenkonzeption für Ganztagsschulen der Stadt Hamburg von 2004, im Sinne eines „kostenbewussten, aufgabengerechten Einsatz[es] der ganztagsspezifischen Mehrbedarfe" (*Freie und Hansestadt Hamburg* 2004, S. 6), nur 30 Prozent der außerunterrichtlichen Angebote über Lehrerstunden finanziert werden. Zusätzlich unterliegen Honorarkräfte bei der „Durchführung der übertragenen Tätigkeiten keinen Weisungen der Auftraggeberin" (*Freie und Hansestadt Hamburg* 2004, S. 3). Es existieren keine Regelungen zur inhaltlichen Konzeption oder Evaluation des durch Honorarkräfte betreuten Angebots und institutionalisierte Kooperations- oder Planungszeiten für das innerschulische Personal und Honorarkräfte gibt es meist nicht. Diese Faktoren stehen in klarem Widerspruch zur pädagogischen Vorgabe des Rahmenkonzeptes, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote miteinander zu verzahnen und so zusätzliche qualitätsvolle Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, die über eine reine ‚Verwahrung' hinausgehen.

6.4 Kooperationen

6.4.1 Interne Kooperationen

Der überwiegende Teil der Schulen der Stichprobe arbeitet mit Klassenlehrerteams. Hier unterscheiden sich Halbtagsschulen und Ganztagsschulen nur marginal: 74,2 Prozent aller Schulen arbeiten in Teams von zwei Klassenlehrern. Jahrgangsteams bzw. Fachteams sind mit 54,4 Prozent häufiger an gebundenen Ganztagsschulen zu finden; in Halbtagsschulen arbeiten nur 26,7 Prozent in solchen Teams. Ebenfalls häufiger sind an Ganztagsschulen Teilungsstunden und Doppelbesetzungen zu beobachten. 90,1 Prozent der gebundenen und 80 Prozent der teilgebundenen und offenen Ganztagsschulen geben an, Teilungsstunden und Doppelbesetzungen in die Stundentafel eingeplant zu haben; in Halbtagsschulen geben dies nur 40 Prozent der Schulleitungen an. Die Ganztagsschulen der

Stichprobe scheinen in diesem Bereich von dem dreißigprozentigen Personalaufschlag für Ganztagsschulen in Hamburg zu profitieren. Schulleitungen berichten jedoch gehäuft von Problemen mit dem Einsatz dieser zusätzlichen Personalmittel im Schulalltag. Die Schulleiterin einer gebundenen Ganztagsschule berichtet:

> „Wenn alle Kollegen immer da sind, ist es kein Problem, aber dieser seltene Glücksfall, der tritt ja so gut wie gar nicht auf. Wir haben ein relativ großes Maß noch an Doppelbesetzung, auch von der Sonderzuweisung für Ganztagsschulen, ist aber auch nötig, weil im Krankheitsfall das sofort aufgelöst wird und sobald zwei und mehr Kollegen krank sind, können wir eigentlich nur noch betreuen, oftmals, sehen Sie, das ist so, eine Vertretungsreserve vor Ort gibt's nicht für uns, die unabhängig da ist."

Die Schulleiterin einer Halbtagsschule:

> „Also, soweit mehr als, ich sag mal, drei vier Leute krank werden, kriegen wir wirklich richtig Schwierigkeiten, allein die Klassen zu versorgen und es passiert uns immer wieder, dass dann einfach Stunden abgehängt werden müssen. […]. Na, wenn da der Vertretungsunterricht gesucht wird, dann heißt es, der zweite Lehrer geht dann in Vertretungsunterricht, es gibt eigentlich nie zwei Lehrer in einer Klasse, also es gibt kein Team-Teaching bei uns."

Halbtagsschulen und Ganztagsschulen jeden Ausbaugrades in der Stichprobe bemängeln gleichermaßen eine zu kleine Personalreserve für Vertretungen im Krankheitsfall, infolgedessen im Schulalltag viele Bereiche, die über die Gestaltung des Regelunterrichts hinausgingen, massive Einschränkungen erführen. Als besonders von alltäglichen Kürzungen betroffen werden bspw. die internen und externen Kooperationen, Doppelbesetzungen, Teamteaching, Teilungsstunden, die zur besseren Individualisierung des Unterrichts geplant wurden, aber auch der Bereich der Sprachförderung, genannt. In nicht verlässlichen Halbtagsschulen kann die personelle Unterbesetzung zum Ausfall von Schulstunden führen, in gebundenen Ganztagsschulen geben die Schulleitungen an, oftmals ‚nur noch betreuen' zu können.

6.4.2 Institutionalisierte Kooperationszeiten

Nur vier der 31 Schulen in der Stichprobe geben an, institutionalisierte Kooperationszeiten für das Personal zur Verfügung zu stellen, darunter findet sich eine gebundene Ganztagsschule, eine offene Ganztagsschule und zwei Halbtagsschulen. Interne Kooperationen finden im Großteil der Schulen nur aufgrund der Eigeninitiative der Lehrkräfte statt.

In diesem Zusammenhang wird von Schulleitungen vermehrt angesprochen, dass Lehrerarbeitsplätze in Schulen fehlen. Insgesamt verfügen nur 22,6 Prozent der Schulen über Computerarbeitsplätze für Lehrerinnen und Lehrer. In der Subgruppe der gebundenen ist der Anteil der Schulen mit geeigneten Arbeitsplätzen mit 54,5 Prozent höher, doch trotzdem verfügen fast die Hälfte aller gebundenen Ganztagsschulen in der Stichprobe nicht über die für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und Planung benötigte Infrastruktur.

Im Bereich der internen Kooperation profitieren die Ganztagsschulen in der Stichprobe zwar vom Personalaufschlag und von zusätzlichen Infrastrukturmitteln, die u.a. auch für die Schaffung von Lehrerarbeitsplätzen genutzt werden können. Folglich sind Doppelbesetzungen und Lehrerarbeitsplätze in Ganztagsschulen häufiger zu finden als in Halbtagsschulen. Inwieweit Ganztagsschulen aber im Alltag tatsächlich von Sonderzuweisungen profitieren, hängt zusätzlich von Faktoren der Einzelschule ab, wie bspw. der

Motivation zur Kooperation des einzelnen Lehrers, dem Krankenstand und der Verfügbarkeit einer Vertretungsreserve. Über die Kategorien Halb- und Ganztagsschule verschiedener Ausbaugrade lässt sich im Vergleich der Qualität interner Kooperationen wenig Differenz abbilden.

6.4.3. Externe Kooperationen

Alle Schulen der Stichprobe realisieren einen Teil ihres Ganztagsangebots über Kooperationspartner – in 35,5 Prozent der Schulen werden Nachmittagsangebote hauptsächlich über externe Kooperationen organisiert. In 66,7 Prozent der Schulen werden die externen Kooperationen vorwiegend vertraglich festgeschrieben. 16,7 Prozent der Schulen geben an, dass die Kooperationen zwar überwiegend nicht vertraglich geregelt seien, sich jedoch aufgrund einer gewachsenen Tradition in der Zusammenarbeit verlässlich gestalteten. Nur eine Halbtagsschule gibt an, lediglich über lose Kooperationsbeziehungen zu verfügen.

56,7 Prozent der Schulleitungen in der Stichprobe beschreiben ihre externen Kooperationsbeziehungen als netzwerkartig in den Stadtteil eingebunden. Die anteiligen Unterschiede sind diesbezüglich zwischen Halbtagsschulen und Ganztagsschulen unterschiedlichen Ausbaugrades marginal: Schulleitungen an Halbtagsschulen geben näherungsweise ebenso häufig an, über Kooperationsnetzwerke im Stadtteil zu verfügen, wie die an gebundenen, teilgebundenen und offenen Ganztagsschulen.

Am häufigsten nennen Schulleitungen als Grund für die Kooperation den Zweck, Kurse am Nachmittag realisieren zu können: 77,4 Prozent der Schulleitungen geben dies an. Die größte Gruppe der externen Kooperationspartner stellen hierbei Sportvereine, gefolgt von Kultureinrichtungen und Beratungseinrichtungen im Stadtteil. Kooperationsbeziehungen existieren in 43,3 Prozent der Schulen auch zu Wirtschaftsunternehmen. Diese Kooperationen erfüllen jedoch nicht den Zweck der Angebotsabdeckung, sondern werden für zeitlich begrenzte Projekte und Sponsoring genutzt. Hausaufgabenbetreuung wird nur von 22,6 Prozent der Schulleitungen über Kooperationspartner realisiert, hierzu werden meist Honorarkräfte eingesetzt. In den offenen und teilgebunden Grundschulen sowie den Halbtagsgrundschulen existieren in 86,3 Prozent der Fälle Kooperationen mit Horten, die die Nachmittagsbetreuung der Schülerinnen und Schüler organisieren. Ansonsten zeigen sich zwischen den verschiedenen Ganztagschultypen und Halbtagsschulen im Bereich der Organisation von externen Kooperationen keine strukturellen Unterschiede.

Auf der Ebene der Einzelschule sind jedoch große Unterschiede in der Intensität und Qualität der externen Kooperationsbeziehungen festzustellen. So finden sich in der Stichprobe der Halbtags- und Ganztagsschulen solche, die den Prozess der Schulöffnung zum Stadtteil bereits vollzogen haben. Der Schulleiter einer Halbtagsschule:

> „Wir können sehr schnell erkennen, was für Angebote in diesem Stadtteil in welcher Situation wirklich wichtig sind, wo die Nöte sind. Wir können sehr schnell erkennen, da müssen wir jetzt handeln, eingreifen, und dadurch, dass ganz verschiedene Sichtweisen [der verschiedenen beteiligten Kooperationspartner] zusammen kommen, sind wir ein bisschen sicherer auch den Blick richtig zu haben."

Andere suchen nach Wegen, den Prozess der Schulöffnung auszubauen. Die Schulleiterin einer gebundenen Ganztagsschule erklärt:

> „Also, dieser Prozess, dass eine Schule die Ganztagsschule geworden ist, sich öffnen muss für den Stadtteil und für Angebote, für erweiterte Angebote, ist zunächst erst mal für Lehrer was Fremdes. […] Die Kooperation mit der KiTa, die ist so gut, aber das hat immer was mit Menschen zu tun, die's tun. Und das ist eine wesentliche Gelingensbedingung. […] Es ist so, dass wir die Mitarbeiter

> mitgenommen haben zum gemeinsamen Kollegiumsausflug, wir haben einen gemeinsamen Ausflug gemacht, wir haben Konferenzen dazu gemacht, dass wir extra nur zu dem Punkt Kooperation, wo die Kooperationspartner sich vorgestellt haben und das Projekt dargestellt, äh, haben und, äh, inzwischen haben wir, glaub‘ ich, auf dem Weg den Status zu erreichen, dass im Bewusstsein der meisten Kollegen ist: ‚Das ist eine Bereicherung. Kooperation ist eine, ist eine Bereicherung für uns.‘“

Viele Schulen berichten jedoch auch von Schwierigkeiten im Bereich der externen Kooperationen, die meist mit fehlenden zeitlichen Ressourcen seitens der Schule für den Aufbau und die Pflege in Verbindung gebracht werden. Der Schulleiter einer Halbtagsschule:

> „[…] weil jetzt schon feststellbar ist, dass die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen auch immer einen ganz großen Planungsaufwand erfordert und sofort, wenn etwas dann nicht stattfindet oder eine Information nicht weitergegeben ist, worden ist oder so, ganz, dass ganz schnell also vieles zusammenbricht. Und das so hinzukriegen, dass das miteinander verzahnt ist, finde ich, ist schon relativ kompliziert. Das ist also komplizierter, als wenn man das nur mit Kollegen und Kolleginnen alles macht, die vor Ort sind.“

Insgesamt scheint im Bereich der externen Kooperationen, der Vernetzung der Einzelschule im Stadtteil und den schulinternen Zeitkontingenten dem individuellen Engagement der Lehrerinnen und Lehrer eine größere Bedeutung zuzukommen als die Zugehörigkeit zur Gruppe der Ganztagsschulen oder der Halbtagsschulen.

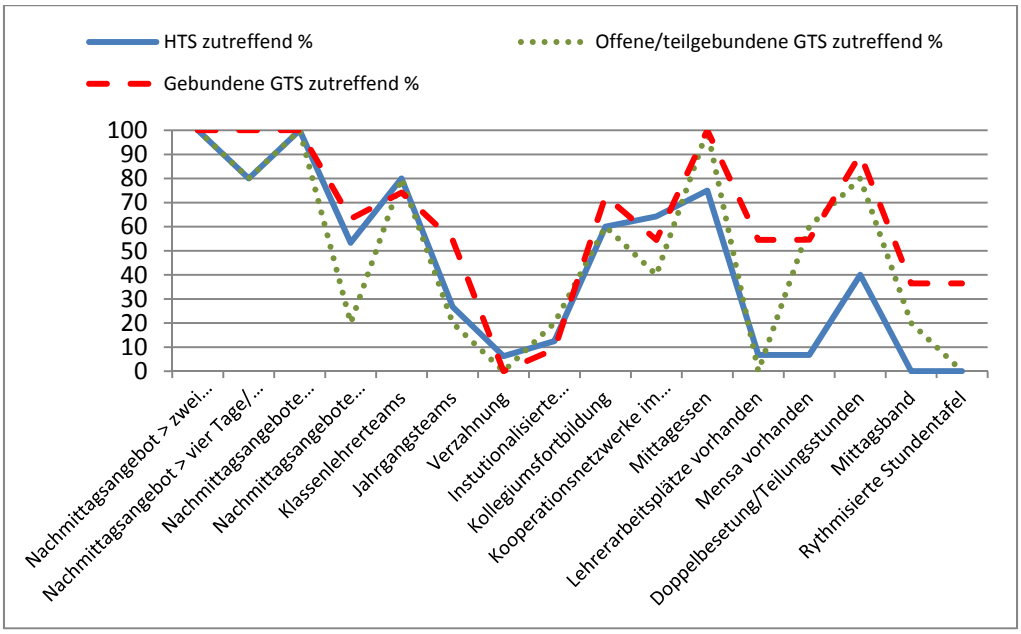
6.5. Fortbildung

An allen allgemeinbildenden, öffentlichen Schulen Hamburgs sind Lehrkräfte seit 2003 verpflichtet, an 30 Zeitstunden Fortbildung im Jahr teilzunehmen (vgl. *Behörde für Bildung und Sport* 2006). Alle Schulen geben an, dieser Verpflichtung auch nachzukommen. Unterschiede zeigen sich darin, ob die Fortbildungen individuell von den Lehrkräften ausgewählt werden können oder ob sie als Kollegiumsfortbildungen organisiert sind. Kollegiumsfortbildungen können in diesem Zusammenhang als Maßnahme der Schulentwicklung interpretiert werden (vgl. *Holtappels* 2004). Insgesamt 67,7 Prozent der Schulen in der Stichprobe geben an, mindestens eine Fortbildung im Jahr kollegiumsübergreifend zu organisieren. In der Subgruppe der gebundenen Ganztagsschulen ist der Anteil mit 72,7 Prozent am höchsten, die prozentuale Differenz zu den anderen Schultypen jedoch sehr gering. An insgesamt zehn von 31 Schulen finden keinerlei kollegiumsübergreifenden Fortbildungen statt, davon sind die Hälfte Ganztagsschulen. Ganz- und Halbtagsschulen unterscheiden sich in der Stichprobe in ihrer Fortbildungspraxis somit lediglich marginal.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieses Beitrags war, deskriptive Analysen vorzustellen, die zeigen, ob und inwiefern sich Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrades und Schulen, die unter dem Label ‚Halbtagsschule‘ gefasst sind, hinsichtlich ausgewählter Indikatoren der Prozessqualität und Schulgestaltung (vgl. *Holtappels* 2009) unterscheiden. Abbildung 2 zeigt eine Übersicht ausgewählter Indikatoren der Ganztagsgestaltung im grafischen Vergleich.

Abb. 2: Dimensionen der Ganztagsorganisation im grafischen Vergleich nach Schultyp



In den Dimensionen ‚Angebotshäufigkeit und Inhalt der Angebote', ‚Personaleinsatz für die Angebotsdurchführung', und ‚interne/externe Kooperationen' zeigen sich anteilig kaum Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen. Im Bereich der Ausstattung der Schulen mit ganztagsbezogener Infrastruktur (Mensa, Lehrerarbeitsplätze), sowie beim Lehrereinsatz (Doppelbesetzungen und Teilungsstunden), lassen sich jedoch Unterschiede zwischen Ganz- und Halbtagsschulen finden. Ganztagsschulen profitieren hier wahrscheinlich von den Mitteln für den Infrastrukturausbau im Rahmen des IZBB und verfügen häufiger über Mensen und Lehrerarbeitsplätze als Halbtagsschulen. Auch im Bereich der Doppelbesetzungen und Teilungsstunden scheinen Ganztagsschulen von den Sonderzuweisungen im Personalbereich zu profitieren und können häufiger als Halbtagsschulen Teilungsstunden und Doppelbesetzungen realisieren. Die Mehrzahl der Schulen gibt jedoch an, über keine ausreichende Vertretungsreserve zu verfügen, sodass in nicht verlässlichen Schulen oft Stunden angehängt werden, in verlässlichen Schulen die Kontingente oftmals ‚nur zum Betreuen' ausreichen.

Auch im Bereich der Zeitorganisation zeigen sich Unterschiede zwischen den Schultypen. An Halbtagsschulen ist eine Rhythmisierung aufgrund der halbtägigen Organisation des Unterrichts naturgemäß nicht zu realisieren, jedoch auch nur vier der insgesamt 16 Ganztagsschulen in der Stichprobe geben an, den Schultag systematisch in Phasen der An- und Entspannung zu unterteilen. Ein pädagogisch gestaltetes Mittagsband ist ebenfalls in keiner der Halbtagsschulen der Stichprobe festzustellen. Dieselben vier Ganztagsschulen, an denen eine Rhythmisierung der Stundentafel zu finden ist, verfügen über eine pädagogisch gestaltete Mittagspause. Auch Hauptfächer werden am Nachmittag nur an diesen vier Schulen unterrichtet. Es scheint somit vier Ganztagsschulen zu geben, die im Bereich der Rhythmisierung anders organisiert sind als alle anderen Ganz- und Halbtags-

schulen in der Stichprobe. In Bezug auf die bisher vorliegenden, teils widersprüchlichen Ergebnisse der Forschung zur Wirksamkeit von Ganztagsschulen im Vergleich zu Halbtagschulen, die insgesamt nur kleine Effekte der Organisationsform auf Schülerkompetenzen nachzeichnen konnten, kann dieser Befund als Argument gegen die globale Gegenüberstellung von Halb- und Ganztagsschulen verschiedenen Ausbaugrades interpretiert werden.

Daher werden sich meine zukünftigen Analysen darauf konzentrieren, mithilfe clusteranalytischer Verfahren und unter Einbezug weiterer Qualitätsindikatoren von Ganztagsschulen empirisch begründete Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot zu identifizieren, die die bisher gebräuchliche Unterscheidung von Halbtagsschulen und Ganztagsschulen unterschiedlichen Ausbaugrades aufbrechen können (vgl. *Bremm* 2013). Ziel dieses Zugangs ist es, empirisch relevante Faktoren auf der Organisationsebene von Schulen zu finden, die trennscharf zwischen unterschiedlichen Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot differenzieren. So könnte es möglich werden, die große empirische Heterogenität in den Organisationsformen von Schulen mit ganztägigem Angebot systematisch besser abzubilden, um im Folgenden etwaige Wirkungen der organisatorischen Ausgestaltung von Schulen mit ganztägigem Angebot auf schulische Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern nachzeichnen zu können.

Anmerkungen

1 Die KMK Statistik unterscheidet zwischen ‚Verwaltungseinheiten' und ‚Einzelschulen', wobei sich der Begriff Verwaltungseinheit auf die organisatorische Einheit von Schulen bezieht und bspw. Schulzentren und Schulen mit mehreren Schularten als Einheit ausweist.
2 Die Datenerhebung fand vor der Hamburger Schulreform 2010 statt, in deren Rahmen alle Schulformen außer der Gymnasien in integrierte Stadtteilschulen umgebaut wurden.
3 Vgl. http://www.hamburg.de/anmeldeschulen.
4 Für ein ausführliches Kodiermanual vgl. *Bremm* (2013, in Vorbereitung).
5 Von fünf Halbtagsschulen liegen keine Informationen zur Hausaufgabenpraxis vor.

Literatur

Appel, St. (2011): Gestaltungsformen von Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Beitrag zum Verständnis gegenwärtiger Ganztagsschulpraxis und zur Konkretisierung eines Orientierungsrahmens von Konzeptionselementen und Gestaltungsbereichen der Ganztagsschule, Dissertationsschrift. – Kassel.

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

Behörde für Bildung und Sport (2006): Rahmenvereinbarung zwischen der Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendkultur e.V. (LAG) und der Behörde für Bildung und Sport (BBS) über die Zusammenarbeit an Ganztagsschulen. Online verfügbar unter: http://www.hamburg.ganztaegiglernen.de/sites/default/files/kultur-rahmenvereinbarung.pdf, Stand: 10.07.2012.

Bellin, N./Tamke, F. (2010): Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? Empirische Pädagogik, 24, 2, S. 91-112.

Berkemeyer, N./Bos, W./Mantitius, V. (2012): Chancenspiegel 2011. Über den Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland. – Gütersloh.

Bremm, N. (2013, in Vorbereitung): Typen von Schulen mit ganztägigem Angebot in Hamburg. Der Zusammenhang von Organisationsmerkmalen auf der Schulebene und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. – Hamburg (Dissertationsschrift).

Fischer, N./Brümmer, F./Kuhn, H. P./Züchner, I. (2010): Individuelle Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs in der Sekundarstufe. Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschule (StEG). Schulverwaltung. Hessen, Rheinland-Pfalz, 15, 2, S. 38-39.

Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – Weinheim.

Fischer, N./Radisch, F./Stecher, L. (2008): Wer nutzt Ganztagsangebote? Ein Erklärungsmodell auf der Basis individueller und institutioneller Merkmale. In: *Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L.* (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). 2. Aufl. – Weinheim, S. 261-280.

Fischer, N./Züchner, I. (2011): Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung. In: *Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – Weinheim, S. 9-17.

Freie und Hansestadt Hamburg (2007): Drucksache 18/6927. Schriftliche kleine Anfrage und Antwort des Senats. Online verfügbar unter: http:/ / carola-veit.de/ wp-content/ uploads/ 2009/ 03/ sozialindizes-an-schulen-berechnungsgrundlagen.pdf, Stand: 11.09.2012.

Freie und Hansestadt Hamburg (2004): Drucksache 18/525. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Rahmenkonzept für Ganztagsschulen in Hamburg. Online verfügbar unter: http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/senatsdrucksache-ganztagsschulen%2018%20525.pdf, Stand: 30.12.2012.

Hertel, S./Radisch, F./Steinert, B./Klieme, E. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch Schülerinnen und Schüler. In: *Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R.* (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. – Münster u.a., S. 297-318.

Holtappels, H. G./Jarsinski, St./Rollett, W. (2011): Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen. Entwicklungen von Schülerteilnahmequoten auf Schulebene In: *Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – Weinheim, S. 97-119.

Holtappels, H. G./Radisch, F./Rollett, W./Kowoll, M. (2010): Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In: *Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H/Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R.* (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. – Münster u.a., S. 165-198.

Holtappels, H. G. (2009): Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeption. In: *Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzer, Th.* (Hrsg.): Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. – Münster u.a., S. 11-25.

Hopf, W. (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. – Weinheim.

Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzer, Th. (Hrsg.) (2009): Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. – Münster u.a.

Kanevski, R./Salisch, M. (2011): Fördert die Ganztagsschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, 3, S. 237-259.

Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster.

Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. – Wiesbaden.

Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. – Wiesbaden.

Merkens, H. (Hrsg.) (2010): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. – Münster u.a.

Radisch, F. (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. – Weinheim u.a..

Radisch, F./Klieme, E. (2004): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von ‚Bildung Plus'. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1552/pdf/wirkung_gts_D.pdf, Stand: 22.08.2012.

Rauschenbach, Th./Arnoldt, B./Steiner, Ch./Stolz, H.-J. (2012): Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand, Expertise des Deutschen Jugendinstitus (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-F967B658-F8F06412/bst/xcms_bst_dms_36078_36079_2.pdf, Stand: 22.08.2012.

Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N. (2011): Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich. Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. In: *Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th.* (Hrsg.): Ganztagsschule – neue Schule? Eine Forschungsbilanz. – Wiesbaden, S. 163-184.

Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N. (2011): Ganztagsschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht. Online verfügbar unter: http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2011/5498/pdf/Schriftenreihe_Empirische_Bildungsforschung_Band15.pdf, Stand: 17.07.2012.

Schüpbach, M. (2010): Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich. – Wiesbaden.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2012): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2006 bis 2010. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2010_Bericht_neu.pdf, Stand: 27.08.2012.

Soremski, R. (Hrsg.) (2011): Familie, Peers und Ganztagsschule. – Weinheim, München.

Speck, K./Olk, Th./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, Ch. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. – Weinheim, Basel.

Stecher, L./Allemann-Ghionda, Ch./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.) (2009): Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim, Basel.

Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschule – neue Schule? Eine Forschungsbilanz. – Wiesbaden.

Stufflebeam, D. L. (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe In: *Wulf, Ch.* (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. – München, S. 113-145.

Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschülern an Halbtags- und Ganztagsschulen: Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen

Heinz Reinders, Anne Gresser, Simone Schnurr

Heinz Reinders

Anne Gresser

Simone Schnurr

Zusammenfassung
Der Beitrag befasst sich mit dem Zusammenhang veränderter interkulturelle Kompetenzen bei Grundschülern mit ausgewählten Merkmalen an Ganztags- im Vergleich zu Halbtagsschulen. Es wird untersucht, ob die Ganztags- im Vergleich zur Halbtagsschule Möglichkeiten zur Förderung interkultureller Kompetenzen bietet, wenn für die ethnische Komposition der Schülerschaft sowie für Zielvorstellungen und Weiterbildungsteilnahmen im Bereich interkultureller Kompetenz kontrolliert wird. Analysen bei einer Schüler-Stichprobe an Halbtags- und Ganztagsschulen in Bayern und Hamburg (N = 755) zeigen an, dass die Veränderung der interkulturellen Kompetenz von der ersten zur zweiten Klasse hauptsächlich über die ethnische Komposition der Schulen sowie in geringerem Maße über den Schultyp und die Weiterbildungsteilnahme der Lehrkräfte vorhergesagt wird.

Schlagworte: Grundschule, Ganztagsschule, interkulturelle Kompetenz, Weiterbildung

Changes in intercultural skills in primary school children in half-day and full-day schools: correlations with school goals and advanced training

Abstract
This contribution raises questions about correlations between the intercultural competencies of primary school students and the characteristics of part-time and full-time schools. The major focus is set on the assumption that full-time schools offer more possibilities to enhance the intercultural competencies of their students compared with schools where pupils attend classes only in the morning hours. Empirical results from a longitudinal study from first to second grade (N = 755) indicate that ethnic composition of schools and advanced training of teachers are the most significant factors in predicting changes in intercultural competencies.

Keywords: Primary school, full-time schooling, intercultural competence, advanced training

1 Einleitung

In Deutschland finden sich die verschiedensten Umsetzungsformen einer ganztägigen Beschulung von Kindern und Jugendlichen. Neben der klassischen Unterteilung von offenen, teil-gebundenen und gebundenen Varianten sind dies auch rhythmisierte Formen mit einem Wechsel von Unterricht und Freizeit im Tagesverlauf oder der klassische Vormittagsunterricht mit angegliederter Nachmittagsbetreuung. Es gibt Schulen mit einem expliziten pädagogischen Programm genauso wie Schulen ohne eine gezielte Profilierung (vgl. *Züchner/Fischer* 2011). Diese Liste der Differenzierungen ließe sich fortführen und soll im Kern darauf verweisen, dass es nicht nur *die* Ganztagsschule in Deutschland nicht gibt, sondern, und damit zusammenhängend, eine globale Wirkung einer ganztägigen Beschulung kaum zu erwarten ist.

Gleichzeitig waren und sind die Erwartungen an diese für Deutschland zwar nicht neue, in ihrer Versorgungsdichte aber verstärkt implementierte Schulform äußerst hoch gehängt. Die Ganztagsschule soll die Lernmotivation und schulisch erworbenen Kompetenzen, das Sozialverhalten der Schüler und die Integration von Migranten, die Vielfalt an Lernformen und die Betreuungsquote bei Kindern und Jugendlichen erhöhen (vgl. ebd., S. 9).

Demgegenüber fällt der nachgewiesene oder angedeutete Ertrag zur Wirkung von Ganztagsschulen eher bescheiden aus. Wenn überhaupt, so lassen sich nur schwache Zusammenhänge zur Leistungsentwicklung (vgl. *Kuhn/Fischer* 2011a) und der Sprachkompetenz von Migranten (vgl. *Bellin/Tamke* 2010) sowie partiell zum subjektiven Lernnutzen bzw. dem akademischen Selbstkonzept (vgl. *Stecher* u.a. 2007) identifizieren. Einschränkend kommt hinzu, dass die meisten Befunde entweder querschnittlichen Daten entnommen sind oder der Vergleich zu Verlaufskurven bei Halbtagsschülern fehlt. Einer mittlerweile gut ausbuchstabierten Theorie zur Beschreibung und Prognose schulischer Effekte steht ein bislang nur geringer Erkenntnisertrag gegenüber, ob und unter welchen Bedingungen die Ganztagsschule bessere Lern- und Entwicklungsbedingungen als die Halbtagsschule bietet.

Drei Gründe machen plausibel, warum bisherige Forschung in Deutschland noch nicht weiter vorangeschritten sein kann:

1. Empirische Ganztagsschulforschung hat in Deutschland im Grunde erst seit wenigen Jahren Konjunktur. Erfahrungswerte zu Sampling, Erfassung von insbesondere Schul- aber auch Individualmerkmalen sowie angemessenen Auswertungsstrategien liegen kaum vor.
2. Schulforschung ist per se ein komplexes Feld, dessen Zugänglichkeit noch dadurch erschwert wird, dass die bereits benannte Vielfalt an Umsetzungsformen ganztägiger Beschulung in Deutschland enorm groß ist. Hinzu kommen die länderspezifischen Unterschiede im Bildungssystem, die zur Diversifikation der Schullandschaft zusätzlich beitragen.
3. Die (theoriegeleitete) Identifikation von Wirkungen bedarf mehrebenenanalytischer Auswertungsstrategien, die ihrerseits hohe Anforderungen an den Datenbestand mit sich bringen und nicht von allen Daten hinreichend erfüllt werden können.

Auch die Studie, deren Ergebnisse im Folgenden präsentiert werden, steht vor diesen Herausforderungen und kann letztlich vor allem als weitere empirische Iteration gewertet werden, den Wirkungen ganztägiger Beschulung näher zu kommen.

2 Ziele der Studie

Die Studie „GIM – Ganztagsschule und Integration von Migranten“ hat zum Ziel, den Einfluss des Besuchs einer Ganztagsschule auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen zu identifizieren. Hierfür wurden eine Primarschulstichprobe von der ersten zur zweiten Klasse sowie ein Sekundarschulsample von der fünften zur sechsten Klasse an Halbtags- und Ganztagsschulen gezogen (vgl. *Reinders/Gogolin/van Deth* 2008).

Im vorliegenden Beitrag wird der Primarstufen-Längsschnitt genutzt und das Ziel verfolgt, Veränderungen der interkulturellen Kompetenzen von Kindern in Abhängigkeit des besuchten Schultyps sowie Merkmalen der Schule auf der Kontext-, Input- und Prozessebene zu betrachten. Naheliegend ist hier, das Ziel der Förderung interkulturellen Lernens als Input-Variable sowie die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zum interkulturellen Lernen als Prozessmerkmal der Schulen zu betrachten (vgl. *Appel* 2005, S. 173ff.; *van den Brink* 2010).

3 Herausforderungen der vorliegenden Studie

Besondere Herausforderungen ergeben sich für die Studie zur „Ganztagsschule und Integration von Migranten“, weil zum einen nicht an einen bisherigen Forschungsstand zu dieser Frage angeknüpft werden kann (vgl. *Reinders/Gogolin* u.a. 2011). Zwar finden sich Ergebnisse aus dem umfassenderen Bereich der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Hier deutet sich an, dass Schüler in leichtem Maße in ihren Sozialkompetenzen vom Besuch der Ganztagsschule profitieren (vgl. *Kuhn/Fischer* 2011b*; Kanevski/von Salisch* 2011; zusf. *Reinders/Gogolin* u.a. 2011). Allerdings handelt es sich bei den bisherigen Studien nicht um vergleichbar erfasste Merkmale der Entwicklung interkultureller Kompetenzen.

Zum anderen bestanden vor Studienbeginn keine geeigneten Instrumente zur standardisierten Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Grundschülern (vgl. *Reinders/Gniewosz/Gresser/Schnurr* 2011). Andere Studien mit Bezug zu Migrantenschülern fokussierten auf die Entwicklung der Sprachkompetenz, nicht aber auf „weiche“ Indikatoren einer entwicklungsförderlichen Wirkung der Ganztagsschule (vgl. *Bellin/Tamke* 2011).

Schließlich interferieren außerschulische Sozialisationsbedingungen in besonderem Maße mit den in der Studie untersuchten Veränderungen interkultureller Fähigkeiten. Einflüsse der Familie sind ebenso von Effekten des besuchten Schultypus zu trennen wie solche aus dem Freundeskreis (vgl. *Reinders/Greb/Grimm* 2006) oder im weiteren Sinn dem Freizeitbereich der Schüler (vgl. *Grunert* 2011).

Nicht zuletzt besteht auf methodischer Ebene das Problem nicht hinreichend großer bzw. stark variierender Fallzahlen pro Schule, wodurch mehrebenenanalytische Betrachtungen der Wirkungen von Einzelschulen nicht möglich sind (vgl. *Ditton* 1998).

4 Theoretischer Rahmen und Fragestellungen

Das Projekt orientiert sich am Schulqualitätsmodell von *Ditton* (2000; vgl. auch *Ditton/Müller* 2011*)*, welches seinerseits in Anlehnung an Schulevaluationsmodelle von *Scheerens/Bosker* (1997) formuliert wurde. Das Modell unterscheidet im Wesentlichen die Kontext- sowie Inputebene als Voraussetzungen, die Prozessebene als Umsetzungs- sowie die Outputebene als Wirkungsaspekt von Schule. Für die Untersuchungsfrage nach Wirkungen der Ganztagsschule auf die Integration von Migrantenkindern sind folgende Bereiche des Modells relevant:

1. *Kontext*. Welchen Einfluss hat der Besuch einer Ganztags- im Vergleich zu einer Halbtagsschule auf die Integration von Migranten und welchen Einfluss besitzt dabei die Variation der Herkunftsländer an den Schulen?
   Es wird angenommen, dass Ganztagsschulen erweiterte zeitliche Möglichkeiten zur Förderung interkultureller Kompetenzen bieten (vgl. *Reinders/Gogolin* u.a. 2011) und durch die Variation der Herkunftsländer sich die a priori-Wahrscheinlichkeit verändert, dass Kinder eine interethnische Freundschaft eingehen können (vgl. *Reinders/Schnurr/Gresser* 2012).
2. *Intentionen*. Inwieweit besteht an den Schulen das Bildungsziel, interkulturelles Lernen zu fördern?
   Die Annahme ist hier, dass Schulen mit dem pädagogischen Ziel, interkulturelle Kompetenzen zu fördern, dieses auch eher in pädagogisches Handeln umsetzen als Schulen ohne ein solches explizit formuliertes Ziel (vgl. *Holtappels* 2004).
3. *Personalentwicklung*. Welche Rolle spielt die Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen zum Thema „Interkulturelles Lernen“?
   Generell zeigt sich aus der Organisationsforschung, dass Organisationen mit der Qualifikation ihrer Mitarbeiter/-innen das Ziel einer Qualitätsverbesserung verbinden (vgl. *Miebach* 2007). Für pädagogische Institutionen wie der Schule wird spezifisch erwartet, dass sich dadurch die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns erhöht (vgl. *Merkens* 2006).
4. *Wirkungen*. Wie verändern sich die interkulturelle Kontakthäufigkeit, Offenheit und Kontaktkompetenz vor dem Hintergrund der unabhängigen Variablen bei Grundschülern?
   Die unter den Punkten 1 bis 3 formulierten Annahmen münden in die Hypothese, dass sich die Dimensionen interkultureller Kompetenz an Ganztagsschulen, an Schulen mit einem hohen Migrationsanteil und an Schulen mit der Zielsetzung zu und Umsetzung durch Weiterbildung im Bereich der Förderung interkultureller Kompetenz relativ stärker erhöhen sollten als an Halbtagsschulen, Schulen mit geringer ethnischer Durchmischung sowie Schulen ohne Ziele und Fortbildungsteilnahmen interkultureller Förderung.

Neben der ethnischen Komposition sowie der Schulvariante werden demnach gemäß dieses Modells vor allem das Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz sowie dessen partielle Umsetzung durch Fortbildungen der Lehrkräfte als Merkmale von Schulen herangezogen, um den globalen Vergleich von Halbtags- und Ganztagsschulen auszudifferenzieren. Dabei werden die Haupteffekte der Schulmerkmale sowie der Interaktions-

effekt zwischen dem Schultypus und der ethnischen Komposition der Schülerschaft auf die interkulturelle Kompetenz der Kinder betrachtet.

5 Methode

5.1 Stichprobe

Die Stichprobe wurde an insgesamt 35 Grundschulen in Bayern (N = 19) und Hamburg (N = 16) gezogen. Von diesen Grundschulen waren 18 Halbtags- sowie die verbleibenden 17 Schulen Ganztagsvarianten. An den Ganztagsschulen wurden nur jene Klassen erhoben, bei denen es sich um Ganztagsklassen handelte. Somit werden beim Vergleich von Halbtags- und Ganztagsschule schülerbezogen die Nutzung von Halbtags- bzw. Ganztagsangeboten abgebildet.

Die Erhebung in der ersten Jahrgangsstufe fand im Februar bis April 2009, die darauffolgende zweite Welle in der zweiten Klasse im Februar bis April 2010 statt. In den insgesamt 59 Klassen wurden 755 Grundschulkinder erreicht, zu denen bei beiden Messzeitpunkten vollständige Daten vorliegen (51,1 Prozent Mädchen). Bei 53,8 Prozent der Kinder weist die Mutter einen Migrationshintergrund auf, beim Vater sind es 59,8 Prozent. Insgesamt 36,0 Prozent aller Kinder stammen aus einem Elternhaus, bei dem Vater *und* Mutter nicht-deutscher Herkunftssprache sind. Erfasst wurde die Herkunft der Eltern über ein gestuftes Verfahren. Es wurde nach dem Herkunftsland der Mutter sowie des Vaters und der zu Hause gesprochenen Sprachen gefragt.

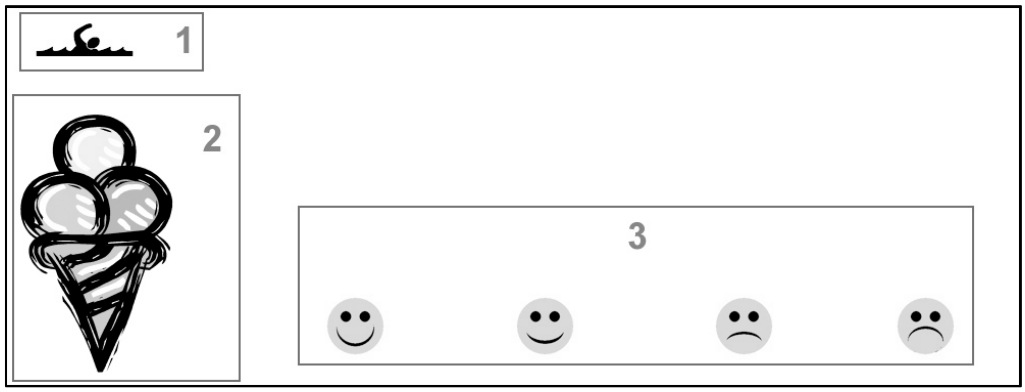
Den größten Anteil innerhalb der Migrantenstichprobe machen Kinder türkischer Herkunft aus (20,9 Prozent der Gesamtstichprobe), gefolgt von den ehemaligen Sowjetrepubliken (7,0 Prozent) sowie den ehem. Warschauer-Pakt-Staaten (ohne ehem. Jugoslawien, 4,8 Prozent) und den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens (4,6 Prozent). Die Verteilung der Herkunftsländer erlaubt wegen der geringen Zellenbesetzungen keine herkunftsspezifischen Analysen. Aufgenommen in die Analysen werden alle Kinder jedweder, also auch deutscher Herkunft.

5.2 Erhebungsmethode

Die Studie setzt bereits bei Erstklässlern an, die zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht über hinreichende Lesekompetenzen verfügen. Daher wurde in Anlehnung an *van Deth/Abendschön/Rathke/Vollmar* (2007) eine Erhebungsmethode realisiert, die völlig ohne Schriftsprache auskommt.

Bei dieser Befragungstechnik werden die Kinder im Klassenverband mittels standardisiertem Fragebogen befragt. Da die Kinder in der ersten Klasse nicht hinreichend lesen und schreiben können, wurden ihnen die Aussagen von geschulten Interviewerinnen und Interviewern mündlich vorgetragen. Parallel dazu wurden den Kindern Bilder mittels Overhead-Projektor gezeigt, auf denen ein Erkennungssymbol (1), eine Illustration des Iteminhalts (2) sowie die Antwortmöglichkeiten (3) gezeigt wurden. Die auf der Folie gezeigten Bilder und Antwortmöglichkeiten lagen den Kindern in identischer Form als Fragebogen vor (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Beispiel für die Präsentation von Fragebogen-Items



Den Kindern wurde zur Benennung des Items das Erkennungssymbol (1) gezeigt, dann die Frage zur Illustration (2) langsam und deutlich vorgetragen („Wie oft hast du in den Ferien Eis gegessen?“) und schließlich durch Deuten auf die Antwortsymbole (3) deren Bedeutung genannt (v.l.n.r.: sehr häufig, häufig, selten, nie). Unterstützend waren immer zwei weitere Interviewer/-innen im Klassenzimmer anwesend, um den Kindern bei Verständnisfragen zu helfen und die richtige Itemreihenfolge beim Ankreuzen sicherzustellen. Durch diese Befragungsmethode ist es möglich, standardisierte Befragungen an großen Stichproben durchzuführen, auch wenn die Kinder noch nicht lesen und schreiben können. Insgesamt dauerte dieser Teil der Befragung pro Schulklasse nicht länger als 45 Minuten.

5.3 Instrumente

Die Informationen zu Schulmerkmalen wurden bei den Schulleitungen der Schulen erhoben (vgl. *Schnurr/Gresser/Reinders* in diesem Heft). Die Individualmerkmale wurden bei den Kindern erfasst. Alle Variablen wurden vor Beginn der Studie spezifisch vor dem Hintergrund der Erklärung interkultureller Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern ausgewählt und leiten sich aus den Dimensionen des theoretischen Rahmens ab.

5.3.1 Kontextmerkmale

Schultyp. Wie bereits benannt beinhaltet das Sample 18 Halbtags- und 17 Ganztagsgrundschulen. Innerhalb der Ganztagsschulstichprobe befinden sich 13 teil-gebundene, drei offene und eine voll-gebundene Variante, die letztlich auf Grund der geringen Teilgruppen in den Analysen insgesamt als Ganztagsschulen betrachtet werden.

Ethnische Komposition der Schülerschaft. Die ethnische Komposition der Schüler wurde über die Variation der Herkunftsländer erfasst. Die meisten Schulen der Stichprobe weisen in der ersten Klasse sieben verschiedene Herkunftsländer unter ihrer Schülerschaft auf (N = 7), gefolgt von fünf Schulen, an denen neun unterschiedliche Herkunftsländer vorzufinden sind. Für einen besseren Gruppenvergleich wurden die Schulen zusammengefasst. Die eine Gruppe (Kodierung = 0) umfasst Schulen mit drei bis acht verschiedenen Her-

kunftsländern der Kinder (N = 18), die andere Gruppe (Kodierung = 1) verfügt über neun bis 15 verschiedene Herkunftsländer (N = 17). Im Gesamtdurchschnitt über alle Schulen sind es M = 8,66 Herkunftsländer (SD = 2,96) pro Schule. Signifikante Unterschiede der ethnischen Komposition ergeben sich zwischen Halbtags- und Ganztagsschulen ($t = 5{,}56$; $p < 0{,}001$). An Halbtagsschulen (M = 9,35; SD = 3,21) findet sich im Durchschnitt eine größere Bandbreite als an Ganztagsschulen (M = 8,21; SD = 2,42).

Auch ist die Variation der Herkunftsländer signifikant größer an Schulen, die das Ziel der Förderung interkulturellen Lernens formulieren (M = 9,08; SD = 3,17) als an Schulen ohne eine solche Zielsetzung (M = 8,28; SD = 2,40) ($t = 3{,}65$; $p < 0{,}001$). Gleiches gilt für die Teilnahme an Fortbildungen ($t = 4{,}53$; $p < 0{,}001$). Schulen, deren Lehrkräfte regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen, weisen eine höhere ethnische Variation auf (M = 9,10; SD = 2,71) als Schulen ohne regelmäßige Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte (M = 8,08; SD = 3,21). Insofern stehen pädagogische Zielsetzungen und deren Umsetzung durch Fortbildungen im Zusammenhang zur Herkunftsvielfalt der Schulen.

5.3.2 Intentionen

Pädagogisches Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz. Aus den Schulleiterinterviews ergibt sich, dass 13 Schulen direkt das pädagogische Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz verfolgen (Kodierung: 0=Keine Zielnennung; 1=Zielnennung). Von diesen 13 Schulen sind sechs Ganztags- und sieben Halbtagsschulen, so dass in der Stichprobe die Formulierung eines solchen Ziels nicht in Abhängigkeit zum Schultyp steht ($chi^2 = 0{,}31$; $df = 1$; n.s.).

5.3.3 Personalentwicklung

Teilnahme an Fortbildungen zur Förderung interkultureller Kompetenz. An ebenfalls 13 Schulen geben die Schulleitungen an, dass ihre Lehrkräfte regelmäßig an Fortbildungen zum Thema Interkulturalität teilnehmen (Kodierung: 0=Keine Teilnahme; 1=Teilnahme). Sieben dieser Schulen haben allerdings nicht das korrespondierende pädagogische Ziel formuliert, bei lediglich sechs Schulen wird das Ziel interkultureller Kompetenzförderung auch mit der Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen verbunden. Beide Schulmerkmale variieren also unabhängig voneinander ($chi^2 = 0{,}33$; $df = 1$; n.s.). Auch finden sich an Ganztagsschulen keine häufigeren Teilnahmen an Fortbildungen ($chi^2 = 1{,}39$; $df = 1$; n.s.).

5.3.4 Wirkungen

Interkulturelle Kontakthäufigkeit. Diese wie auch die beiden weiteren Skalen sind Bestandteil des „Würzburger Interkulturellen Kompetenz-Inventars für Kinder und Jugendliche – WIKI-KJ“ (vgl. *Reinders/Gniewosz/Gresser/Schnurr* 2011) und erfassen die behaviorale Teildimension des Kontakts zu Kindern anderer Herkunftsregionen. Mit drei Items wird erfasst, wie häufig die Kinder Freizeitkontakte zu Peers anderer Herkunft haben (Bsp.-Item: „Wie häufig spielst du mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen?“; 1=Nie bis 4=Sehr häufig). Die Skala erweist sich zu beiden Messzeitpunkten als zuverlässig ($\alpha_{MZP1} = 0{,}71$; $\alpha_{MZP1} = 0{,}69$).

Interkulturelle Adaptivität. Die zweite Subskala ermittelt das Ausmaß, in dem sich Kinder im Umgang mit andersethnischen Peers sicher fühlen und anpassungsfähig an möglicherweise auftretende Kulturunterschiede sind (Bsp.-Item: „Fühlst du dich sicher, wenn du mit Kindern aus anderen Ländern redest?; 1=Nie bis 4=Sehr häufig). Auch diese Skala mit insgesamt vier Items bildet das latente Merkmal zuverlässig ab ($\alpha_{MZP1} = 0{,}73$; $\alpha_{MZP1} = 0{,}68$).

Interkulturelle Offenheit. Der dritte Aspekt des WIKI-KJ befasst sich mit der Offenheit der Kinder gegenüber anderen Kulturen und adressiert eine stärker affektive Komponente (Bsp.-Item: „Findest du es gut, wenn Kinder aus anderen Ländern an deiner Schule sind?“; 1=Nie bis 4=Sehr häufig). Zu beiden Messzeitpunkten ergeben sich für diese Skala gute bis befriedigende interne Konsistenzen ($\alpha_{MZP1} = 0{,}77$; $\alpha_{MZP1} = 0{,}76$).

Konfirmatorische Faktorenanalysen zeigen für die Dimensionen des WIKI-KJ an, dass diese hoch miteinander korreliert sind, sich aber eine Ein-Faktorenstruktur als weniger geeignet erweist, die Dimensionen abzubilden als deren separate Betrachtung (vgl. *Reinders/Gniewosz/Gresser/Schnurr* 2011). Gleichwohl lassen die Interkorrelationen der drei Konstrukte ($0{,}60 < r < 0{,}67$) gleichgerichtete Ergebnisse erwarten.

5.4 Auswertungsmethode

Die inferenzstatistischen Auswertungen untergliedern sich in zwei Teile. Im ersten Schritt werden die Haupteffekte der Schulmerkmale auf die Variablen der interkulturellen Kompetenz mittels schrittweiser Regressionen getestet (vgl. *Aiken/West* 1991). Im zweiten Schritt erfolgt dann die Prüfung von Interaktionseffekten des Schultyps mit den übrigen Schulmerkmalen auf die abhängigen Variablen der Kinder mittels multifaktorieller Varianzanalysen (vgl. *Backhaus* u.a. 2006).

Auf eine Modellierung von Mehrebenen-Zusammenhängen muss aus methodischen Restriktionen heraus verzichtet werden. Hierfür gibt es aufgrund der Daten zwei wesentliche Argumente. Zum einen wurden an einigen Schulen mit Halbtags- und Ganztagsklassen nur die Ganztagsklassen erhoben. Die Annahme, nur über diese Klassen auf Aggregatebene Schulmerkmale einer Ganztagsschule abzubilden, kann somit nicht aufrecht erhalten werden. Zum anderen variieren die je Schule erreichten Schülerzahlen erheblich, so dass hier zwischen den einzelnen Schulen die Schätzungen von Schulparametern ungleich zutreffend erfolgen würden. Dies hat für die Interpretation der Befunde also zur Folge, dass sich die Ergebnisse auf Schüler an Schulen mit bestimmten Merkmalskombinationen beziehen und nicht etwa auf Merkmale, die ihre eigene Schule spezifisch aufweist. Vergleichbar ist die präsentierte Befundlage also mit Studien, die allgemein bspw. Vergleiche zwischen Haupt- und Realschülern oder Gymnasiasten anstellen, ohne Spezifika der Einzelschule zu modellieren.

6 Ergebnisse

6.1 Testung der Haupteffekte

Um die mittlere Veränderung der Schüler- durch die Schulmerkmale vorhersagen zu können, werden die Maße der interkulturellen Kompetenz in der zweiten Klasse als abhängige und die Vorhermessung in der ersten Klasse als unabhängige Variable in das Modell eingeführt (Modell 1). Dieses Ausgangsmodell wird dann in drei weiteren Schritten sukzessive um Merkmale der Schule erweitert (Modelle 2 bis 4).

Zunächst ergibt die Vorhersage der *interkulturellen Kontakthäufigkeit* eine moderate Stabilität dieses Merkmals über die Zeit (b = 0,34). Demnach tendieren die Kinder mit einer hohen Kontakthäufigkeit in der ersten dann auch in der zweiten Klasse zu einer relativ höheren Häufigkeit andersethnischer Kontakte (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Regressionsanalysen zur Vorhersage der *Häufigkeit interkultureller Kontakte* unter Kontrolle der Vorher-Messung (Standardisierte Beta-Koeffizienten)

	Modell 1			**Modell 2**			**Modell 3**			**Modell 4**		
	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p
Kontakt MZP1	0,34	8,78	***	0,34	8,72	***	0,29	7,15	***	0,29	7,19	***
Schultyp[#]				0,05	1,38	n.s.	0,10	2,56	*	0,09	2,18	*
Ethn. Variation[##]							0,20	4,86	***	0,20	4,63	***
Ziel interk. Komp.[###]										-0,03	-0,74	n.s.
FB interk. Komp.[###]										0,03	0,84	n.s.
Korr. R^2		0,12			0,12			0,15			0,15	

Anmerkung: *** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05; $^{+}$ p < 0,10; n.s. – nicht signifikant
[#] Dummy-Kodierung: 0-Halbtagsschule, 1-Ganztagsschule
[##] Dummy-Kodierung: 0-Geringe ethnische Variation, 1-Hohe ethnische Variation
[###] Dummy-Kodierung: 0-Ziel/Fortbildung nicht vorhanden, 1-Ziel/Fortbildung vorhanden

In Modell 2 erweist sich der Schultyp als zusätzlicher Prädiktor als statistisch unbedeutsam (b = 0,05). Die Veränderung der Kontakthäufigkeit ist demnach nicht auf den Besuch einer der beiden Schulvarianten zurückzuführen. Anders verhält es sich mit der ethnischen Variation. Schulen mit einer großen Bandbreite an Herkunftsländern lassen einen leichten Anstieg der Kontakthäufigkeit erkennen (b = 0,20). In Modell 4 werden sodann das Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz sowie die Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen als Prädiktoren aufgenommen. Weder das Vorhandensein des pädagogischen Ziels (b = -0,03) noch die Teilnahme an Fortbildungen der Lehrkräfte (b = 0,03) haben einen signifikanten Einfluss auf den Verlauf der interkulturellen Kontakte.

Interessant ist der Umstand, dass der Schultyp für sich genommen keinen signifikanten Einfluss ausübt (Modell 2), jedoch bei Hinzunahme der ethnischen Variation zum signifikanten Prädiktor avanciert (Modell 3: b = 0,10; Modell 4: b = 0,09). Daraus lässt sich ableiten, dass der Interaktionseffekt beider Merkmale von Interesse ist.

Dieser Befund zeigt sich auch in den Regressionsanalysen zur Vorhersage der *interkulturellen Adaptivität* in Tabelle 2. Auch hier korreliert der Schultyp für sich genommen nicht mit der Veränderung der Adaptivität über die Zeit (Modell 2: b = 0,07). In den Modellen 3 und 4, in denen die ethnische Komposition als unabhängige Variable aufgenommen wird, steigt der standardisierte Koeffizient und erreicht das 5%-Signifikanzniveau

(Modell 3: 0,09; Modell 4: 0,10). Allerdings prädiziert die ethnische Variation trotz geringerer Autokorrelation der Adaptivität (b = 0,23) im Vergleich zur Kontakthäufigkeit (vgl. Tabelle 1) die Veränderung dieser abhängigen Variablen weniger stark (Modell 3: b = 0,09; Modell 4: 0,07).

Tab. 2: Regressionsanalysen zur Vorhersage der *interkulturellen Adaptivität* unter Kontrolle der Vorher-Messung (Standardisierte Beta-Koeffizienten)

	Modell 1			**Modell 2**			**Modell 3**			**Modell 4**		
	Beta	T	P	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p
Adaptivität MZP1	0,23	5,58	***	0,22	5,56	***	0,20	4,85	***	0,20	4,89	***
Schultyp[#]				0,07	1,69	n.s.	0,09	2,15	*	0,10	2,40	*
Ethn. Variation[##]							0,09	1,98	*	0,07	1,53	n.s.
Ziel interk. Komp.[###]										-0,01	-0,15	n.s.
FB interk. Komp.[###]										0,10	2,47	*
Korr. R^2		0,05			0,05			0,06			0,06	

Anmerkung: *** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05; $^{+}$ p < 0,10; n.s. – nicht signifikant
[#] Dummy-Kodierung: 0-Halbtagsschule, 1-Ganztagsschule
[##] Dummy-Kodierung: 0-Geringe ethnische Variation, 1-Hohe ethnische Variation
[###] Dummy-Kodierung: 0-Ziel/Fortbildung nicht vorhanden, 1-Ziel/Fortbildung vorhanden

Stattdessen erweist sich die Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte als schwacher, wenngleich signifikanter Prädiktor. Bei Schülern an Schulen, deren Lehrkräfte regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen, steigt die interkulturelle Adaptivität tendenziell etwas stärker an als bei Schülern anderer Schulen (b = 0,10). Ob eine Schule das Ziel des interkulturellen Lernens verfolgt, ist demgegenüber völlig unbedeutend für die Entwicklung der Kinder.

Der Verlauf der *interkulturellen Offenheit* erweist sich als sehr stabil zwischen der ersten und zweiten Klasse (b = 0,44). Dies verweist darauf, dass weniger Veränderungsvarianz durch zusätzliche Prädiktoren vorhergesagt werden kann. Entsprechend erweist sich in Modell 2 der Schultyp nicht als signifikanter Prädiktor (b = 0,04) (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Regressionsanalysen zur Vorhersage der *interkulturellen Offenheit* unter Kontrolle der Vorher-Messung (Standardisierte Beta-Koeffizienten)

	Modell 1			**Modell 2**			**Modell 3**			**Modell 4**		
	Beta	T	P	Beta	T	p	Beta	T	p	Beta	T	p
Offenheit MZP1	0,44	12,43	***	0,44	12,32	***	0,41	11,29	***	0,40	11,03	***
Schultyp[#]				0,04	1,15	n.s.	0,07	1,93	$^{+}$	0,08	2,09	*
Ethn. Variation[##]							0,15	4,10	***	0,14	3,65	***
Ziel interk. Komp.[###]										0,03	0,69	n.s.
FB interk. Komp.[###]										0,08	2,22	*
Korr. R^2		0,19			0,19			0,21			0,22	

Anmerkung: *** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05; $^{+}$ p < 0,10; n.s. – nicht signifikant
[#] Dummy-Kodierung: 0-Halbtagsschule, 1-Ganztagsschule
[##] Dummy-Kodierung: 0-Geringe ethnische Variation, 1-Hohe ethnische Variation
[###] Dummy-Kodierung: 0-Ziel/Fortbildung nicht vorhanden, 1-Ziel/Fortbildung vorhanden

Ähnlich den anderen Schülermerkmalen wird auch die Veränderung der kulturellen Offenheit durch die ethnische Variation vorher gesagt (Modell 3: b = 0,15; Modell 4: b =

0,14). In Schulen mit hoher Herkunftsvariation der Schülerschaft steigt die kulturelle Offenheit im Durchschnitt höher an als in Schulen mit relativ geringerer Bandbreite. Gleichzeitig findet sich auch bei dieser abhängigen Variable das Ergebnis, dass der Schultyp an Einfluss gewinnt. Insbesondere im vierten Modell erweist sich der vormals nicht signifikante Prädiktor Schultyp als statistisch bedeutsam (b = 0,08). Schließlich wiederholt sich auch der Befund eines signifikanten Einflusses der Lehrerfortbildung auf die Entwicklung der interkulturellen Offenheit (b = 0,08). Dieser Einfluss und jener des Schultyps sind aber wiederum als eher gering einzuschätzen.

Insgesamt verweisen die schrittweisen Regressionen darauf, dass der Schultyp in Kombination mit der ethnischen Variation der Schülerschaft einen, wenngleich signifikanten, so doch eher schwachen Zusammenhang zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen bei Grundschulkindern aufweist. Es wird im Folgenden zu prüfen sein, inwieweit die Wechselwirkung beider Schulmerkmale mit den Veränderungen der abhängigen Variablen korrespondiert.

6.2 Testung der Interaktionseffekte

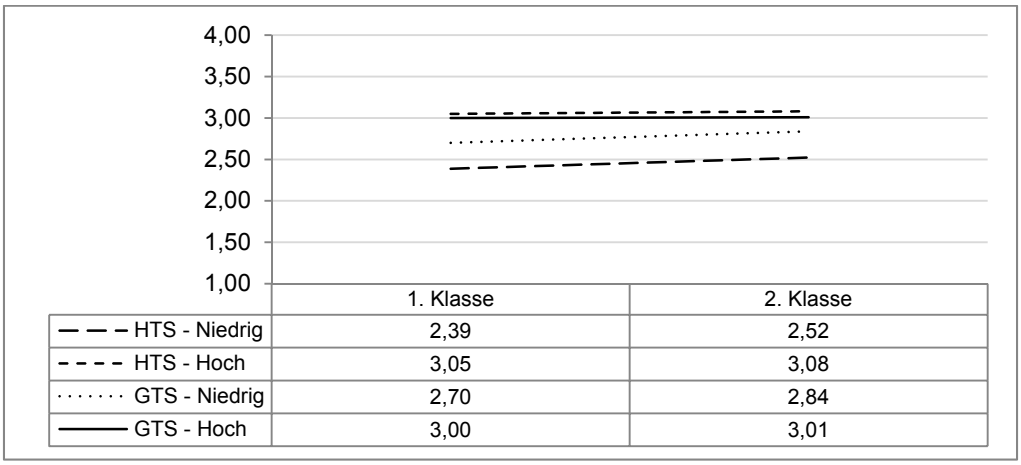
Die Prüfung von Interaktionseffekten des Schultyps mit der ethnischen Variation der Schülerschaft einerseits sowie der Teilnahme an Fortbildungen zur Förderung interkultureller Kompetenz andererseits soll aufzeigen, inwieweit die Ganztags- im Vergleich zur Halbtagsschule unter spezifischen Bedingungen dazu beitragen kann, die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu verändern. Die Analysen werden mittels multifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt und die Verläufe der unterschiedlichen Schulprofile graphisch dargestellt.

6.2.1 Interaktion zwischen Schultyp und ethnischer Variation der Schülerschaft

Für die *interkulturelle Kontakthäufigkeit* zeigt sich zunächst deskriptiv, dass diese vor allem an Schulen mit einer hohen ethnischen Variation häufiger vorkommen und zwischen der ersten und zweiten Jahrgangsstufe im Mittel stabil bleiben. Dies gilt gleichermaßen für Halbtags- und Ganztagsschulen (vgl. Abbildung 2).

Unterschiede zwischen beiden Schultypen bestehen, wenn die Zahl der Herkunftsländer bei den Schülern relativ geringer ist. Hier nehmen zwar an beiden Schultypen die interethnischen Kontakte zu, allerdings ist das Niveau zu beiden Messzeitpunkten an Ganztagsschulen etwas höher. Es ergibt sich kein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt beider Variablen über die Zeit ($F = 0,02$; n.s.; $\eta^2 = 0,00$).

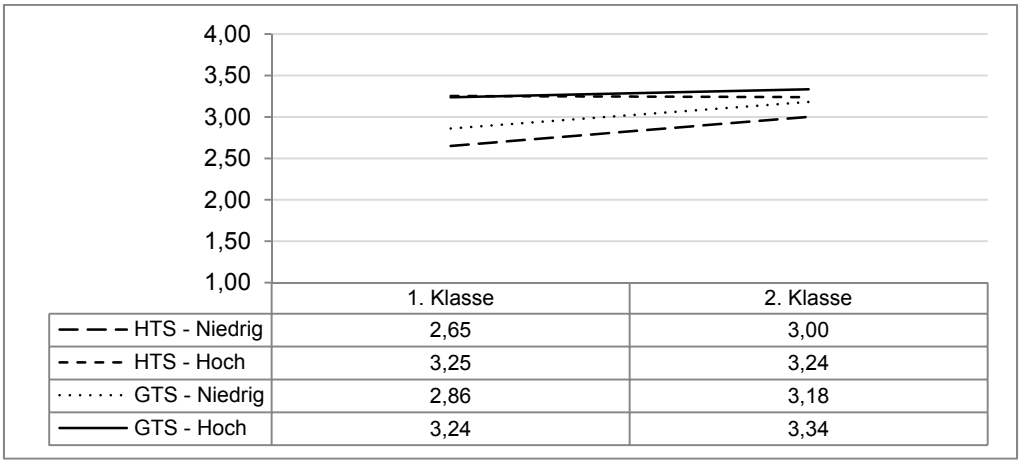
Abb. 2: Entwicklung der *interkulturellen Kontakthäufigkeit* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagsschule) und ethnischer Variation der Schülerschaft (Niedrig vs. Hoch)



	1. Klasse	2. Klasse
HTS - Niedrig	2,39	2,52
HTS - Hoch	3,05	3,08
GTS - Niedrig	2,70	2,84
GTS - Hoch	3,00	3,01

Hinsichtlich der *interkulturellen Adaptivität* ist ein Interaktionseffekt des Schultyps mit der ethnischen Variation bezüglich der Veränderung über die Zeit nicht identifizierbar ($F = 0{,}66$; n.s.; $\eta^2 = 0{,}00$). Rein deskriptiv findet sich lediglich der interessante Befund, wonach sich die interkulturelle Adaptivität an Ganztagsschulen mit geringer ethnischer Variation im Verlauf der ersten beiden Schuljahre dem Niveau der Halbtagsschulen mit hoher Variation angleicht (vgl. Abbildung 3).

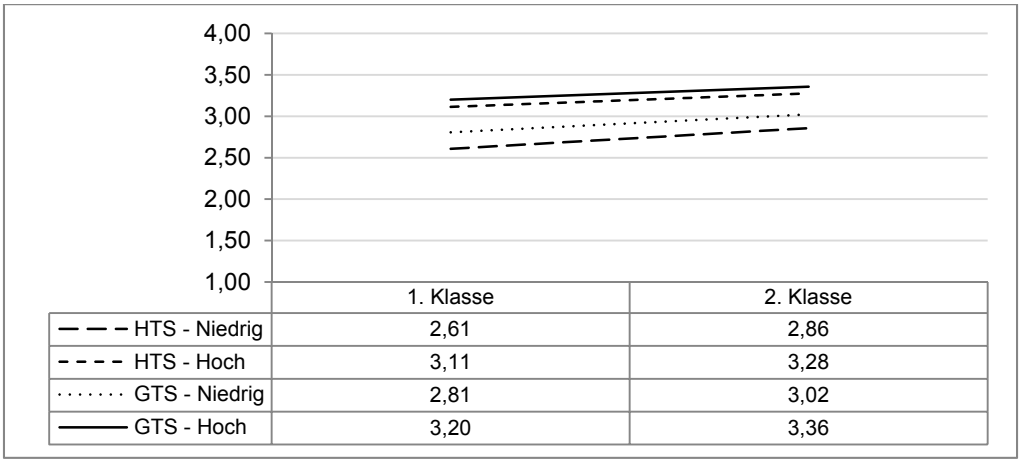
Abb. 3: Entwicklung der *interkulturellen Adaptivität* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagsschule) und ethnischer Variation der Schülerschaft (Niedrig vs. Hoch)



	1. Klasse	2. Klasse
HTS - Niedrig	2,65	3,00
HTS - Hoch	3,25	3,24
GTS - Niedrig	2,86	3,18
GTS - Hoch	3,24	3,34

Auch hinsichtlich der *interkulturellen Offenheit* findet sich kein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt beider Variablen über die Zeit ($F = 0{,}36$; n.s.; $\eta^2 = 0{,}00$). Vielmehr ist zu verzeichnen, dass an allen vier Schulvarianten ein systematischer Anstieg der kulturellen Offenheit erfolgt, der sich zu beiden Messzeitpunkten im Niveau unterscheidet (vgl. Abbildung 4).

Abb. 4: Entwicklung der *interkulturellen Offenheit* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagsschule) und ethnischer Variation der Schülerschaft (Niedrig vs. Hoch)



	1. Klasse	2. Klasse
HTS - Niedrig	2,61	2,86
HTS - Hoch	3,11	3,28
GTS - Niedrig	2,81	3,02
GTS - Hoch	3,20	3,36

Wieder sind es Halb- und Ganztagsschulen mit hoher ethnischer Pluralität, deren Schüler ein vergleichbares Durchschnittsniveau hinsichtlich ihrer interkulturellen Offenheit aufweisen und wieder zeigt sich, dass die interkulturelle Offenheit an Ganztagsschulen mit geringer ethnischer Variation etwas höher als an Halbtagsschulen ist.

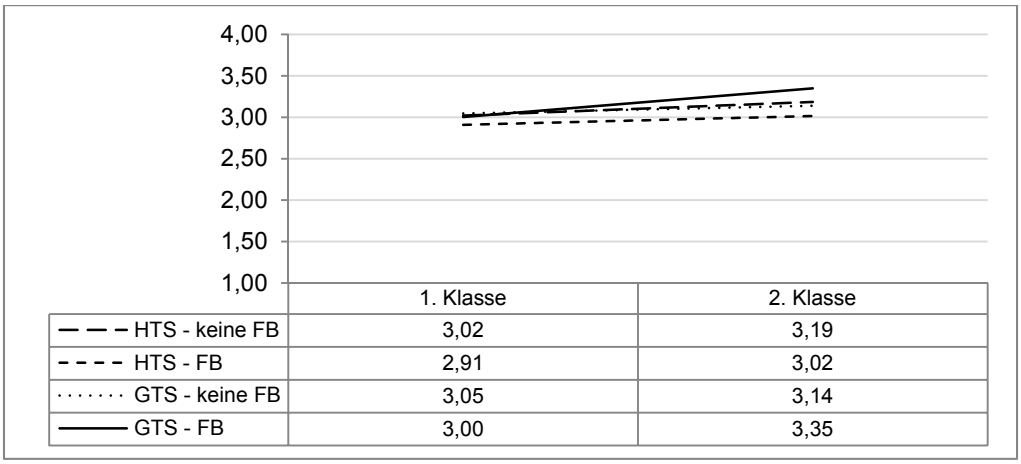
Insgesamt zeigt sich bei keiner der drei abhängigen Variablen ein signifikanter Interaktionseffekt von Schultyp und ethnischer Pluralität der Schülerschaft. Die Verlaufsmuster zeigen zudem an, dass der Haupteffekt des Schultyps auf die Veränderung der interkulturellen Kompetenz im Kern auf die jeweils höheren Ausprägungen an Ganztagsschulen mit wenig Variation der Herkunftsländer im Vergleich zu Halbtagsschulen mit vergleichbarer ethnischer Komposition zurückzuführen ist.

6.2.2 Interaktion zwischen Schultyp und der Teilnahme an Fortbildungen

Da sich bei der Veränderung der interethnischen Kontakthäufigkeit kein Einfluss der Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte identifizieren ließ (vgl. Tabelle 3), werden mögliche Interaktionseffekte zum Schultyp lediglich für die Adaptivität und die kulturelle Offenheit aufgezeigt.

Bei der *interkulturellen Adaptivität* sind die Verlaufsmuster der Schulprofile vergleichbar. Eine Ausnahme bildet lediglich die Ganztagsschule mit Fortbildungsteilnahme. Bei dieser Schulgruppe ist ein etwas stärkerer Anstieg der Adaptivität zwischen der ersten und zweiten Klasse zu verzeichnen (vgl. Abbildung 5).

Abb. 5: Entwicklung der *interkulturellen Adaptivität* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagsschule) und der Teilnahme an Fortbildungen (keine FB vs. FB)

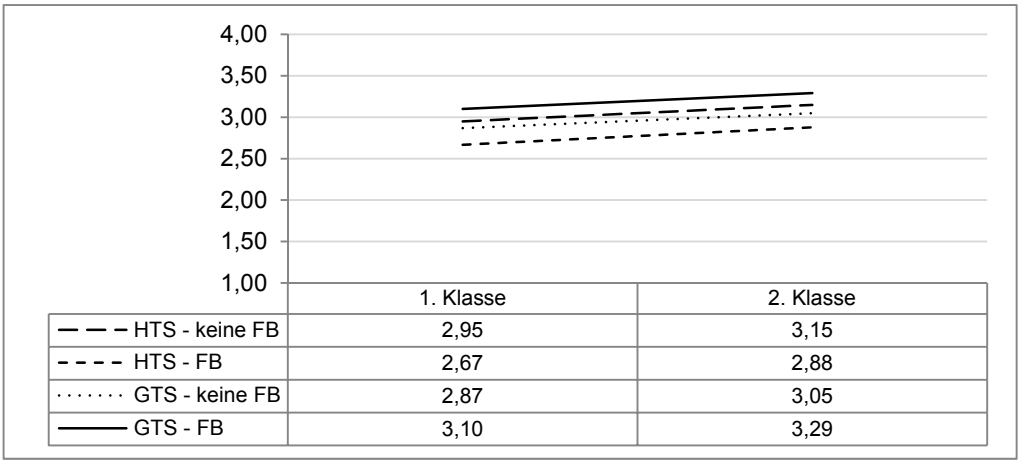


	1. Klasse	2. Klasse
HTS - keine FB	3,02	3,19
HTS - FB	2,91	3,02
GTS - keine FB	3,05	3,14
GTS - FB	3,00	3,35

Dieser leicht abweichende Verlauf manifestiert sich in einem auf dem 5-Prozent-Niveau signifikanten Interaktionseffekt über die Zeit ($F = 3{,}69$; $p < 0{,}05$; $\eta^2 = 0{,}01$). Da aber gerade Schulen mit einem hohen Migrantenanteil tendenziell auch stärker Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch nehmen (s.o.), kann dieser Effekt in Teilen auch der Variation der Herkunftsländer geschuldet sein.

Die Veränderung der interkulturellen Offenheit verläuft hingegen bei allen Schulprofilen in ähnlicher Weise (vgl. Abbildung 6).

Abb. 6: Entwicklung der *interkulturellen Offenheit* nach Schultyp (Halbtags- vs. Ganztagsschule) und der Teilnahme an Fortbildungen (keine FB vs. FB)



	1. Klasse	2. Klasse
HTS - keine FB	2,95	3,15
HTS - FB	2,67	2,88
GTS - keine FB	2,87	3,05
GTS - FB	3,10	3,29

Zwar bestehen deutliche Niveauunterschiede, allerdings ist der Zuwachs an kultureller Offenheit von der ersten zur zweiten Klasse insgesamt ähnlich stark, weshalb kein signifikanter Interaktionseffekt im Zeitverlauf vorliegt ($F = 1{,}15$; n.s.; $\eta^2 = 0{,}00$).

Zusammengenommen sprechen die Befunde nicht gesichert dafür, dass sich die Schüler von Ganztags- im Vergleich zu Halbtagsschulen auf Grund der Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen unterschiedlich entwickeln. Zwar steigt die interkulturelle Adaptivität an Ganztagsschulen, deren Lehrkräfte sich zu Fragen interkultureller Kompetenz fortbilden, etwas stärker als an den anderen drei Schulvarianten an. Allerdings lässt sich dieser Befund bei dem anderen Teilaspekt interkultureller Kompetenz – der Offenheit – nicht replizieren.

7 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag berichtet Befunde aus der Studie „Ganztagsschule und Integration von Migranten“. Es handelt sich um Ergebnisse aus dem Primarschulbereich, die den Einfluss der Beschulungsform auf Maße der interkulturellen Kompetenz der Kinder nachzeichnen. Basierend auf dem Modell der Schulqualität von *Ditton* (2000) werden die Schulvariante, die ethnische Varianz der Schülerschaft sowie das schulische Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz als Kontextmerkmale resp. Intentionen, die Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen als Maßnahme der Personalentwicklung sowie die interkulturelle Kompetenz der Kinder als Wirkungen konzipiert. Anhand einer Längsschnittstichprobe bei Erst- und in der Folge Zweitklässlern an (zumeist teil-gebundenen) Ganztags- und Halbtagschulen wird geprüft, ob der Schultyp und die weiteren schulbezogenen Merkmale im Zusammenhang zur Entwicklung der Kinder stehen.

Die Ergebnisse zu den Haupteffekten zeigen an, dass die Bandbreite der Herkunftsländer an Schulen und in schwächerem Maße der Schultyp sowie die Teilnahme an Fortbildungen die Veränderung der Maße interkultureller Kompetenz vorhersagen können. Gerade aber der Einfluss des Schultyps sowie der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften ist dabei eher gering. Maßgeblicher Faktor ist ein von den Schulen nicht beinflussbarer Faktor, namentlich die ethnische Komposition der Schülerschaft.

Auch mögliche Kombinationen des Schultyps mit der ethnischen Variation sowie der Fortbildungsteilnahme erbringen keinen Hinweis auf mögliche Bedingungskonstellationen, unter denen die Ganztags- im Vergleich zur Halbtagsschule förderlicher für den Erwerb interkultureller Kompetenzen sei. Insofern ist das Fazit auf Basis der genutzten Grundschulstichprobe sowie der herangezogenen Indikatoren, dass der hier aufgezeigte Einfluss der Ganztagsschule zu gering ist, um von einer substanziellen Überlegenheit dieser Beschulungsvariante sprechen zu können.

Dieses Fazit gilt umso mehr, als dass das genutzte Aggregationsniveau nicht die Einzelschule betrachtet, sondern verschiedene Schulen zum Typus Ganztags- oder Halbtagsschule oder auch Schulen mit geringer vs. hoher ethnischer Variation zusammenfasst. Mehrebenenmodelle waren auf Grund der Stichprobenkomposition nicht möglich (vgl. *Ditton* 1998) und wären angesichts stark schwankender Schülerzahlen pro erhobener Klasse nicht aussagekräftig. Die Chancen, auf Ebene der Einzelschule mittels Mehrebenenmodellierungen Effekte zu finden, sind statistisch besehen geringer als bei der hier gewählten Auswertungsstrategie. Daher sind Zweifel angebracht, wie belastbar letztlich die

ohnehin bereits schwachen Haupteffekte des Schultyps auf der Ebene der Einzelschule sind.

Auf der anderen Seite ist einschränkend zu bemerken, dass es sich bei den Ganztagsschulen zum Großteil um teil-gebundene Varianten handelt, die über andere strukturelle Voraussetzungen für pädagogische Wirkungen verfügen als gebundene Varianten (vgl. *Holtappels* 2011). Auch wurden mit dem Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz sowie der Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte nur zwei, und zudem auch distale Merkmale erfasst, deren prädiktive Wirkung geringer sein wird als jene proximaler Merkmale wie konkrete Projekte zur Stärkung interkultureller Kompetenz (vgl. *Götz/Frenzel/Pekrun* 2010; *Scheerens/Bosker* 1997). Ferner handelt sich bei der abhängigen Variablen „Interkulturelle Kompetenz" um einen eher weichen Indikator schulischer Wirkungen, da das primäre Bildungsziel von Schule die Wissensvermittlung darstellt. Deshalb ist die Tatsache, dass Schulen durch ihre ethnische Komposition Sozialräume für informelle Lernfelder zur Verfügung stellt, nicht zu gering einzuschätzen. Eine wichtige Frage wäre dann, inwieweit es gebundenen Ganztagsschulen mit expliziten pädagogischen Maßnahmen zur Stärkung interkultureller Kompetenz gelingt, eine stärkere Wirkung durch die Schaffung von Sozialräumen zu entfalten, in denen interethnische Freundschaften entstehen können.

Literatur

Aiken, L. S./West, S. G. (1991): Multiple regression: Testing and interpreting interactions. – London.

Appel, S. (2005): Handbuch Ganztagsschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. – Schwalbach/Ts.

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine Anwendungsorientierte Einführung. – Berlin.

Bellin, N./Tamke, F. (2010): Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? Empirische Pädagogik, 24, 2, S. 93-112.

Ditton, H. (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendung des Hierarchisch Linearen Modells. – Weinheim.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 46, S. 43-92.

Ditton, H./Müller, A. (2011): Schulqualität. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Band 2: Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 99-112.

Götz, T./Frenzel, A. C./Pekrun, R. (2010): Psychologische Bildungsforschung. In: *Tippelt, R./Schmidt, B.* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden, S. 71-92.

Grunert, C. (2011): Außerschulische Bildung. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Band 2: Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 137-148.

Holtappels, H. G. (2004): Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur. Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: *Holtappels, H. G.* (Hrsg.): Schulprogramme. Instrumente der Schulentwicklung. – Weinheim, S. 175-194.

Holtappels, H. G. (2011): Ganztagsschule. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Band 2: Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 113-124.

Kanevski, R./von Salisch, M. (2011): Fördert die Ganztagsschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 237-259.

Kuhn, H. P./Fischer, N. (2011a): Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagsschule. Einflüsse der Ganztagsteilnahme und der Angebotsqualität. In: *Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – Weinheim, S. 207-226.

Kuhn, H. P./Fischer, N. (2011b): Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagsschule: Entwickeln sich Ganztagsschüler/-innen besser? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 143-162.

Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. – Wiesbaden.

Miebach, B. (2007): Organisationstheorie. – Wiesbaden.

Reinders, H./Gniewosz, B./Gresser, A./Schnurr, S. (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5, 4, S. 429-452.

Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N. (2011): Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 163-184.

Reinders, H./Gogolin, I./van Deth, J. W. (2008): Ganztagsschule und Integration bei Migrantenschülern. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 4, S. 497-503.

Reinders, H./Greb, K./Grimm, C. (2006): Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 1, S. 39-58.

Reinders, H./Schnurr, S./Gresser, A. (2012): Interethnische Kontakte und Freundschaften bei Erstklässlern. Schulische und individuelle Entstehungsbedingungen. Zeitschrift für Grundschulforschung, 5,1, S. 47-62.

Scheerens, J./Bosker, R. J. (1997): The foundations of educational effectiveness. – Oxford.

Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N./Klieme, E. (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagsschule. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 4, S. 346-366.

van den Brink, H. (2010): Mit kultureller Bildung zu einer neuen Bildungskultur. Ein Essay über das Potenzial kulturpädagogischer Angebote im offenen Ganztag. In: *Hirsch, A./Kurt, R.* (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. – Wiesbaden, S. 243-262.

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

Züchner, I./Fischer, N. (2011): Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung. In: *Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). – Weinheim, S. 9-17.

Familie
Das neue Referenzwerk

HANS BERTRAM
NANCY EHLERT (HRSG.)
Familie, Bindungen und Fürsorge
Familiärer Wandel in einer vielfältigen Moderne
2011. 746 S.
Hc. 89,90 € (D), 92,50 € (A), 119,00 SFr
ISBN 978-3-86649-391-9
Kt. 49,90 € (D), 51,30 € (A), 66,90 SFr
ISBN 978-3-86649-447-3

Dieser Band präsentiert 35 Beiträge namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Soziologie, Politologie, Ethnologie, Ökonomie, Psychologie und Anthropologie zur Frage der Sicherung familialer Fürsorgeleistungen, der Gewährleistung von Fürsorglichkeit und der Unterstützung der älteren Generation. Lange wurde angenommen, dass Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse in den verschiedenen Regionen dieser Welt einem ähnlichen Muster folgen; die Beiträge in diesem Band zeigen jedoch, dass die hier untersuchten Länder und Regionen auf die Herausforderungen der Moderne und einer globalisierten Welt mit teilweise ähnlichen Herausforderungen sehr unterschiedlich reagieren:
Es gibt keine einheitliche, sondern nur eine vielfältige Moderne.

Wissen, was läuft: Kostenlos **budrich intern** abonnieren!
Formlose eMail an: info@budrich.de – Betreff: budrich intern

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

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

Biliterale Fähigkeiten von bilingualen Schülerinnen und Schülern im Deutschen, Türkischen und Russischen

Jule Böhmer

Jule Böhmer

Zusammenfassung
In vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, über welche biliteralen Fähigkeiten deutsch-türkisch und deutsch-russisch bilingual aufwachsende Schülerinnen und Schüler verfügen. Schriftliche Sprachdaten auf Deutsch, Türkisch und Russisch wurden in Hinblick auf die skribale und literate Performanz der bilingualen Probanden ausgewertet. Die Analysen zeigen, dass bilinguale Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Herkunftssprache über einen gesteuerten Schriftspracherwerb verfügen, in ihren Leistungen nicht hinter monolingualen Mitschülerinnen und Mitschülern zurückstehen. Weiterhin kann beobachtet werden, dass literates Strukturwissen interlingual transferiert wird und damit die Annahme der Interdependenzhypothese (*Cummins* 1979, 2008) bekräftigt wird.

Schlagworte: Bilingualität, Biliteralität, literate Strukturen, Russisch, Türkisch, Herkunftssprachen

Biliterate skills of Bilingual Students in German, Turkish and Russian

Abstract
This paper focuses on the biliterate skills of German-Russian and German-Turkish bilingual students. The focus of the analysis of the written data in German, Turkish and Russian lies in the bilinguals' scribale and literate performance. The analysis shows that bilingual students who acquired writing skills in their heritage language reach similar results as the monolingual control group. The assumption of *Cummin*'s interdependence (1979, 2008) hypothesis is confirmed by the observation of crosslinguistic transfer of literate knowledge.

Keywords: bilingualism, biliteracy, literate structures, Russian, Turkish, heritage languages

1 Einleitung

Internationale und nationale Schulleistungsstudien haben wiederholt gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland schlechtere Leistungen in Deutsch, Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern erzielen als monolingual deutsch aufgewachsene Schülerinnen und Schüler (vgl. *Klieme* u.a. 2010). Neben sozioökonomischen Einflüssen (vgl. *Klieme* u.a. 2010) scheint die Beherrschung der Unterrichtssprache, der sogenannten Bildungssprache, eine wichtige Rolle zu spielen und ent-

scheidend für Bildungserfolg in Deutschland zu sein (vgl. *Gogolin* 2006). In vielen Betrachtungen – so auch in Interpretationen von PISA-Ergebnissen – wird die Zweisprachigkeit der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien als ursächlich für die Bildungsnachteile bezeichnet, obwohl die vorliegenden Daten eine solche Kausalaussage nicht begründen (vgl. *Cummins* in Druck). Eine genauere Auseinandersetzung mit der Funktion von Bilingualität und ihrer potentiellen Rolle für Bildungserfolg ist daher geboten; der folgende Beitrag soll dazu Anhaltspunkte liefern.

2 Fragestellung

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund steht häufig im Mittelpunkt des Interesses von Schulleistungsstudien. Allerdings lag der Fokus bisher meist auf den Auswirkungen der Sprachfähigkeiten auf die Fächer Deutsch, Mathematik und die Naturwissenschaften.[1] Dabei wurden nur die Fähigkeiten im Deutschen betrachtet. Die Untersuchung der Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache wurde hingegen aus dem Blick verloren. In der vorliegenden Untersuchung wurde deshalb die Performanz[2] in beiden Sprachen, mit denen die bilingualen[3] Schülerinnen und Schüler aufwachsen, untersucht. Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, über welche biliterale Performanz die Probanden verfügen. Unter „Biliteralität“ wird ‚schriftliche Zweisprachigkeit‘ verstanden. In vielen Ländern, so auch in Deutschland, ist es verbreitet, dass Migranten im Mündlichen zweisprachig sind. Die schriftliche Zweisprachigkeit ist im Kontext von Migration hingegen weniger weit verbreitet (vgl. *Ehlers* 2009, S. 97). Sprechen und Hören beruhen auf angeborenen Fähigkeiten, die im Laufe des Entwicklungsprozesses eines gesunden Menschen ungesteuert auf- und ausgebaut werden. Dagegen sind Schreiben und Lesen Kulturfähigkeiten, die nur im gesteuerten Erwerb erlangt werden. In Deutschland ist das Angebot herkunftssprachlichen Unterrichts nicht flächendeckend verbreitet. In Hamburg beispielsweise wird nach Bedarf unter Aufsicht der Behörde für Schule und Berufsbildung an einigen allgemeinbildenden Schulen herkunftssprachlicher Unterricht für Albanisch, Bosnisch, Chinesisch, Dari, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Russisch und Türkisch angeboten. Dieser wird durchgeführt von Lehrer/-innen, die im Hamburger Schuldienst angestellt sind (vgl. *Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg* 2010, S. 3ff.). In vielen anderen Bundesländern gibt es derartige Angebote nicht, so dass der herkunftssprachliche Schriftspracherwerb auf die Initiative des Elternhauses zurückzuführen ist.

Biliterale Fähigkeiten lassen sich in skribale und literate Fähigkeiten unterscheiden (vgl. *Maas* 2004, S. 74). Unter skribalen Fähigkeiten wird die graphisch-motorische Fähigkeit, ein bestimmtes Zeichensystem zu realisieren, verstanden; unter literaten Fähigkeiten der Umgang mit literaten Strukturen. Mit dem Gegensatzpaar orat/literat lässt sich die unterschiedliche Strukturalität der symbolischen Praxis einer Sprache beschreiben. Es wird in die Form von Sprache unterschieden, die maximal außersprachliche Strukturen nutzt, auf eine bestimmte situative Kommunikation bezogen ist und nur innerhalb dieser interpretierbar ist (orat). Andererseits existiert die Form, die maximal kommunikativ entlastet, also universalisiert und situationsentbunden ist, und dafür sprachliche Strukturen durch maximale Elaboriertheit nutzt (literat). Orate und literate Strukturen können dementsprechend als gegensätzliche Pole auf je einer kognitiven, kommunikativen und struk-

turellen Achse angesehen werden (vgl. *Maas* 2004, 2009). Das Register Bildungssprache, dessen Kenntnis über Bildungserfolg entscheidet, lässt sich den literaten Strukturen zuordnen.

Im Folgenden wird in der Analyse der Frage nachgegangen, über welche skribalen und literaten Fähigkeiten bilinguale Schülerinnen und Schüler im Deutschen und in ihrer Herkunftssprache Türkisch bzw. Russisch verfügen.

Zur Untersuchung der Fragestellung wurden Daten verwendet, die im Rahmen des „GIM-Projekts“[4] erhoben wurden. Allerdings wurde der im „GIM-Projekt“ durchgeführte Vergleich zwischen Schülerleistungen an Ganz- und Halbtagsschulen in der vorliegenden Untersuchung nicht angestrebt. Gründe hierfür sind, dass zwischen der hier angesprochenen Fragestellung und dem Besuch einer Ganz- bzw. Halbtagsschule nur ein zufälliger Zusammenhang bestehen kann und zudem die Datengrundlage für eine weitere Unterteilung in Subgruppen zu schmal ist.

3 Forschungsmethode, Stichprobe und Datengrundlage

Die Daten, die den Analysen des vorliegenden Artikels zugrundeliegen, wurden im Rahmen des „GIM-Projekts“ erhoben. Die „GIM-Gesamtstichprobe“ umfasst 1312 Schülerinnen und Schüler, die zum ersten Messzeitpunkt die fünfte Klasse einer Halb- oder Ganztagsschule in Hamburg oder Bayern besuchten. Die befragten Schülerinnen und Schüler verteilten sich auf alle in den jeweiligen Bundesländern vertretenen Schulformen.

Aus der „GIM-Gesamtstichprobe“ wurden für den vorliegenden Artikel folgende drei Schülergruppen ausgewählt: deutsch monolingual aufgewachsene Schülerinnen und Schüler (N = 428), deutsch-türkisch bilingual aufgewachsene Schülerinnen und Schüler (N = 314) und deutsch-russisch bilingual aufgewachsene Schülerinnen und Schüler (N = 107). Die Auswahl beruht auf den zur Verfügung stehenden Sprachdaten. Mit dem eingesetzten Sprachstandserhebungsinstrument konnten Sprachdaten auf Deutsch und in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch erhoben werden.

Zu den zwei bilingualen Sprechergruppen wurden außerdem die deutsch monolingualen Schülerinnen und Schüler aus der „GIM-Gesamtstichprobe“ als Kontrollgruppe herangezogen. Die Datengrundlage bilden schriftliche deutsche, türkische und russische Sprachdaten. Die Daten wurden mit dem Sprachstandserhebungsinstrument „Der Sturz ins Tulpenbeet“ erhoben. Das Instrument bietet die Möglichkeit, produktive schriftliche Sprachdaten zu elizitieren. Der Impuls des Instruments besteht aus einer Abfolge von fünf Bildern. Die Probanden haben die Aufgabe, auf die Impulsfrage „Was ist hier passiert?“ in Form einer schriftlichen Nacherzählung zu antworten.

Für die Anfertigung der Nacherzählung stehen den Schülerinnen und Schülern 20 Minuten Zeit zur Verfügung. Die bilingualen Probanden bearbeiteten das Instrument während der Datenerhebung zuerst auf Deutsch. Nach einer zeitlichen Unterbrechung von zwei Stunden bekamen sie die Aufgabe, die Nacherzählung, ebenfalls schriftlich, in ihrer Herkunftssprache zu verfassen.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die biliteralen Fähigkeiten von Bilingualen zu untersuchen. Skribale Fähigkeiten beider Zeichensysteme stellen die Voraussetzungen für biliterale Fähigkeiten dar. Da von den untersuchten Bilingualen keine Angaben zum herkunftssprachlichen Schrifterwerb vorlagen, musste auf Grundlage der vorliegenden Nach-

erzählungen eine Einteilung der Probanden bezüglich ihrer skribalen Performanz vorgenommen werden.

Für diese Einteilung wurden die herkunftssprachlichen Texte der Bilingualen in Hinblick auf das verwendete Zeichensystem klassifiziert. Auf diese Weise wurden die deutsch-russisch bilingualen Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen eingeteilt. Zur ersten Gruppe gehören die Probanden, die keine Nacherzählung auf Russisch angefertigt haben, zur zweiten diejenigen, die ihre Nacherzählung auf Russisch mithilfe lateinischer Buchstaben realisiert haben. Zur dritten Gruppe gehören die Bilingualen, die ihre russische Nacherzählung mit kyrillischen Graphemen verfasst haben. Nur die dritte Gruppe erfüllt folglich die Voraussetzungen für Biliteralität.

Bei den deutsch-türkisch Bilingualen wurde ein analoges Verfahren gewählt. Da die türkische Schriftsprache wie die deutsche mit lateinischen Graphemen realisiert wird, wurde zur Ermittlung der skribalen Performanz eine monolinguale Türkischsprecherin herangezogen, die anhand der türkischen Nacherzählungen einschätzte, ob die Schreiber einen gesteuerten Schriftspracherwerb im Türkischen genossen hatten oder nicht. Zwei Kriterien wiesen auf skribale Performanz im Türkischen hin: Die Verwendung der zusätzlichen Sonderzeichen zum lateinischen Alphabet, die zur türkischen Schriftsprache gehören, und die Anwendung basaler Regeln der türkischen Orthographie. Auf diese Weise konnten auch bei den deutsch-türkisch Bilingualen drei Gruppen hinsichtlich der skribalen Performanz gebildet werden.

Die russischen und türkischen Texte der jeweils dritten Gruppe weisen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler angefangen haben, die Schriftsprachen ihrer Herkunftssprachen in einem gesteuerten Erwerb zu erlernen. Allerdings weisen viele Normabweichungen in den Bereichen Morphologie, Morpho-Syntax, Syntax, Lexik und in der Orthographie darauf hin, dass der Schriftspracherwerb noch nicht abgeschlossen ist.

Im zweiten Analyseschritt steht die Performanz literater Strukturen im Fokus. Dafür wird eine sprachlich-inhaltliche Analyse der Nacherzählungen mithilfe eines standardisierten Auswertungsverfahrens (vgl. *Gantefort/Roth* 2008) durchgeführt. In diesem werden die sprachlichen Bereiche Pragmatik, Lexik und Syntax berücksichtigt. Das standardisierte Auswertungsverfahren basiert auf den theoretischen Annahmen zu sprachlichen Fähigkeiten von *Coseriu*. Dieser unterteilt sprachliches Wissen in drei Bereiche: elokutionelles, idiomatisches und expressives Wissen (vgl. *Coseriu* 1988). Idiomatisches Wissen beschreibt dabei die Strukturen einer Einzelsprache, expressives Wissen hingegen die pragmatische Fähigkeit, das sprachliche Register dem Kommunikationskontext anzupassen. Während idiomatisches Wissen spezifisch für eine Einzelsprache ist, ist expressives Wissen in verschiedenen Einzelsprachen anwendbar. Für bilingual aufwachsende Kinder liegt meiner Analyse außerdem die Interdependenzhypothese (vgl. *Cummins* 1979, 2008) zugrunde. Sie besagt:

> "although the surface aspects (e.g. pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying conceptual proficiency of knowledge base that is common across languages. This common underlying proficiency makes possible the transfer of concepts, literacy skills, and learning strategies from one language to another" (*Cummins* 2008, S. 52).

Dieser angenommene enge Zusammenhang von Fähigkeiten in Herkunfts- und Zweitsprache[5] auf Grundlage des strukturellen Wissens wird ebenfalls bei der Auswertung berücksichtigt. Auch in vielen anderen Studien wurde diese Hypothese bereits überprüft und der Zusammenhang der Performanz in L1 und L2 nachgewiesen (vgl. *Abu-Rabia* 2001; *Göbel/Rauch/Vieluf* 2011; *Lesemann* u.a. 2007; *Quiroz* u.a. 2010; *Verhoeven* 1994).

Es wird angenommen, dass die prinzipielle Kenntnis literater Strukturen nicht an eine Sprache gebunden ist, sondern vielmehr dieses metasprachliche Wissen von einer auf eine andere Sprache transferiert werden kann.

Im Zuge der Auswertung werden aus den Daten zwei Skalen gebildet: die Skala „Textbewältigung" und die „schriftliche allgemeinsprachliche Skala". Die Bildung dieser Skalen beruht auf theoretischen Annahmen und validen empirischen Ergebnissen (vgl. *Gantefort/Roth* 2008; *Reinders* u.a. 2010). Unter der Skala „Textbewältigung" werden die Komponenten zusammengefasst, die die Performanz im literaten Strukturwissen messen. Dazu gehören Indikatoren für Textbewältigung, den Einsatz literarischer Elemente (Gestaltung des Anfangs, Ausführlichkeit der Exposition, Gestaltung des Schlusses), die Beschreibung der ausgelassenen Szene sowie die Anzahl der beschriebenen Bilder. Die Auswertung dieser Kategorien ist an dem Erzählmodell von *Boueke/Schülein* (1995) orientiert.

Demgegenüber steht die „schriftliche allgemeinsprachliche Skala", die im Deutschen und Russischen gebildet werden konnte. Aufgrund sprachstruktureller Unterschiede im Bereich der Syntax kann diese Skala für das Türkische nicht gebildet werden. Mithilfe einer Hauptkomponentenanalyse konnte ermittelt werden, dass Textbewältigung, die Anzahl der verwendeten Verb- und Substantivtypes[6] und die Anzahl der Satzverbindungstypes auf einen Faktor laden. Die „schriftliche allgemeinsprachliche Skala" misst folglich idiomatisches und expressives Wissen für die untersuchte Sprache.

Außerdem wurden Informationen der Probanden aus dem Schülerfragebogen des „GIM-Projekts" in die Analyse einbezogen. Die Schülerinnen und Schüler wurden in drei Fragen befragt, wie häufig sie Bücher, Zeitschriften und Zeitungen lesen. Das Antwortformat war vierstufig. Nach einer Hauptkomponentenanalyse[7] wurde die Skala „Lesefrequenz" gebildet.

Auf Informationen zum sozioökonomischen Status der untersuchten Schülerinnen und Schüler konnte nicht zurückgegriffen werden. Ebenso liegen keine soziolinguistischen Hintergrundinformationen zum Schrifterwerb in der Herkunftssprache und zur Frage vor, in welchem Land die untersuchten bilingualen Probanden die Grundschule besucht haben.

4 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse präsentiert, die bei der Analyse der schriftlichen Nacherzählungen auf Deutsch, Türkisch und Russisch ermittelt worden sind. Dabei wurden die Ergebnisse, die die untersuchten Schülerinnen und Schüler im Deutschen, Türkischen und Russischen erzielt haben, intralingual und interlingual untersucht. Außerdem wurden die Ergebnisse mit Angaben zur individuellen Lesefrequenz zusammengeführt.

4.1 Intralinguale Beobachtungen

Nachfolgend wird zunächst vorgestellt, über welche skribale Performanz die bilingualen Schülerinnen und Schüler verfügen. Anschließend werden die Ergebnisse zur literaten

Performanz der Schülerinnen und Schüler im Deutschen, Türkischen und Russischen präsentiert.

4.1.1 Skribale Performanz im Deutschen, Türkischen und Russischen

Alle befragten Schülerinnen und Schüler besuchen eine Sekundarschule in Deutschland. Daher sind, erwartungskonform, alle befragten Bilingualen in der Lage, Nacherzählungen auf Deutsch mit lateinischen Graphemen zu verfassen.

Von den 107 befragten deutsch-russisch Bilingualen haben 55 (51%) Schülerinnen und Schüler keine Nacherzählung auf Russisch verfasst. 32 (30%) Probanden gaben an, keine kyrillischen Grapheme schreiben zu können, verfassten aber eine Nacherzählung auf Russisch in mit lateinischen Graphemen transkribierter Form. 20 (19%) russischsprachige Schülerinnen und Schüler schrieben ihre Nacherzählung auf Russisch mit kyrillischen Graphemen. Dies bedeutet, dass sie einen gesteuerten Schrifterwerb im Russischen begonnen haben.

Von den 314 befragten deutsch-türkisch bilingualen Schülerinnen und Schülern haben 57 (18%) keinen Text auf Türkisch verfasst. 211 (67%) Probanden haben einen türkischen Text verfasst, ihre Texte weisen aber auf keinen gesteuerten Schriftspracherwerb hin. Die übrigen 46 (15%) Bilingualen haben eine Nacherzählung auf Türkisch geschrieben, und an ihren Texten ist ersichtlich, dass sie einen gesteuerten Schriftspracherwerb begonnen haben.

Die Analyse der skribalen Performanz zeigt, dass anteilig mehr deutsch-russisch bilinguale Schülerinnen und Schüler auch im Russischen Lesen und Schreiben erlernt haben (19%) als ihre deutsch-türkisch bilingualen Mitschüler im Türkischen (15%). Dennoch hat sich von den Befragten, die angaben, ihre Herkunftssprache nicht schreiben gelernt zu haben, ein sehr viel größerer Anteil deutsch-türkisch Bilingualer (67%) an einer Nacherzählung auf Türkisch versucht als von den deutsch-russisch Bilingualen auf Russisch (30%). Möglicherweise ist ein Erklärungsansatz, dass die erforderliche Transkription der russischen Phoneme in lateinische Grapheme für die bilingualen Probanden eine zu große Hürde darstellte. Da die türkische Schriftsprache mit dem lateinischen Alphabet realisiert wird, kann es den bilingualen Schülerinnen und Schülern, die nicht im Türkischen schreiben gelernt haben, leichter gefallen sein, spontan eine Nacherzählung auf Türkisch zu verfassen.

4.1.2 Literate Performanz im Deutschen, Türkischen und Russischen

Neben der skribalen Performanz wurde auch die literate Performanz der Probanden anhand von zwei Skalen untersucht. Zunächst wurden mit der Skala „Textbewältigung“ die verwendeten literaten Strukturen analysiert. Da angenommen wird, dass das Wissen über die Verwendung literater Strukturen von einer Sprache in eine andere Sprache transferiert werden kann, lassen sich die Werte dieser Skala bei bilingualen Schülerinnen und Schülern gegenüberstellen. Die Skala „Textbewältigung“ setzt sich aus sechs Variablen zusammen, die die Ausführlichkeit der Beschreibung der einzelnen Szenen der Bildergeschichte, die Verwendung literarischer Elemente, die Beschreibung einer ausgelassenen Szene und die Anzahl der beschriebenen Bilder abbilden. Maximal können 35 Punkte erreicht werden. In Tabelle 1 sind die Mittelwerte der Skala „Textbewältigung“ abgetragen.

Die deutsch-türkisch und die deutsch-russisch bilinguale Stichprobe werden in Hinblick auf ihre skribale Performanz in drei Subgruppen unterteilt. Der ersten Gruppe wer-

den die Bilingualen zugeordnet, die keine Nacherzählung in ihrer Herkunftssprache verfasst haben. Der zweiten Gruppe gehören die Schülerinnen und Schüler an, die keinen gesteuerten Schrifterwerb genossen haben. Bei den deutsch-türkisch Bilingualen sind dies die Probanden, deren Texte keine Sonderzeichen aufweisen und deren Orthographie auf keinen Regelerwerb hinweist. Bei den deutsch-russisch Bilingualen werden die Schülerinnen und Schüler zur zweiten Gruppe gezählt, wenn sie ihre Nacherzählung mit lateinischen Graphemen verfasst haben. Zur letzten Gruppe werden jeweils die Bilingualen gezählt, deren Texte auf einen gesteuerten Schrifterwerb im Türkischen bzw. Russischen hinweisen. In den türkischen Texten wurden Sonderzeichen verwendet und orthographische Grundregeln beachtet, die russischen Nacherzählungen wurden mit kyrillischen Graphemen angefertigt.

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skala „Textbewältigung“ für die untersuchten Stichproben

	N	**Deutsch** Skala „Textbewältigung“		**Russisch** Skala „Textbewältigung“		**Türkisch** Skala„Textbewältigung“	
		M	SD	M	SD	M	SD
Deutsch-Russisch bilinguale Stichprobe	**107**	**22,74**	**5,37**				
ohne Nacherzählung im Ru	55	22,27	5,74				
ohne gesteuerten Schrifterwerb im Ru	32	23,63	4,63	14,66	7,42		
gesteuerter Schrifterwerb im Ru	20	22,60	5,48	15,95	6,97		
Deutsch-Türkisch bilinguale Stichprobe	**314**	**22,00**	**6,00**	--			
ohne Nacherzählung im Trk	57	21,21	5,80	--		--	
ohne gesteuerten Schrifterwerb im Trk	211	22,17	6,07	--		21,76[b*]	6,69
gesteuerter Schrifterwerb im Trk	46	22,22	5,99	--		25,61[b]	5,33
Deutsch monolinguale Stichprobe	**428**	**22,77**	**5,81**	**--**	**--**		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$
Hochgestellte lateinische Buchstaben zeigen signifikante Unterschiede zwischen den Stichproben (pro Spalte) an.

Es zeigt sich, dass sich die Werte der deutsch monolingualen und der deutsch-russisch bilingualen Schülerinnen und Schüler in der Skala „Textbewältigung“ nur geringfügig unterscheiden. Wenn die Werte auf der Skala „Textbewältigung“ im Deutschen in der deutsch-türkisch und der deutsch-russisch bilingualen Stichprobe in Hinblick auf die Subgruppen verglichen werden, zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Allerdings erzielen die bilingualen Probanden, die in ihrer Herkunftssprache keine Nacherzählung verfasst haben, die niedrigsten Mittelwerte. Bei den Nacherzählungen auf Russisch und Türkisch erreichten diejenigen bilingualen Schreiber höhere Mittelwerte, die in ihrer Herkunftssprache einen gesteuerten Schrifterwerb genossen haben. Bei der Gruppe der deutsch-türkisch Bilingualen ist der Unterschied zwischen den Bilingualen, die über keinen bzw. einen gesteuerten Schrifterwerb verfügen, signifikant ($t = -3,653$; $df = 255$; $p < 0,05$). Einen interessanten Befund stellen die Ergebnisse der deutsch-türkisch Bilingualen dar, die über einen gesteuerten Schrifterwerb im Türkischen verfügen: Sie erzielen auf der Skala „Textbewältigung“ im Türkischen höhere Werte als im Deutschen.

Im Deutschen und Russischen wurde eine weitere Skala zur Analyse der verwendeten literaten Strukturen in Zusammenhang mit dem einzelsprachlichen Wissen gebildet. Zunächst wurde mit einer Hauptkomponentenanalyse untersucht, ob sich der Summenscore „Aufgabenbewältigung", die Anzahl der verwendeten Verb- und Substantivtypes, sowie die Anzahl der verwendeten Satzverbindungstypes in einer Skala zusammenfassen lassen. Das Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse zeigt[8], dass die vier Variablen im Deutschen auf einen Faktor (mit Faktorladungen von ,574 bis ,809) laden und eine Gesamtvarianz von 49,52 Prozent erklären können. Im Russischen laden die vier Variablen ebenfalls (mit Faktorladungen von ,580 bis ,905) auf einen Faktor, der eine Gesamtvarianz von 66,39 Prozent erklären kann. Im Deutschen ist der Cronbachs Alpha mit einem Wert von α = ,637 und im Russischen mit einem Wert von α = ,826 akzeptabel. Diese Skala wurde „schriftliche allgemeinsprachliche Skala" genannt. Für das Türkische kann diese Skala aufgrund von sprachstrukturellen Unterschieden im Bereich der Syntax nicht gebildet werden.

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichung der „schriftlichen allgemeinsprachlichen Skala" für die untersuchten Stichproben

	N	**Deutsch** „Schriftliche allgemeinsprachliche Skala"		**Russisch** „Schriftliche allgemeinsprachliche Skala"	
		M	SD	M	SD
Deutsch-Russisch bilinguale Stichprobe	**107**	**33,45**[a]*	**7,81**	**24,13**	
ohne Nacherzählung im Ru	55	32,00	7,53	--	
ohne gesteuerten Schrifterwerb im Ru	32	35,47	8,03	22,16	9,53
gesteuerter Schrifterwerb im Ru	20	34,20	7,81	27,30	10,41
Deutsch-Türkisch bilinguale Stichprobe	**314**	**31,87**[ab]	**8,03**		
ohne Nacherzählung im Trk	57	30,70	8,46		
ohne gesteuerten Schrifterwerb im Trk	211	31,77	7,86		
gesteuerter Schrifterwerb im Trk	46	33,17	8,21		
Deutsch monolinguale Stichprobe	**428**	**33,94**[b]***	**7,99**		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$
Hochgestellte lateinische Buchstaben zeigen signifikante Unterschiede zwischen den Stichproben (pro Spalte) an.

Die Mittelwerte der „schriftlichen allgemeinsprachlichen Skala" im Deutschen zeigen signifikante Unterschiede zwischen den drei untersuchten Stichproben. Die deutsch-türkisch bilingualen Schülerinnen und Schüler erzielen die niedrigsten Mittelwerte. Die Werte dieser Gruppe bilingualer Schülerinnen und Schüler liegen sowohl signifikant unter denen der deutsch-russisch bilingualen Stichprobe ($t = -1,984$; $df = 418$; $p < 0,05$) als auch unter denen der deutsch monolingualen Stichprobe ($t = 3,636$; $df = 740$; $p < 0,001$).

Die deutsch-russisch bilinguale Stichprobe erzielt hingegen Mittelwerte, die nur geringfügig niedriger sind als die der monolingualen Stichprobe. Werden auch hier die Mittelwerte im Deutschen innerhalb der bilingualen Stichproben hinsichtlich der unterschiedlichen Form des Schriftspracherwerbs untersucht, zeigt sich wie bei der Skala „Textbewältigung", dass die bilingualen Probanden, die überhaupt keine Nacherzählung in ihrer Herkunftssprache angefertigt haben, die niedrigsten Mittelwerte der Stichprobe erzielen.

4.2 Interlinguale Beobachtungen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde dargestellt, über welche skribale Performanz die Probanden verfügen und wie ihre literate Performanz im Deutschen und ihrer Herkunftssprache ausgeprägt ist. Im nächsten Schritt soll gezeigt werden, wie die sprachliche Performanz bei den Bilingualen, die im Deutschen und ihrer Herkunftssprache eine schriftliche Nacherzählung verfasst haben, interlingual zusammenhängt.

4.2.1 Deutsch-türkisch bilinguale Probanden

Die deutsch-türkisch bilingualen Probanden wurden für die Analyse der interlingualen Korrelation in zwei Gruppen unterteilt. Zur ersten Gruppe gehören die Schülerinnen und Schüler, die im Türkischen nicht schreiben gelernt haben, zur zweiten Gruppe diejenigen, die über einen gesteuerten Schrifterwerb im Türkischen verfügen.

Die Analyse ergibt, dass die Bilingualen, die im Türkischen nicht schreiben gelernt haben, aber dennoch eine Nacherzählung auf Türkisch schrieben, keine signifikanten Unterschiede auf der Skala „Textbewältigung“ zwischen den Ergebnissen im Deutschen und im Türkischen zeigen. Es ist ein signifikanter Zusammenhang von $r = ,219$ ($N = 211$; $p < 0,01$) zwischen den Ergebnissen im Deutschen und im Türkischen zu beobachten. Bei Annahme der Interdependenzhypothese ist dieses Ergebnis erwartungskonform. Es gibt einen Hinweis darauf, dass textstrukturelles Wissen, das in der Skala „Textbewältigung“ abgebildet wird, von einer in eine andere Sprache, im vorliegenden Fall zwischen dem Türkischen und dem Deutschen, transferiert werden kann.

Die Ergebnisse, die sich in der Gruppe der deutsch-türkisch bilingualen Schülerinnen und Schüler beobachten lassen, die im Türkischen über einen gesteuerten Schriftspracherwerb verfügen, verdeutlichen die Wichtigkeit, von bilingualen Sprechern Sprachdaten in beiden Sprachen zu erheben. Die Werte, die die Probanden auf der Skala „Textbewältigung“ im Türkischen erzielen, sind mit 25,61 Punkten höchst signifikant besser als die Werte, die sie im Deutschen (22,22 Punkte) erreichen ($N = 46$; $t = 3,519$; $df = 45$; $p < 0,001$). Wäre nur die Nacherzählung auf Deutsch erhoben worden, wäre die Information über die grundlegende skribale und literate Performanz dieser Probanden nicht gewonnen worden. Der gemessene signifikante Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Deutschen und Türkischen ist mit einem Wert von $r = ,339$ ($N = 46$; $p < 0,05$) größer als in der anderen Gruppe und unterstreicht die Annahme, dass literates Strukturwissen von einer Sprache in eine andere Sprache transferiert werden kann.

4.2.2 Deutsch-russisch bilinguale Probanden

Die deutsch-russisch Bilingualen wurden für die Analysen des interlingualen Zusammenhangs ebenfalls in zwei Gruppen unterteilt. Eine Gruppe beinhaltet die bilingualen Probanden, die ihre russische Nacherzählung mit lateinischen Graphemen verfasst hat. Die zweite Gruppe beinhaltet die Schülerinnen und Schüler, die die russische Schriftsprache mit kyrillischen Graphemen realisiert hat. Bei der ersten Gruppe ist von keinem Schrifterwerb im Russischen, bei der zweiten Gruppe von Schrifterwerb im Russischen auszugehen.

Die bilingualen Schülerinnen und Schüler, die ihre russische Nacherzählung mit lateinischen Graphemen verfasst haben, zeigen sowohl auf der Skala „Textbewältigung“ als auch auf der „schriftlichen allgemeinsprachlichen Skala“ höchst signifikante Unterschiede (je-

weils N = 32; t = -25,943; df = 31; p < 0,001) zwischen den erzielten Werten im Deutschen und im Russischen. Die Werte, die die Bilingualen im Russischen erzielten, liegen mit 14,66 Punkten (SD = 7,42) auf der Skala „Textbewältigung“ und 22,16 Punkten (SD = 9,53) auf der „schriftlichen allgemeinsprachlichen Skala“ deutlich unter den erreichten Punktzahlen von 23,63 (SD = 4,63) und 35,47 (SD = 8,03) in den Nacherzählungen auf Deutsch.

Weiterhin zeigt sich, dass kein Zusammenhang zwischen dem Abschneiden im Deutschen und im Russischen nachzuweisen ist. In der zweiten Gruppe, bei den russischsprachigen Schülerinnen und Schülern, die einen russischen Schriftspracherwerb durchlaufen haben, sind auf beiden untersuchten Skalen ebenfalls signifikante Unterschiede in den erreichten Werten zu beobachten. Auf der Skala „Textbewältigung“ unterscheiden sich die erreichten Summenscores höchst signifikant (N = 20; t = -17,917; df = 19; p < 0,001) mit 22,60 Punkten (SD = 5,48) im Deutschen zu 15,95 Punkten (SD = 6,97) im Russischen. Auf der „schriftlichen allgemeinsprachlichen Skala“ liegen die Werte mit 34,20 Punkten (SD = 7,81) im Deutschen hoch signifikant (N = 20; t = -3,174; df = 19; p < 0,01) über denen im Russischen mit 27,30 (SD = 10,41). Dass zwischen dem Abschneiden im Deutschen und im Russischen ein interlingualer Zusammenhang besteht, zeigen Korrelationen, die zwar nicht signifikant, aber als gut einzuschätzen sind. Für die Skala „Textbewältigung“ liegt der Phi Wert[9] bei φ = ,385 (N = 20), auf der „schriftlichen allgemeinsprachlichen Skala“ bei φ = ,218 (N = 20).

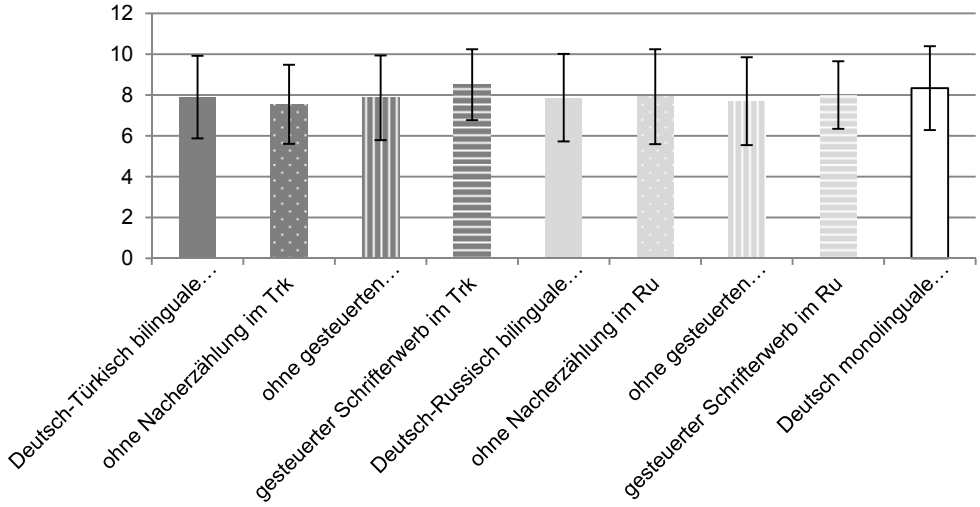
4.3 Zusammenhang von literater Performanz und Lesefrequenz

In einem weiteren Analyseschritt wurde untersucht, in welchem Zusammenhang die beobachteten Leistungen auf der Skala „Textbewältigung“ und der „schriftlichen allgemeinsprachlichen Skala“ mit der Lesefrequenz der untersuchten Schülerinnen und Schüler stehen.

Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der deutsch monolingualen Stichprobe hoch signifikant mehr lesen als die Probanden der deutsch-türkisch bilingualen Stichprobe (t = 2,829; df = 715; p < 0,01) und signifikant mehr als die Probanden der deutsch-russisch bilingualen Stichprobe (t = 2,029; df = 515; p < 0,05). Wird allerdings die Unterteilung nach dem Schrifterwerb in die Subgruppen erneut vorgenommen, so ist zu beobachten, dass die deutsch-türkisch bilingualen Schülerinnen und Schüler, die einen gesteuerten Schrifterwerb im Türkischen genossen haben, über die höchste Lesefrequenz verfügen. Sie geben an, mehr zu lesen als die deutsch Monolingualen (s. Abb. *1*). Außerdem zeigen Mittelwertvergleiche in der Gesamtstichprobe hinsichtlich des Geschlechts der Probanden signifikante Unterschiede: Die Mädchen geben an, höchst signifikant mehr zu lesen als die Jungen (t = 5,518; df = 817; p < 0,001). Diese Beobachtung gilt auch für die Subgruppen.

In Tabelle 3 wird gezeigt, dass es in allen drei Stichproben einen signifikanten Zusammenhang zwischen den erreichten Leistungen auf der „schriftlichen allgemeinsprachlichen Skala“ und den Angaben zur Lesefrequenz gibt. Das bedeutet: Je mehr die Schülerinnen und Schüler lesen, desto bessere Leistungen erzielen sie auf der allgemeinsprachlichen Skala. Dieses Ergebnis untermauert ebenfalls die Annahme eines Transfers literaten Strukturwissens: Die Fähigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler bei der Rezeption literater Strukturen erlangen, können sie augenscheinlich bei der Produktion literater Strukturen anwenden.

Abb. 1: Mittelwerte auf der Skala „Lesefrequenz“



Tab. 3: Korrelationskoffiezienten (r) zwischen Leistungen und Lesefrequenz

Skala „Lesefrequenz“	**N**	**Skala „Textbewältigung“ im Dt**	**„Schriftliche allgemeinsprach-liche Skala“ im Dt**	**Skala „Textbewältigung“ im Ru bzw. Trk**
Deutsch-Russisch bilinguale Stichprobe	**102**	**,033**	**,205***	**--**
ohne Nacherzählung im Ru	52	,064	,256	--
ohne gesteuerten Schrifterwerb im Ru	30	,244	,349	-,089
gesteuerter Schrifterwerb im Ru	20	[10]		
Deutsch-Türkisch bilinguale Stichprobe	**301**	**,138***	**,269****	**--**
ohne Nacherzählung im Trk	53	,074	,158	--
ohne gesteuerten Schrifterwerb im Trk	205	,159*	,292**	,131
gesteuerter Schrifterwerb im Trk	43	,156	,288	,152
Deutsch monolinguale Stichprobe	**415**	**,093**	**,136****	**--**

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

5 Diskussion der Ergebnisse und Forschungsausblick

In Schulleistungsstudien bleiben herkunftssprachliche Fähigkeiten bisher in der Regel unberücksichtigt. Damit entgehen hier wesentliche Hinweise auf sprachliche Fähigkeiten; die Konzentration auf die Lesefähigkeiten im Deutschen bedeutet eine Beschränkung auf einen sicher nicht unbedeutenden, aber doch engen Ausschnitt sprachlicher Fähigkeiten, wenn etwa der oben zitierte PISA-eigene Kompetenzbegriff zugrunde gelegt wird.

Für die vorliegende Untersuchung wurden schriftliche Sprachdaten von Bilingualen im Deutschen und in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch untersucht. Durch eine standardisierte sprachlich-inhaltliche Analyse der schriftlichen Nacherzählungen, die

mit dem Sprachstandsdiagnoseinstrument „Der Sturz ins Tulpenbeet“ erhoben wurde, konnten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, über welche skribalen und literaten Fähigkeiten die untersuchten Schülerinnen und Schüler im Deutschen und Türkischen bzw. Russischen verfügen. Zur Analyse wurden zwei Skalen gebildet, von denen eine interlingual vergleichbar ist.

Die bilingualen Probanden lassen sich hinsichtlich ihrer skribalen Performanz, also der graphisch-motorischen Fähigkeit, ein Schriftsystem zu realisieren, in drei Gruppen unterscheiden. Die Bilingualen, die in ihrer Herkunftssprache keine Nacherzählung verfassen können, bilden die erste Gruppe. Zur zweiten Gruppe gehören diejenigen, die eine Nacherzählung in ihrer Herkunftssprache anfertigen, aber über keinen gesteuerten Schrifterwerb verfügen. Die dritte Gruppe sind jene, die auf Deutsch und in ihrer Herkunftssprache eine Nacherzählung verfasst haben, also in ihrer Herkunftssprache einen gesteuerten Schrifterwerb mindestens begonnen haben.

Die Analyse der Nacherzählungen dieser letzteren Bilingualen zeigt, dass sich die Annahmen der Interdependenzhypothese, wie auch schon andere Studien zeigten (vgl. *Abu-Rabia* 2001; *Göbel/Rauch/Vieluf* 2011; *Lesemann* u.a. 2007; *Quiroz* u.a. 2010; *Verhoeven* 1994), für literate Strukturen in den Daten wiederfinden. Die Bilingualen, die in ihrer Herkunftssprache schreiben können und eine Nacherzählung auf Türkisch bzw. Russisch angefertigt haben, schneiden auf beiden Skalen besser ab als ihre bilingualen Mitschüler, die in ihrer Herkunftssprache keinen gesteuerten Schrifterwerb genossen haben. Außerdem erreichen die Biliteralen die gleichen Mittelwerte (oder sogar höhere) im Deutschen wie ihre deutsch monolingualen Mitschüler. Die auf den beiden Skalen erzielten Werte stehen in einem Zusammenhang mit der Lesefrequenz. Je häufiger die Schülerinnen und Schüler angeben zu lesen, desto höhere Werte erzielen sie auf den beiden Skalen. Dieses ist wahrscheinlich ebenfalls auf den Transfer literaten Strukturwissens zurückzuführen. Sie können bei der Produktion literater Struktur offenbar auf die Fähigkeiten zurückgreifen, die sie durch die rezeptive Beschäftigung mit diesem Register erworben haben. Die generelle Exposition zu literaten Strukturen, die sich hinter gesteuertem Schrifterwerb in der Herkunftssprache und der hohen Lesefrequenz vermuten lässt, scheint folglich die Ausprägung biliteraler Fähigkeiten zu bedingen. Die Ergebnisse zeigen dementsprechend, dass Mehrsprachigkeit und Biliteralität ein Potential darstellen kann, welches vom Bildungssystem noch nicht genug Wertschätzung erfährt.

Diese Hinweise aus der Studie sind aus methodischen Gründen nicht generalisierbar, zeigen aber an, worauf weitere Untersuchungen fokussieren können, die die Frage des Einflusses von Zweisprachigkeit auf bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten tatsächlich klären könnten.

Anmerkungen

1 Die PISA Studie und andere große Schulleistungsstudien orientieren sich, um ihre Ergebnisse international vergleichbar zu machen, an dem anglo-amerikanischen funktionalistischen Literacy-Konzept. ‚Literacy‘ wird in den Studien als kulturelle Basiskompetenz verstanden und stellt damit eine Voraussetzung „für die […] Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit“ (*Baumert* u.a. 2001, S. 21) dar.

2 Die Erhebung von Sprachdaten stellt immer eine Momentaufnahme des individuellen Könnens dar. Diese Momentaufnahme wird von verschiedenen externen Faktoren beeinflusst. Deshalb wird hier der Begriff Performanz im Verständnis von Chomsky verwendet, verstanden als konkretes sprachli-

ches Verhalten (vgl. *Cook/Newson* 2007). Performanz lässt auf Kompetenz schließen, ist aber selbst nicht unmittelbarer Ausdruck von Kompetenz.

3 Der Begriff ‚bilingual' wird im vorliegenden Artikel nach der ‚lebensweltlichen' Definition von *Gogolin* verwendet. Demnach ist die Lebenswelt, in der die Kinder und Jugendlichen aufwachsen, von Zweisprachigkeit geprägt. Die Sprachen, denen die Bilingualen in ihrer Lebenswelt begegnen, werden in unterschiedlichen Kommunikationssituationen verwendet. Aus diesem Grund werden von den Sprachen bestimmte Register und nicht vollständige linguistische Systeme erworben (vgl. *Gogolin* 1988, S. 41).

4 Ziel des Projekts „GIM – Ganztagsschule und Integration von Migranten" war es, zu untersuchen, ob an Ganztagsschulen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfolgreicher sprachlich und sozial integriert werden als an Halbtagsschulen (für mehr Informationen s. (http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/website/index.php/beendete-projekte/gim; letzter Zugriff 12.09.2012).

5 Während der Begriff ‚Muttersprache' heute nur noch selten verwendet wird, ist der Gebrauch der Termini ‚Erst- und Zweitsprache' oder auch ‚L1' und ‚L2' weit verbreitet. Hat ein Kind von Geburt an simultan zwei Sprachen erworben, so wird auch von zwei Erstsprachen (2L1) gesprochen.

6 Zur (lexikalischen) Beschreibung und Analyse von Sprachdaten werden auftretende Wortformen in ‚tokens' und ‚types' eingeteilt. Während zu den ‚tokens' alle einzelnen Vorkommnisse gezählt werden, werden als ‚types' nur die unterschiedlichen Wortformen aufgenommen.

7 Die Überprüfung des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (KMO-Wert) mit einem Wert von ‚584 sowie die Bartlett-Signifikanz von $p < ,001$ zeigen die Eignung der Daten für eine Hauptkomponentenanalyse. Die drei Items laden mit hohen Faktorladungen (von ‚618 bis ‚769) auf einen Faktor. Dieser zeigt eine noch zufriedenstellende Reliabilität von $\alpha = ,497$.

8 Die Überprüfung des KMO-Werts und das Ergebnis des Bartlett-Tests zeigen, dass die vorliegenden Daten für eine Hauptkomponentenanalyse geeignet sind. Für die Daten im Deutschen liegt der KMO-Wert bei ‚637 und der Bartlett-Text bei $p < ,001$, im Russischen liegt der KMO-Wert bei ‚826 und der Bartlett-Test bei $p < ,001$.

9 Um der Datenqualität Rechnung zu tragen, wurde für die Berechnung des Zusammenhangsmaßes von Variablen bei kleinen Stichproben ($N < 30$) ein konservatives Vorgehen gewählt. Dazu wurde auf die Mediandichotomisierung zurückgegriffen. Von den beiden Summenscores wurde der Median berechnet und die dazugehörige Stichprobe in zwei Gruppen unterteilt. Der ersten Gruppe wurden die Probanden zugeteilt, die höhere Werte als der Median erzielt hatten. Zur zweiten Gruppe gehören diejenigen, die unter dem Medianwert geblieben waren (vgl. *Bortz/Schuster* 2010, S. 456). Aus diesen neuen dichotom skalierten Variablen wurde das direkte Korrelationsmaß Phi errechnet. Der Wertebereich des Phi liegt zwischen null und eins; während der Wert null die stochastische Unabhängigkeit anzeigt, weist eins auf einen Zusammenhang hin.

10 Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde hier nicht das Korrelationsmaß (r) verwendet, sondern auf den Phi-Wert zurückgegriffen. Dieser liegt für die Skala „Textbewältigung" im Deutschen bei -‚471, für die „schriftliche allgemeinsprachliche Skala" bei -‚408 und für die Skala „Textbewältigung" im Russischen bei -‚250.

Literatur

Abu-Rabia, S. (2001): Testing the Interdependence Hypothesis among Native Adult Bilingual Russian-English Students. Journal of Psycholinguistic Research, 30, 4, pp. 437-455.

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. – Berlin.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. – Berlin.

Bortz, J./Schuster, Ch. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. – Berlin.

Boueke, D./Schülein, F. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. – München.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2010): Schriftliche kleine Anfrage des Abgeordneten Ties Rabe (SPD) vom 23.04.10 und Antwort des Senats. Muttersprachlicher Unterricht (19 / 6002).

Cook, V./Newson, M. (2007): Chomsky's Universal Grammar: An Introduction. – Oxford.

Coseriu, E. (1988): Sprachkompetenz. – Tübingen.

Cummins, J. (im Druck): Current Research on Language Transfer: Implications for Language Teaching Policy and Practice. In: *Gogolin,I./Siemund, P./Davidova, J.* (Eds.): Multilingualism and Language Development in Urban Areas. – Amsterdam.

Cummins, J. (2008): Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. In: *Ramseger, J./Wagener, M.* (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. – Wiesbaden, S. 45-56.

Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research, 49, 2, pp. 222-251.

Ehlers, S. (2009): Heterogenität und Literalität. In: *Buschkühle, C.-P./Duncker, L./Oswalt, V.* (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs. – Wiesbaden, S. 97-118.

Gantefort, Ch./Roth, H.-J. (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument ‚Tulpenbeet'. In: *Schwippert, K./Klinger, T./Leiblein, B.* (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. – Münster, S. 29-50.

Göbel, K./Rauch, D./Vieluf, S. (2011): Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 16, 2, S. 50-65.

Gogolin, I. (2006): Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: *Auernheimer, G.* (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. – Wiesbaden, S. 33-50.

Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. – Hamburg.

Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster.

Lesemann, P./Scheele, A. F./Mayo, A. Y./Messer, M. H. (2007): Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 3, S. 334-355.

Maas, U. (2009): Sprache in Migrationsverhältnissen: „Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation". In: *Gogolin, I./Neumann, U.* (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. – Wiesbaden, S. 145-161.

Maas, U. (2004): Geschriebene Sprache/Written Language. In: *Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K./Trudgill, P.* (Eds.): An International Handbook of the Science of Language and Society. – Berlin, pp. 633-645.

Reinders, H./Gogolin, I./van Deth, J./Böhmer, J./Bremm, N./Gresser, A./Schnurr, S. (2010): Ganztagsschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht. – Würzburg.

Quiroz, B. G./Snow, C. E./Zhao, J. (2010): Vocabulary Skills of Spanish-English Bilinguals: Impact of Mother-Child Language Interactions and Home Language and Literacy Support. Journal of Bilingualism, 14, 4, pp. 1-21.

Verhoeven, L. T. (1994): Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisted. Language Learning, 44, 3, pp. 381-415.

Kinderfreundschaften in der verschränkten/vollgebundenen Ganztagsschule

Ulrike Popp

Ulrike Popp

Zusammenfassung
In dem Beitrag werden Freundschaftsbeziehungen von Schüler/-innen einer gebundenen/verschränkten Ganztagsschule in Österreich[1] untersucht, die für alle Kinder verpflichtend ist, einen rhythmisierten Schulalltag und eine reformpädagogisch orientierte Lernkultur besitzt. Zunächst wird nach dem Stellenwert der Schule bei der Entstehung und Entwicklung von Freundschaften gefragt. Zum zweiten soll in Erfahrung gebracht werden, ob Freundschaften auch im Rahmen von Lerngemeinschaften entstehen können. In einem dritten Schritt wird geprüft, ob die Ganztagsschule für Schüler/-innen ein Ort der sozialen Geschwister sein könnte. Empirische Basis sind qualitative Gruppeninterviews und „Freundschaftsinterviews" mit insgesamt 32 Kindern im Alter zwischen 10 und 13 Jahren.

Schlagworte: verschränkte Ganztagsschule, Lern- und Beziehungskultur, Lerngemeinschaften, Freunde als soziale Geschwister

Friendship of children in All-Day Schools
Abstract
In this article, ties of friendship between students who attend an all-day school in Austria, which is compulsory for all registered children, are analysed. The major characteristics of these schools are a rhythmic school life, a progressive educational culture and regular changes in work and leisure time. The first question this paper answers is how relevant an all-day school is in terms of the development of friendship. Secondly, it is determined whether friendship can also emerge from study groups in school. Finally, the question of whether an all-day school is an appropriate place for social siblings is addressed. The results of this study are based on qualitative group interviews with 32 children between the age of 10 and 13.

Keywords: All-Day school in a rhythmic organization, culture of learning, culture of human relations, study groups, friends as social siblings

1 Einleitung

Die selbständige Gestaltung von Sozialkontakten stellt eine Entwicklungsaufgabe des Kindesalters im Statusübergang zur Lebensphase Jugend dar (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2012, S. 41). Freundschaftsbildung und der Aufbau emotional bedeutsamer, von Sympathie und Vertrauen gekennzeichneter Beziehungen gehören dazu und spielen eine immense Rolle im Sozialisationsprozess. Vermutet werden kann, dass Freundschaften von Schü-

ler/-innen in einer verpflichtenden Ganztagsschule intensiver sind als an Halbtagsschulen, da eine stärkere Kontinuität des Miteinander-Lernens gegeben ist und ein rhythmisierter Schulalltag mehr soziale Erfahrungen, Bezugsgruppenbildung und Beziehungslernen ermöglicht. Eine weitere Entwicklungsaufgabe des ausgehenden Kindesalters besteht in der selbständigen und selbstverantworteten Erbringung schulischer Leistungen. Das „Gelingen" dieser Statuspassage obliegt auch der Institution Schule, denn neben dem Erwerb von Fachwissen sollten Schüler/-innen zu eigenständigem Arbeiten, selbst organisiertem Lernen und Kooperation befähigt werden.

Anhand neuerer Forschungsbefunde zur Entstehung von Kinder- und Jugendfreundschaften soll der Frage nach Beziehungsqualität und -intensität im schulischen Kontext nachgegangen werden. Zumeist werden Freizeitgelegenheiten oder Situationen des informellen Lernens angegeben – schul- und unterrichtsbezogene Handlungskontexte bleiben außen vor, obgleich die meisten Kinder- und Jugendfreundschaften in der Schule ihren Anfang nehmen. Mit dem Blick auf die zeitlichen Ressourcen und die veränderte Lernkultur einer verpflichtenden Ganztagsschule wäre zu untersuchen, ob Freundschaften auch im Rahmen von Lerngemeinschaften, gemeinsamen Arbeitsaufträgen, Projekten etc. entstehen können.

Die Ganztagsschule wird in einschlägigen, praxisorientierten Beiträgen als „Ort der sozialen Geschwister" (*Appel* 2009, S. 27) diskutiert – empirische Belege für diese These wurden noch nicht erbracht. Sollten Evidenzen für die genannte Behauptung gefunden werden und Interaktionen zwischen miteinander befreundeten Schüler/-innen familienähnliche Dimensionen aufweisen, könnte es sich um Prozesse von „Entscholarisierung" und „Familialisierung" handeln, die ja in der Forschungsliteratur (vgl. *Kolbe/Reh* 2009; *Fölling-Albers* 2000) kontrovers diskutiert und als kritisch erachtet werden. Anhand von Befunden einer qualitativen Studie mit Schüler/-innen einer verschränkten Ganztagsschule in Österreich, soll auf diese Überlegungen eingegangen werden.

2 Forschungsstand und Praxiserfahrungen zu Freundschaften zwischen Schüler/-innen

Aus schulorganisatorischer und schultheoretischer Perspektive ist eine Förderung von Schüler/-innenfreundschaften nicht Anliegen der Schule, sondern Administration, Planung und Schaffung organisierter Lern- und Bildungsgelegenheiten. Die zeitliche und emotionale Verfügbarkeit miteinander befreundeter Schüler/-innen beschränkt sich daher in der Regel auf Pausenzeiten, Freistunden, Wochenenden und die Zeiten vor und nach dem Unterricht. Unter den Konditionen einer gedrängten Tagesstruktur von Halbtagsschulen sind Annahmen berechtigt, nach denen informelle Kinder- und Jugendfreundschaften sowie Prozesse sozialen Lernens eher behindert als unterstützt werden.

Das Verständnis von Freundschaft geht mit positiv erlebten Beziehungen einher, die, von Sympathie und Gegenseitigkeit getragen, Unterstützung und Schutz bieten. Freundinnen und Freunde sind emotional miteinander verbunden, können offen miteinander reden, intime Gedanken und Gefühle austauschen sowie Ängste und Zweifel teilen (vgl. *Wagner/Alisch* 2006, S. 16). Anders als Familienbeziehungen sind Freundschaftsbindungen durch Freiwilligkeit charakterisiert; die Personen haben einander selbst gewählt. Die Freundschaftsbeziehung fördert kommunikative Fähigkeiten und stellt einen Impuls für

die soziale Entwicklung des Individuums dar (vgl. *Wehner* 2006, S. 122ff.). Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen der Ausbildung sozial-emotionaler Kompetenzen und der Fähigkeit, Beziehungen zu Altersgleichen aufzunehmen. Kinder, die über derartige Fähigkeiten verfügen, sind begehrte Interaktionspartner/-innen (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 37). Freundschaften besitzen in der Biografie von Kindern einen wachsenden Stellenwert. Bestimmte Entwicklungsprozesse können ausschließlich in Interaktionen und gemeinsamen Handlungskontexten mit Gleichgestellten vollzogen werden (vgl. *Merkens* 2000, S. 85). Freundinnen und Freunde befinden sich in ähnlichen Lebenslagen und werden mit vergleichbaren Entwicklungskrisen konfrontiert. Sie entwickeln solidarische Verbundenheit beim Auftreten von Problemen, vertrauen einander Geheimnisse an und verhalten sich loyal. Soziale Eingebundenheit und Kontakte zu Altersgleichen stellen Grundbedürfnisse im Sozialisationsprozess dar. Forschungsbefunde zeigen, dass Kinder und Jugendliche ohne Freundinnen und Freunde Gefühle von Einsamkeit, Traurigkeit, Frustration und Nichtbeachtung artikulieren (vgl. auch *Opp/Unger* 2006, S. 62). Das Fehlen von Freundschaften im Jugendalter kann zu depressiven Stimmungen, negativem Selbstbild und ausbleibendem Wohlbefinden führen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2012, S. 173f).

2.1 Freundschaftsbildung und Schule – ein Widerspruch?

In Beiträgen der Kindheitsforschung und Lebensweltforschung wird zwischen der Institution Schule und den Lebenswelten von Schüler/-innen eine starke Trennung behauptet (vgl. *Fuhs* 2005, S. 172; *Kossen* 2004, S. 163). Gleichzeitig erweist sich die Schule als wichtigster sozialer Raum für Beziehungsanbahnung, -aufbau und -pflege. Durch den Wandel der Kindheit, vor allem durch fehlende Nachbarskinder, schwindende Aufenthaltsmöglichkeiten im Freien, Verplanung des Kinderalltages und dem verstärkten Rückzug ins eigene Zimmer wächst die Bedeutung der Schule als Ort der Interaktionen und Aushandlung sozialer Regeln (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 76f.). Aus sozialisationstheoretischer Sicht bestätigt *Krappmann* (2004) eine Koexistenz von schulischer Lernwelt und sozialer Kinderwelt und räumt der Institution Schule einen ganz zentralen Stellenwert für Peerkontakte ein (vgl. *Zschach* 2008, S. 282). 84,1% der insgesamt 753 Befragten einer österreichischen Studie, etwas mehr Jungen als Mädchen, gaben an, ihre Freunde in der Schule kennen gelernt zu haben, gefolgt von Freundschaftsbildungen in der Nachbarschaft (vgl. ebd., S. 298f.). Beliebtester Treffpunkt ist das eigene Zuhause oder das des/der Freundes/Freundin. Immerhin haben über 60% der Befragten angegeben, die Schule sei auch ein wichtiger Ort für den Kontakt mit der/dem besten Freundin/Freund. Vermutlich ist dieser Anteil an verschränkten/vollgebundenen Ganztagsschulen noch höher. Auch deutsche Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass Kinderfreundschaften, vor allem in der Primarstufe, in erster Linie Schulfreundschaften sind. 77% der freundschaftlich miteinander verbundenen Kinder besuchen die gleiche Klasse (vgl. *Merkens* 2000, S. 65). „Schulfreunde“ und beste Freunde sind jedoch nicht zwangsläufig identisch (vgl. *Kränzl* 1999, S. 255ff.).

Freundschaften können positive wie negative Konsequenzen im Rahmen schulischer Sozialisationsprozesse haben. Im günstigen Fall, bei entsprechender Motivation, sorgen Freunde für ein erhöhtes Engagement gegenüber schulischen Belangen und unterstützen eine positive Leistungsentwicklung – im negativen Sinne fördern sie störendes Verhalten im Unterricht (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 49ff.; *Wehner* 2009, S. 410ff.). Schü-

ler/-innen werden von Lehrkräften als prosozialer und in psychosozialer Hinsicht als angepasster eingeschätzt, wenn sie aus der Primarschule bereits verlässliche Freundschaften bewahren konnten. Aber auch die zu Beginn der Sekundarstufe I geschlossenen reziproken Freundschaften führten nach kurzer Zeit zu positiven Effekten (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 91ff.). Aus Beobachtungen von Lehrpersonen, die Kinder von der Primarschule in die Sekundarschule begleiten, geht hervor, dass nicht jede Freundschaft erhalten bleibt, sondern durch die neue Lerngruppe völlig andere Konstellationen zustande kommen. Im sozialen Bereich entstehen Sympathien, Vertrauen und Gesprächsbereitschaft durch ähnlich gelagerte Interessen und Freizeitpräferenzen.

Aus der Sicht der Kinder tritt die offizielle Funktion der Bildungsstätte Schule zugunsten der Pflege von Freundschaften zurück. Forschungsbeiträge zur Offenen Ganztagsschule kommen zu dem Ergebnis, dass viele Schüler/-innen ein Ganztagsangebot ablehnen, da sie eine Einschränkung ihrer freien Zeit befürchten, die sie lieber mit Freund/-innen außerhalb der Schule verbringen möchten. Vor diesem Hintergrund wird ein Spannungsverhältnis zwischen Schulorganisation und den lebensphasentypischen Entwicklungsaufgaben gesehen, und es wird betont, die Leistungsfähigkeit der Schule würde nur bestimmte Ausschnitte bedeutsamer Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen: Für Entwicklungsaufgaben, Geselligkeit und Kommunikation gäbe es kein Schulcurriculum (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 33ff.). Angenommen wird, dass in einem stark institutionalisierten Rahmen wie der Schule, Konzepte der Einbindung von peers sowie Nutzung von peer-Ressourcen nicht in ausreichender Form gegeben sind (vgl. *Heyer* 2010, S. 408ff.). Die Befunde legen Forderungen an die Schule nahe, Freundschaftsbedürfnissen in allen Schulstufen mehr Raum im Alltag des Schullebens zu geben (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 76f.) und die Aufmerksamkeit für sowie Unterstützung bei der Entstehung von Freundschaften als schulischen Bildungsauftrag zu interpretieren.

2.2 Ganztagsschulen = intensivere Freundschaften und verbesserte soziale und emotionale Kompetenzen?

Im Rahmen der PIN-Studie[2] wurde festgestellt, dass der zeitliche Spielraum, den Kinder dort mit ihren Freunden nutzen können, ein positiver Faktor für die Wahl des Schulbesuchs war. Andererseits entsprechen strukturierte Angebote der Schule und beaufsichtigte Zeiten des gemeinsamen Tuns nicht zwangsläufig den Bedürfnissen der Schüler/-innen und erschweren die Pflege informeller peer-Beziehungen. Bei den im Rahmen der Studien untersuchten Schüler/-innen muss jedoch in Rechnung gestellt werden, dass diese aus sehr unterschiedlichen Schulen kommen, in denen nicht alle angemeldeten Kinder das Ganztagsangebot nachfragen (vgl. Kanevski/von Salisch 2011, S 102ff.). Ganztagsschüler aus offenen Organisationsmodellen berichten über weniger intensive, reziproke Freundschaften und weniger soziale Unterstützungsleistungen aus ihrem Netzwerk, als Halbtagsschüler/-innen (vgl. ebd., S. 105). In anderen Forschungskontexten, in denen jedoch nicht dezidiert zwischen Schüler/-innen) aus offenem und gebundenen Ganztagsschulangeboten differenziert wurde, konnte eine Ambivalenz in der Wahrnehmung der Ganztagsschule als Freizeitort konstatiert werden; es wurde von Schwierigkeiten der Vereinbarkeit schulischer Anforderungen mit Freizeit und Freundschaftsaktivitäten berichtet (vgl. *Soremski* 2011, S. 213ff.).

Annahmen, denen zufolge die Ganztagsbeschulung Aufbau und Pflege von intensiven Schüler/-innenfreundschaften erschweren, konnten nicht bestätigt werden, da die Ent-

wicklung an Halbtagsschulen ähnlich verläuft. Die Ganztagsschule schneidet nicht besser beim Aufbau intensiver Schüler/-innenfreundschaften ab. Die Ergebnisse der PIN-Studie sind insofern ambivalent, da keinerlei Effekte der schulischen Organisationsform auf das Ausmaß der außerschulischen peer-Kontakte feststellbar waren. Jedoch wuchs an ganztägigen Schulen das Ausmaß der sozialen Unterstützung unter den dauerhaft befreundeten Jugendlichen über das Schuljahr stetig. Situationen der Erwartung von Hilfsbereitschaft sowie deren Gewährung im Rahmen von peer groups, erwiesen sich nur bei Schüler/-innen an Ganztagsschulen als Entwicklungsprozess, der sich deutlich von dem an Halbtagsschulen unterschied (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 119ff.). Diese Befunde sprechen dafür, dass intensiv befreundete Schüler/-innen an Ganztagsschulen offenbar eine ausgeprägte Verantwortung füreinander übernehmen, wobei auch die Unterstützung bei Lerngelegenheiten sowie die Bewältigung von Rückschlägen, Niederlagen und Belastungen, die sich aus den Entwicklungsaufgaben ergeben, inkludiert sind (vgl. ebd., S. 223).

Aus den Längsschnittbefunden von StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen) geht hervor, dass Lehrkräfte an Ganztagsschulen die Entwicklung des Sozialverhaltens ihrer Schüler/-innen positiver beschreiben als Lehrkräfte an Halbtagsschulen (vgl. *Fischer/Kuhn/Züchner* 2011, S. 248), und die dauerhafte Teilnahme an extracurricularen Angeboten im Ganztag ebenfalls eine positive Auswirkung zeigt (vgl. ebd., S. 265). Selbst wenn Freundschaften nicht mit gelingenden peer-Beziehungen und prosozialem Verhalten gleichzusetzen sind, aber mögliches Resultat sein könnten, so hat die ganztägige Beschulung auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen einen deutlichen Einfluss. Hinsichtlich der emotionalen Fremdaufmerksamkeit konnte vor allem ein Geschlechtereffekt zugunsten der Jungen festgestellt werden: Diese wurden innerhalb eines Schuljahres ihren Emotionen gegenüber aufmerksamer, erreichten am Ende das Niveau der Mädchen aus ihrer Schulform und vollzogen damit eine nahezu konträre Entwicklung im Vergleich zu ihren Geschlechtsgenossen an der Halbtagsschule. Gleiches gilt für einen Rückgang bei körperlich aggressiven Verhaltensweisen (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 173f., S. 223). Die Ganztagsschule unterstützt somit eine positive Entwicklung des Sozialverhaltens bei männlichen Jugendlichen und würde insgesamt das soziale Potenzial nicht ausreichend nutzen, das ihr „durch den langen, gemeinsamen Schultag mit vielen außerunterrichtlichen Angeboten innewohnt“ (*Kanevski/von Salisch* 2011, S. 123). Aber auch hinsichtlich prosozialen Verhaltens – etwa die gegenseitige Unterstützung bei Hausübungen und anderen Lerngelegenheiten – konnten positive Effekte durch den Ganztagsschulbesuch festgestellt werden (vgl. *Radisch* 2009, S. 155ff.).

3 Forschungsleitende Überlegungen und methodische Zugänge

Bei PIN und StEG handelt es sich um schriftliche Befragungen mit repräsentativem Charakter, die größtenteils an Halbtagsschulen sowie offenen und teilgebundenen Ganztagsschulen in verschiedenen deutschen Bundesländern durchgeführt wurden. Dieser forschungsmethodische Zugang schafft solide Übersichts- und Vergleichsdaten, allerdings gehen geschlossene Antwortformate und vorab definierte Variablenkonstrukte mit der Einschränkung einher, dass konkrete Situationen oder Anlässe der Entstehung sowie Entwicklungsdynamiken von Freundschaften nicht erfasst werden. Qualitative Forschungsprojekte sind in Umfang und Reichweite der Aussagen beschränkt, haben jedoch

den Vorteil, in heuristischer, explorativer Absicht subjektive Wahrnehmungen, Argumentationstypen und Begründungsmuster zu erschließen und im Prozess der Auswertung Emergenz zu erzeugen. In Anlehnung an den Forschungsstand werden folgende Überlegungen formuliert und gleichzeitig Fragestellungen und Ziele der eigenen Studie thematisiert.

- Ergebnisse der Kindheitsforschung belegen, dass Freundschaften zu den relevanten Rahmenbedingungen eines „gelingenden" Aufwachsens im Kindes- und Jugendalter gehören (vgl. *Andresen/Hurrelmann* 2010, S. 125). Schüler/-innen – so die These – benötigen die Ganztagsschule für den Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung der genannten Entwicklungsaufgaben. Gefragt wird nach dem Beitrag der Ganztagsschule zur Anbahnung und Pflege freundschaftlicher Kontakte mit dem Ziel, Elemente von Sozialklima und Lernkultur zu identifizieren, die den Kindern einen Beziehungsaufbau erleichtern (Kap. 4.1).
- Soziale Lernprozesse vollziehen sich nicht nur im Bereich außerschulischer Bezugsgruppen und privater Netzwerke, sondern auch durch gemeinsame Lernprojekte, durch als konstruktiv erfahrene Zusammenarbeit mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler. Gefragt werden soll, ob etwa die Rollenverteilung bei Team- und Gruppenarbeiten und die gemeinsam getragene Verantwortung für gelingende Lernprozesse wichtige Voraussetzungen zur Entstehung und Entwicklung von Freundschaften sein könnten. Ein Ziel des Forschungsvorhabens besteht darin, zu eruieren, inwieweit Hilfsbereitschaft und Unterstützung bei schulbezogenen Lernprozessen und in Prüfungssituationen von sozialer und emotionaler Bedeutung bei der Entstehung und Entwicklung von Schüler/-innenfreundschaften sind (Kap. 4.2).
- Ein rhythmisierter Tagesablauf, gemeinsam initiierte Essensrituale und miteinander gelebte Freizeit haben zur Folge, dass die Schüler/-innen unter der Woche mehr Zeit in der Schule verbringen als in ihrer Familie. Eine Schule, in der Kinder sich wohl fühlen, ermöglicht Beziehungen und Freundschaften, die den Charakter von Familienbeziehungen annehmen können. Die Frage danach, ob in Ganztagsschulen tatsächlich Prozesse der Familialisierung ablaufen oder worin die „Familienähnlichkeit" der Beziehungen besteht, soll kritisch geprüft werden. In diesem Kontext wird die Behauptung von der Ganztagsschule als Ort der sozialen Geschwisterschaft und von Schüler/-innenfreundschaften, die angeblich wie Geschwisterbeziehungen sind oder an die Stelle von „echten" Geschwistern treten, aufgegriffen und untersucht (Kap. 4.3).

Die gewonnenen Erkenntnisse entstammen verschiedener qualitativer Untersuchungen aus der wissenschaftlichen Begleitung einer Sekundarschule (Bundesrealgymnasium und Neue Mittelschule)[3] in Graz, die im Schuljahr 2010/11 ihren Betrieb als zweizügige verschränkte Ganztagsschule aufgenommen hat und an allen Wochentagen ein verpflichtendes Ganztagsangebot bis 15.30 Uhr besitzt. Deutsch, Englisch und Mathematik finden in den Stunden des Offenen Lernens (OL) statt. Naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Gegenstände werden im vernetzten, fächerübergreifenden Unterricht (VU) anhand lebensweltbezogener Alltagsthemen behandelt. An pädagogischen Konzepten wird Individualisierung, Differenzierung, Unterricht in flexiblen Kleingruppen, themenzentriertes, fächerübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten angestrebt. Individuelle Förderung, Beziehungsarbeit, soziales Lernen, Handlungsorientierung, Selbständigkeit und die Förderung der Motivation zum eigenen Arbeiten und zur eigenen Arbeitsorgani-

sation stellen wichtige Erziehungs- und Bildungsziele dar. Die dem sample angehörenden Schüler/-innen besuchten im Schuljahr 2011/12 den 5. und 6. Jahrgang und haben Erfahrungen mit der verschränkten Tagesstruktur, den oben stehenden Lernzugängen und Sozialformen des Unterrichtes, mit Lernplattformen, kompetenzorientierter Leistungsbewertung, gemeinsamen Ritualen (Mittagessen) und schulbezogenen Freizeitangeboten. Die Schule erhebt den Anspruch, Lebens- und Sozialraum zu sein sowie ein Ort des Wohlfühlens durch das Bemühen der Lehrkräfte um Herstellung einer wertschätzenden Beziehungskultur (vgl. http://www.klex.co.at/index.html). Dieser Standort besitzt eine nationale Vorreiterfunktion insofern, da es in Österreich – einer Onlinebefragung zufolge – überhaupt nur 6,5% Schulen als verschränkte/vollgebundene Ganztagsschulen gibt (vgl. *Hörl* u.a. 2012).

Vorgestellt werden in einem ersten Schritt ausgewählte Befunde von vier qualitativen Gruppeninterviews mit insgesamt 16 Schüler/-innen, die im Dezember 2011 geführt wurden. In einem weiteren Schritt konnten im Mai 2012 „Freundschaftsinterviews" mit insgesamt 16 Kindern – acht Mädchen, acht Jungen – realisiert werden, die sich gleichgeschlechtlich „pärchenweise" mit bestem Freund/bester Freundin für ein Interview zur Verfügung stellten. Die Schüler/-innen waren zu den Erhebungszeitpunkten zwischen 10 und 13 Jahren alt. Zur Anwendung kam die Erhebungstechnik des problemzentrierten Interviews mit einem weitgehend offenen, jedoch gleichzeitig themenbezogenen Gesprächsleitfaden. In der Auswertung wurde jedes Gruppeninterview/Freundschaftsinterview als „Portrait" behandelt, und es erfolgte eine wörtliche Transkription der Aussagen der Befragten. Die Auswertung folgte dem in der neuen Kindheitsforschung geforderten wissenschaftlichen Verstehen der Kinder als Sinnverstehen und verstehender Interpretation sowie dem Bemühen um die Rekonstruktion ihrer Binnensicht (vgl. *Hülst* 2012, S. 52ff.). Gleichzeitig kamen im Procedere der Auswertung Versatzstücke des narrationsstrukturellen Verfahrens zur Geltung: Selbst wenn nicht Kinderbiografien, sehr wohl aber Lebenserfahrungen der befragten Kinder – Entstehung und Entwicklung einer Freundschaft – im Zentrum des Erkenntnisinteresses standen, wurde der forschende Blick auf subjektive Erfahrungsweisen der Schüler/-innen gerichtet und Sinnzusammenhänge aus Perspektive der Kinder zu rekonstruieren versucht (vgl. *Ecarius/Köbel* 2012, S. 222ff.).

4 Ergebnisse

In den Erzählungen der Schüler/-innen besitzt die Ganztagsschule einen besonderen Stellenwert für Freundschaften. Herausgearbeitet wird anhand der zuvor erläuterten Überlegungen, welche Rolle formell inszenierte jedoch selbst gewählte Lerngemeinschaften für die Entstehung von Freundschaften im Vergleich zum Freizeitbereich innerhalb und außerhalb der Schule spielen. Es folgen Gesprächsaufforderungen zum Charakter bester Freundschaften im Vergleich zu Familienbeziehungen. In der Regel reflektierten und verglichen die Heranwachsenden hier ihre Geschwisterbindungen mit der Beziehungsqualität dem besten Freund/der besten Freundin gegenüber.

4.1 Bedeutung der Ganztagsschule im Prozess der Freundschaftsbildung

Aus den „Freundschaftsinterviews“ geht hervor, dass sich sechs „Pärchen“ erst an der wissenschaftlich begleiteten Ganztagsschule kennen gelernt haben, während zwei „Paare“ schon seit der Volksschulzeit miteinander befreundet sind. Auf die Frage, wie und wann sich die nunmehr eng miteinander befreundeten Schüler/-innen kennen gelernt haben, wurden schulbezogene Anlässe genannt.

„Ich weiß es nicht mehr ganz genau, aber ich glaube, wir sind einmal nebeneinander g'sessen, und dann haben wir zusammen gearbeitet, und dann waren wir Freunde.“
I: „ (...) Und woran habt Ihr so gemerkt, dass es passt mit Euch?“
„Ja, beide haben sozusagen im gleichen Tempo gearbeitet, und das hat uns dann gepasst“ (FI61b 2012, S. 1).

Oft geht es erstaunlich schnell mit der Entscheidung, jemanden zu seinem besten Freund/seiner besten Freundin werden zu lassen. Parteiergreifung beim spaßigen Raufen war für die beiden im unten stehenden Interview befragten Jungen am ersten Schultag in der neuen Klasse der Auslöser.

„Es war am ersten Schultag und der M. und ich und halt noch ein paar andere Jungs von unserer Klasse haben halt angefangen quasi zu raufen, also aus Spaß natürlich, und der M. und ich sind halt immer irgendwie zu zweit gewesen, sind dann auch zusammen am Tisch g'sessen, und irgendwie hat's sich dann das halt so ergeben und ja. Ich kann ihm eben alles anvertrauen, und ja – es ist alles wunschlos – wie soll ich sagen, spaßig angefangen“ (FI22a 2012, S. 1).

Mitunter werden Freundschaften aus der Primarschulzeit weiter gepflegt, während eine dritte oder vierte Person der neuen Ganztagsschulklasse hinzukommt. Häufiger jedoch lösen sich freundschaftliche Beziehungen aus der Primarstufe nach dem Schulwechsel in die Ganztagsschule auf.

„Also ich sehe meine, also (...) Volksschulfreundinnen sehe ich schon noch jeden Tag, weil, mit der fahr' ich mit dem Zug, weil ich woanders wohn', aber so gern habe ich sie nicht mehr, weil sie hat sich irgendwie verändert und so, aber ich bin eigentlich froh, dass ich nicht mit ihr in die Schule gehe, damit man auch andere Freundinnen haben kann“ (FI81a 2012, S. 2).

Berichtet wurde des Weiteren vom Entstehen einer Freundschaft im Rahmen des schulisch organisierten „Kennenlerntages“ für die neuen 5. Jahrgänge. Selbst wenn das gemeinsame Interesse der beiden Jungen, die sich anfreundeten, dem Fußballspielen geschuldet ist, so entwickelte sich die Beziehung im Kontext des Ganztagsschulangebotes. Mit der Institutionalisierung von Kontaktmöglichkeiten und Gelegenheitsstrukturen dieser Art signalisieren Schule und Lehrpersonen, dass ihnen gedeihliche Sozialbeziehungen und die Entstehung einer guten Klassengemeinschaft wichtig sind. Für die Aufrechterhaltung und Verstetigung der so spontan begonnenen Freundschaften dürften die zeitliche Dauer des Schultages und die damit einhergehende Verfügbarkeit des Freundes/der Freundin einhergehen. Zum anderen könnte die Vielfalt der gemeinsamen Lerngelegenheiten mit eine Rolle spielen.

4.2 Freundschaften und Lerngemeinschaften: Bedeutung formeller Lernsettings für soziale Bindungen

In der Tat wurden neben den genannten sozialen und emotionalen Aspekten einer Freundschaft des Öfteren Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens und Unterstützens genannt. Die beschriebenen Lernformen der verschränkten Ganztagsschule fördern explizit die Zusammenarbeit und erfordern Teamfähigkeiten und die Arbeit an gemeinsam initiierten, fächerübergreifenden Projekten.

„Also, ich find' Freundschaften sind einfach wichtig, weil man einfach (...) Kinder hat, mit denen man immer reden kann, zusammen sein kann, mit denen man lernen kann, zusammen sitzen kann; in der Pause Blödsinn machen, und ich find's einfach wichtig, dass man Freunde hat (…). Man kann sich auch beim Lernen gegenseitig unterstützen. Es ist gut, wenn man Freunde hat" (G12b 2011, S. 7f.).

Die Bedeutung von Freundschaften als Lerngemeinschaften und Arbeitsbündnisse wurden vor allem auch von den „Pärchen" im Rahmen der 2012 geführten Freundschaftsinterviews betont – neben grundsätzlicheren Kriterien wie Sympathie und Ähnlichkeit der Interessen und Orientierungen.

„Weil sie nett ist (…), und weil man mit ihr gut arbeiten kann (…). Weil es meistens so ist, dass wir beide nämlich meistens das Gleiche machen und gleich schnell sind beim Arbeiten und (…) dass wir beide nicht so schnell verstehen, zum Beispiel (…) in Mathe, Deutsch und Englisch. Da können wir uns auch gegenseitig oft helfen" (FI71b 2012, S. 2f.).
I: Wie habt Ihr das geschafft, da so zusammen zu kommen?
„Wir (…) sind einfach von Anfang an irgendwie gleich gewesen (…). Wir haben beide nicht so einfach besonders gut, ähm, lernen können zuerst (….). Da sind ein Paar, die uns dann immer helfen von unserer Gruppe (…) und die (anderen, U. P.) haben dann wieder Schwächen, und wo eh mir immer wieder helfen" (FI71b 2012, S. 14).

Für Entstehung und Etablierung intensiver, freundschaftlicher Beziehungen spielen nicht nur non-formelle Aktivitäten und Freizeitangebote im Ganztag, sondern auch Unterrichtsinhalte, formelle Lernprozesse und diesbezügliche Möglichkeiten der peer education eine bedeutsame Rolle. Eine miteinander übereinstimmende Arbeitshaltung und Arbeitsmoral, gegenseitige Hilfestellung, Unterstützung und wechselseitiges Erklären von nicht verstandenen Unterrichtsinhalten, stellen substanzielle, immer wieder genannte Kriterien einer guten Freundschaft dar. Erst im Alter zwischen 12 und 14 Jahren – so die Befunde der Forschung – nimmt eine Freundschaft den Charakter von kooperativer Reziprozität und Gleichheit an, für den Vertrauen, Verlässlichkeit, Loyalität und gegenseitiges Verständnis konstitutiv sind (vgl. *Kränzl* 1999, S. 246f.). Hilfeleistungen dieser Art deuten jedoch auch bei den hier interviewten jüngeren Schüler(inne)n bereits auf sehr reife, sozialmoralische Handlungskompetenzen hin.

„Also, bei der Schule machen wir in OL eigentlich immer Partnerarbeit und so in Fächern eigentlich auch immer Partnerarbeit. Ja, wir machen eigentlich immer alles zusammen in der Schule (…) Ja, also wir helfen uns gegenseitig, wenn einer was nicht versteht, dann erklärt er – wenn er das weiß, erklärt er es ihm (…). Also ich frage ihn erst einmal, wenn ich's nicht versteh, ob's er versteht, und wenn er versteht, dann erklärt er's mir auch meistens, und dann check ich's auch meistens" (F141a 2012, S. 3f.).

Mittagessen und Freizeit werden in der verschränkten Tagesstruktur der Ganztagsschule auch miteinander verbracht.

„Ja, und also während der Schule dann, in der Mittagspause (…), da zeichnen wir immer zusammen und so, da ist es auch lustig (…), und wir lernen auch zusammen und, also wir sitzen auch zusammen, weil, das können wir uns immer aussuchen" (FI81a 2012, S. 4).

Im Rahmen der schulischen Lerngemeinschaften wird Reziprozität als wichtiges Kriterium betont: Beim Helfen muss es immer um Gegenseitigkeit gehen – einseitiges Abschreiben oder einseitige Inanspruchnahme lernbezogener Unterstützung sind schwierig.

„Zum Beispiel, wir haben (…) jetzt einmal einen VU-Test g'habt, und niemand von unserer Gruppe hat g'wusst, ja, was ist das jetzt (…). Und ein paar haben gelernt und die haben eins g'wusst und haben sie uns ausnahmsweise mal abschauen lassen (…). Dafür müssen wir das auch wieder gut machen" (FI71b 2012, S. 14).

In diesen Ausführungen geht es weniger um Konkurrenz als vielmehr darum, dass Unterstützungsleistungen von anderen Mitschüler(inne)n, den so genannten „Schulfreund/-innen" als „Tauschbörse" gesehen werden, die auf Erwartungen wechselseitig zu erbringender Hilfsbereitschaft basieren.

4.3 Familialisierung der Schule: Freundinnen und Freunde als soziale Geschwister?

In Forschungsbeiträgen zu Rolle und Funktion von Eltern und peers groups im Jugendalter werden die Eltern idealtypisch als „Karriereberater" beschrieben und die Freundinnen und Freunde als „Freizeitpartner/-innen" (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2012). Bei den an der verschränkten Ganztagsschule gefundenen intensiven Schüler/-innenfreundschaften handelt es sich keineswegs nur um Freizeitpartnerschaften, sondern um identitätsbedeutsame und emotional stützende Beziehungen, die nicht zwangsweise eine Familienähnlichkeit aufweisen. In der subjektiven Bedeutung und Wertschätzung sind Freunde „gleich" der Familie, aber sie sind nicht „die" Familie.

„Für mich ist die Schule, sind meine Freunde ziemlich wichtig. Also, wenn, für mich ist es eigentlich gleich, meine Freunde sind für mich gleich wie meine Familie jetzt" (G22b 2011, S. 11).

Je nach Geschwisterkonstellation und Stellung in der Familie wird Freund/-innen mehr Vertrauen und Verständnis entgegengebracht als Geschwistern. Die Beziehung zum besten Freund/zur besten Freundin erleben nahezu alle Befragten intensiver und besser, als die Beziehung zu Bruder oder Schwester, vor allem dann, wenn es sich um gegengeschlechtliche Geschwisterkinder handelt. Explizit wird der Zeitfaktor angeführt, der es in einer Ganztagsschule ermöglicht, dass die Schüler/-innen ihre Freunde unter der Woche länger sehen als die eigenen Geschwister.

„Ja, ich sitze acht Stunden am Tag bin ich mit ihm zusammen oder so. Ich seh' ihn also länger am Tag als meinen Bruder" (FI22a 2012, S. 13).

Pubertierende Geschwister werden als besonders anstrengend wahrgenommen. Immer wieder beklagen sich jüngere Brüder wie Schwestern über den Umgang älterer Geschwister ihnen und der Familie gegenüber – und sie bevorzugen ihren Freund/ihre Freundin deutlich.

„Das wär schön, wenn er (der Freund, U.P.) mein Bruder wär (…) Mein Bruder zipft mich nämlich voll an (…). Heute in der Früh zum Beispiel – er hat eine Spriteflasche in der Hand gehabt, und im Waschbecken war so ein Küchenfetzen, und er schüttet das ganze Sprite auf den Fetzen, und die Mama kommt

dann runter und fragt, wer das gemacht hat, und er sagt immer gleich, er (der jüngere Bruder) war's (…), und sie glauben ihm halt immer alles und das zipft voll an. (…) Ältere Brüder sind nicht immer cool, wenn sie nur so 2 Jahre älter sind und grad so 14 sind, dann ist es ziemlich Scheiße" (FI32b 2012, S. 8 f.).

Dieses Zitat steht stellvertretend für viele ähnlich gelagerte Äußerungen in den Interviews. In dem untenstehenden Freundschaftsinterview hat ein Mädchen einen älteren Bruder und ihre Freundin eine ältere Schwester. Beide beklagen sich darüber, von den älteren Geschwistern entweder bevormundet, schlecht behandelt oder auch ausgenutzt zu werden.

„Ja also, ich hab ja auch einen Bruder, und mit dem versteh ich mich nicht so gut, also, der ist auch g'rad in der Pubertät und so, und das ist grad total anstrengend mit dem, und der schreit mich auch ganz oft an (…). Meine Schwester ist jetzt auch 14, also sie wird bald 15. (…) Also die kommt nie am Tag drauf zu telefonieren, aber dann, mitten in der Nacht fangt sie auf einmal an zu telefonieren und schreit dabei immer, weil sie mit ihrem Freund in letzter Zeit Streit haben, und jetzt schreit sie ihn immer an am Telefon, und das hör' ich halt bis 'rüber, und wenn ich dann anklopfe zu sagen, ‚bitte sei leiser ich möchte schlafen', dann schreit sie mich an" (FI81a 2012, S. 12).

Die Beziehung zur Freundin ist deshalb so gut und emotional so bedeutsam – so die Verlängerung und Interpretation der Argumente – weil keine Geschwisterkonstellation vorliegt. Geschwister stellen – mit Ausnahme von Zwillingsgeschwistern – keine altersgleichen Bezugspersonen dar, sondern sind asymmetrisch hinsichtlich Alter und oft auch in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit. „Typische" Geschwisterkonflikte treten mit dem Freund/der Freundin nicht auf. Von daher stimmt die These von der Ganztagsschule als Ort der sozialen Geschwisterschaft nicht – Geschwisterbindungen werden von den Kindern bei ihren Freund/-innen gerade nicht gesucht! Interessant ist im folgenden Interview dann der Hinweis, der beste Freund sei „wie" ein Bruder, aber eben nicht „der" Bruder.

„Ja, ich habe eine Schwester, eine größere – halt auch, bei uns ist das irgendwie immer ganz unterschiedlich – manchmal verstehen wir uns sehr gut, manchmal irgendwie überhaupt nicht und mit N. (…) verstehe ich mich eher, da fast immer gut (…). Deswegen ist er so wie ein Bruder für mich" (FI41a 2012, S. 13).

Offenbar suchen Kinder familienähnliche Verhältnisse in Hinblick auf Vertrauen und emotionale Nähe, aber sie suchen keine „Familienmitgliedschaft". Die Eltern müssten den Freund/die Freundin nicht zwangsweise nett finden – der Kontakt würde aufrecht erhalten bleiben, selbst wenn Mütter oder Väter diesen keine Sympathie entgegenbringen.

„(…) ob sie ihn mögen oder nicht, das ist mir eigentlich schnurz, weil er mein Freund ist" (FI22a 2012, S. 4).
„also, wenn jetzt meine Eltern ihn nicht mögen, ich würde ihn weiter mögen (…). Es ist schon wichtig, ein bissi, dass sie (die Eltern) ihn mögen, aber auch wenn sie (…) nicht mögen, dann würde ich trotzdem auch fragen, ob er zu mir darf oder ich zu ihm oder so irgendwas" (FI41a 2012, S. 14).

Explizit wird argumentiert – von Mädchen wie Jungen – dass die Beziehung zur Freundin/zum Freund anders ist als die Geschwisterbeziehung. Nicht in Abrede gestellt wird die besondere Liebe zum Geschwister – hier spielen jedoch auch soziale Erwartungen und normative Vorstellungen von Familie eine Rolle.

„Also zum Beispiel, die Geschwister sind meistens nicht gleich alt und versteht sich auch nicht so super jetzt mit ihnen, und man sieht sich ja fast jeden Tag (mit der Freundin, U.P.) (…), also das ist schon sehr lang (…). Der (Bruder, U. P.) ist älter ein Jahr (…). Eine Schwester hätte ich gern, aber geht eben nicht (…). Er will eben, er ist ein Junge, und ich bin ein Mädchen, und der hängt immer an seinen Jungsge-

schichten, und den interessiert es nicht wirklich, aber wir lieben uns gegenseitig noch. Das ist einfach so, wir sind Brüder und Schwester so" (FI12a 2012, S. 8).

Gegenüber Familienbeziehungen wird die Altersgleichheit der Freundschaftsbeziehung betont, die ein besseres emotionales Verstehen ermöglicht, als etwa die Beziehung zu den älteren/jüngeren Schwestern und Brüdern. Die spezifischen Herausforderungen der Entwicklungsaufgaben lassen sich mit den Freund/-innen am ehesten bewältigen. Die dafür notwendigen sozialen Erfahrungen werden zu einem nicht unerheblichen Teil in der Ganztagsschule gesammelt, zumal Geschwister mit ihren eigenen Freundschaften befasst sind.

5 Diskussion der Ergebnisse

Mit den Befunden dieser Untersuchung liegt erstmalig für den deutschsprachigen Raum eine Abhandlung über Kinderfreundschaften in der Organisationsform der vollgebundenen/verschränkten Ganztagsschule vor. Das im Rahmen der als Referenz hinzugezogenen PIN-Studie konstatierte Spannungsverhältnis von Schulorganisation und Entwicklungsaufgaben sowie der Befund, dem zufolge die Schule und ihr Bildungsauftrag für Geselligkeit, Kommunikation und soziale Kompetenzentwicklung zu wenig Raum bereitstellt (vgl. *Kanevki/von Salisch* 2011; *Heyer* 2010), kann anhand der Ergebnisse der qualitativen Interviews nicht nachvollzogen werden. Dies mag zum einen der Tatsache geschuldet sein, dass die in PIN befragten Schüler/-innen älter sind als die Kinder der Interviewstudie und somit einen anspruchsvolleren Blick auf das Schulleben haben und schon stärker mit den sich in der Pubertät stellenden Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind. Zum anderen spielt – so die Hypothese – die Organisationsform des Ganztags eine bedeutsame Rolle, denn die Erhebungen zum Einfluss von Peer-Netzwerken und Freundschaften im Rahmen von PIN fanden an offenen und teilgebundenen Organisationsformen des Ganztags statt im Vergleich zu Halbtagsschulen. Unter den Rahmenbedingungen einer vollgebundenen/verschränkten Ganztagsschule bleibt den Schüler/-innen in Freiarbeitsphasen, Wahlangeboten, während des Mittagessens, der Pausen und im Rahmen der Freizeitangebote die Möglichkeit für kommunikative Bedürfnisse und geselliges Beisammensein.

Als bedeutsame Entwicklungsaufgabe im Kindesalter wird die selbständige Leistungserbringung diskutiert. An der wissenschaftlich begleiteten verschränkten Ganztagsschule gibt es keine Hausaufgaben, die im Anschluss an den Unterricht mit den Eltern erledigt werden. Den Lehrkräften der Schule ist es ein besonderes Anliegen, dass Schüler/-innen ihre persönlichen Lernzugänge kennen lernen, eine eigenständige Arbeitshaltung entwickeln und mit anderen Mitschüler/-innen kooperieren. Die Förderung von Team- und Gruppenarbeit in Projekten sowie die Bereitstellung entsprechender Lerngelegenheiten – so konnte gezeigt werden – unterstützen bei den Kindern gleichzeitig Prozesse der Freundschaftsbildung. Eine Lernkultur dieser Art fördert die Verantwortung für das Einschätzen der eigenen Leistungsfähigkeit und die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe im Statusübergang. Voraussetzung dafür ist jedoch eine verpflichtende Ganztagsschule, in der ein kindgerechter Tagesablauf in einer wertschätzenden Atmosphäre stattfindet, ein projekt- und teamorientierter Unterricht praktiziert und den Kindern Zeit und Raum für non-formelle Aktivitäten gegeben wird. Die in Studien behaupteten Begrenzungen von Schule als Stätte formaler Bildung und Leistungserbringung zum einen und „außerschuli-

schen“ informellen Lerngelegenheiten zum anderen (vgl. *Coelen* 2006, S, 138f.; *Harring* 2007), führen an vollgebundenen/verschränkten Ganztagsschulen zu geringeren systemischen Ambivalenzen, da der Schulalltag Selbstsozialisationsprozesse der Kinder explizit unterstützt.

Die These von der Ganztagsschule als Ort der sozialen Geschwisterschaft kann zum einen bestätigt, zum anderen durch die Befunde dieser Interviewstudie verworfen werden. Zwar argumentieren die Schüler/-innen, es bestünde eine emotionale Nähe zur Freundin/zum Freund wie zu einem Bruder oder einer Schwester. Auf der anderen Seite entspricht der Charakter der Freundschaftsbeziehung gerade nicht dem einer Geschwisterbindung und Familienbeziehung. Geschwisterbeziehungen kann man sich nicht aussuchen, sie lassen sich nicht beenden und sind – Befunden aus der Geschwisterforschung folgend – von tiefwurzelnden emotionalen Ambivalenzen gekennzeichnet (vgl. *Kasten* 2012, S. 3f.). Die Entwicklungsaufgaben des ausgehenden Kindesalters, die eigenständige Gestaltung sozialer Beziehung, können nicht in einem asymmetrischen Familienverband bewältigt werden, in dem jedes Mitglied seine eigene ihm zugewiesene Position einnimmt. Wichtige Voraussetzungen sind bei Kindern im Alter zwischen zehn und 13 Jahren Altersgleichheit, Geschlechtergleichheit, Begegnung auf „Augenhöhe“ und Freiwilligkeit, die in einer Geschwisterkonstellation als Sozialbeziehung nicht bestehen. Die Schule, so wurde gezeigt, kann und soll in Hinblick auf soziale Beziehungen weder Ersatz noch Kompensation für familiale Bindungen sein. Vielmehr kann unter den beschriebenen Konditionen des verschränkten/vollgebundenen Ganztags für Schüler/-innen eine wichtige soziale Entwicklungsoption in der Ergreifung und im Erlernen strukturell anderer Beziehungen bestehen, die – von emotionaler Bedeutung und zeitlicher Dauer – einen Beitrag zur Identitätskonstruktion leisten und die „Bindungsfähigkeit“ als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters (vgl. *Quenzel/Hurrelmann* 2012) vorbereiten. Es wäre lohnenswert Fragen nach Ort und Qualität sozialer Geschwisterschaft theoretisch und empirisch in der Ganztagsschulforschung weiter nachzugehen.

Anmerkungen

1 In dem Beitrag werden Befunde einer Studie aus Österreich vorgestellt. Die verschränkte Ganztagsschule entspricht dem Organisationsmodell des vollgebundenen Ganztags in Deutschland und kennzeichnet sich durch eine verpflichtende Teilnahme aller Schüler/-innen, einer rhythmisierten Tagesgestaltung und einer reformpädagogisch orientierten Lernkultur.

2 Bei der vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten PIN-Studie (Peers in Netzwerken) wurden insgesamt 380 Schüler/-innen im Alter zwischen 12 und 14 Jahren (7. Schülerjahrgänge) aus (teil)gebundenen Ganztagsschulen und Halbtagsschulen schriftlich befragt. Die Erhebung fand 2008 im deutschen Bundesland Brandenburg statt (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, Kap. 1).

3 Bei dem *Bundesrealgymnasium (BRG)* handelt es sich um eine Allgemeinbildende Höhere Schule, die mit der siebenten Schulstufe für naturwissenschaftlich interessierte Schüler/-innen einen verstärkten Unterricht in diesen Fächern vorsieht. Die *Neue Mittelschule (NMS)* ist eine integrierte Schulform der Sekundarstufe I für die Jahrgänge 5-8, die nach dem Lehrplan für die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (Gymnasium) arbeitet und den österreichischen Bildungsstandards und Bildungszielen verpflichtet ist.

Literatur

Appel, S./Rutz, G. (2009): Handbuch Ganztagsschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. 6. Aufl. – Schwalbach/Ts.

Andresen, S./Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. – Weinheim/Basel.

Coelen, T. (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In: *Oelkers, J./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München, S. 131-148.

Ecarius, J./Köbel, N. (2012): Das narrationsstrukturelle Verfahren in der Kindheitsforschung. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl.– Weinheim/Basel, S. 222-233.

Fischer, N./Kuhn, H. P./Züchner, I. (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagsschule. Wirkungen der Ganztagsteilnahme und Angebotsqualität. In: *Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen.– Weinheim/Basel, S. 246-266.

Fölling-Albers, M. (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 20, 3, S. 118-131.

Fuhs, B. (2005): Kindheitsforschung und Schulforschung – zwei Gegensätze? In: *Breidenstein, G./ Prengel, A.* (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? – Wiesbaden, S. 163-176.

Harring, M. (2007): Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In: *Harring, M./Rohlfs, C./Palentien, Ch.* (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. –Wiesbaden, S. 237-258.

Heyer, R. (2010): Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlfs, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 407-421.

Hörl, G./Dämon, K./Popp, U./Bacher, J./Lachmayr, N. (2012): Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. – Graz, S. 269-312.

Hülst, D. (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. – Weinheim/Basel, S. 52-77.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11. Aufl. – Weinheim/Basel.

Kanevski, R./von Salisch, M. (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen. – Weinheim/Basel.

Kasten, H. (2012): Der aktuelle Stand der Geschwisterforschung. Online verfügbar unter: https://www.familienhandbuch.de/familienforschung/kinder-in-der-familie/geschwister-der-aktuelle-stand-der-forschung, Stand: 15.11.2012.

Köhler, S.-M. (2008): Freundschaftskonstellationen von Kindern und deren methodische Erfassung. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills, S. 260-279.

Kolbe, F.-U./Reh, S. (2009): Lernkulturen an Ganztagsschulen – Reproduktion oder Transformation schulischen Lernens? In: *Schüpbach, M./Herzog, W.* (Hrsg.): Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen. – Bern/Stuttgart/Wien, S. 147-167.

Kossen, W. (2004): Lernen in Lebenswelten für eine Reorganisation der Bildungsgangtheorie. In: *Trautmann, M.* (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. –Wiesbaden, S. 152-166.

Kränzl, R. (1999): Kinderfreundschaften und Modernisierung der Lebenszusammenhänge – eine kindheitssoziologische Analyse. – Linz (Dissertationsschrift).

Krappmann, L. (2004): Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. In: *Geulen, D./Veith, H.* (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. – Stuttgart, S. 253-271.

Merkens, K. (2000): Kinderfreundschaften. Bedeutung, Probleme, Diskussion. – Münster.

Opp, G./Unger, N. (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. – Hamburg.
Radisch, F. (2009): Qualität und Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. – Weinheim/München.
Soremski, R. (2011): „Ich hab für meine Freizeit so was von keine Zeit". Zur Frage der Vereinbarkeit außerschulischer und schulischer Freizeit im Alltag jugendlicher GanztagsschülerInnen. In: *Soremski, R./Urban, M./Lange, A.* (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. – Weinheim, München, S. 205-218.
Wagner, J. W. L./Alisch, L.-M. (2006): Zum Stand der psychologischen und pädagogischen Freundschaftsforschung. In: *Wagner, J. W. L./Alisch, L.-M.* (Hrsg.): Freundschaften und Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. – Weinheim/München, S. 11-91.
Wehner, K. (2006): Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen und soziale Unterstützung. In: *Wagner, J. W. L./Alisch, L.-M.* (Hrsg.): Freundschaften und Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. – Weinheim/München, S. 119-135.
Wehner, K. (2009): Freundschaften unter Kindern. In: *Lenz, K./Nestmann, F.* (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. – Weinheim/München, S. 403-421.
Zschach, M. (2008): Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen, S. 280-299.

Männer in die Kitas!?

Josef Christian Aigner
Tim Rohrmann (Hrsg.)
Ele*men*tar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern
2012. 471 Seiten. Kart.
49,90 € (D),
51,30 € (A),
66,90 SFr
ISBN 978-3-86649-488-6

Die Forderung nach mehr männlichen Erziehern in Kindertagesstätten wird immer lauter. Deshalb hat das österreichische Forschungsprojekt „Ele*men*tar“ in einer bislang einmaligen Studie die Situation männlicher Pädagogen im Elementarbereich umfassend untersucht. Die vielfältigen Ergebnisse betonen die Chancen, die mit einer Beteiligung von Männern verbunden sind, fordern aber auch zu einer kritischen und differenzierten Auseinandersetzung mit der Genderthematik im Elementarbereich auf.

Wissen, was läuft: Kostenlos **budrich intern** abonnieren!
Formlose eMail an: info@budrich.de – Betreff: budrich intern

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

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

Moritz Rosenkranz

Rudolf Kammerl

Lena Hirschhäuser

Christiane Schwinge

Sandra Hein

Risikofaktoren für Probleme mit exzessiver Computer- und Internetnutzung von 14- bis 17-jährigen Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse einer deutschlandweiten Repräsentativerhebung

Moritz Rosenkranz, Rudolf Kammerl, Lena Hirschhäuser, Christiane Schwinge, Sandra Hein, Lutz Wartberg

Zusammenfassung
In dem vorliegenden Artikel wird zunächst ein Modell vorgestellt, mit Hilfe dessen Probleme mit exzessiver Computer- und Internetnutzung von Jugendlichen aus drei Perspektiven abgebildet werden können: die wissenschaftlich-objektive Perspektive, die subjektive Perspektive der Eltern und die subjektive Perspektive der Jugendlichen. Datengrundlage bildet eine Repräsentativerhebung von 1744 Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren in Deutschland sowie jeweils einem dazugehörigen Elternteil. Des Weiteren werden mit einer logistischen Regression Risikofaktoren wie Geschlecht, Sozialstatus, Familienklima und Nutzungszeiten dahingehend untersucht, inwieweit sie die Wahrscheinlichkeit erhöhen können, zur problematischsten Gruppe zu gehören.

Schlagworte: Familie, Internetnutzung im Jugendalter, Risikofaktoren Internetsucht, exzessive Mediennutzung, Repräsentativerhebung Deutschland

Risk Factors for Problems with Excessive Computer and Internet use of 14- to 17-Year-Old Adolescents in Germany: Results of a Countrywide Representative Survey

Abstract
The article begins with the introduction of a model that intends to capture the problems resulting from excessive computer and internet use by adolescents. The model contains three perspectives: the scientific-objective perspective, the subjective perspective of parents and the subjective perspective of adolescents. The data basis for this is a representative survey of 1744 adolescents in Germany (aged 14 to 17) including one parent per adolescent. In addition, the article uses a logistic regression to investigate if risk-factors like gender, social state, emotional family environment and amount of adolescent's internet use might enhance the probability of being part of the most problematic sub-group.

Keywords: family, internet use in adolescence, risk-factors internet addiction, excessive media use, representative survey Germany

1 Einleitung

Wenn es in einer Familie Schwierigkeiten wegen des Umfangs der Computer- und Internetnutzung des Kindes gibt, drehen sich die Gespräche häufig um die Frage, ob das betreffende Kind „computersüchtig" sei. Obwohl sich selbst die in diesem Feld forschenden Wissenschaftler/-innen bislang nicht darüber einig sind, ob es Computer- bzw. Internetabhängigkeit als eigenständige Störung überhaupt gibt und wie diese zu diagnostizieren wäre (vgl. hierzu z.B. *te Wildt/Fischer* 2011), ist eine wachsende Zahl von Anfragen in Beratungsstellen festzustellen, bei denen es um Probleme von Jugendlichen durch exzessive Nutzung neuer Medien geht (vgl. *Hirschhäuser* 2012). Für die Ratsuchenden (meist Mütter) ist es dabei zunächst unerheblich, wie die Problematik ihres Kindes nosologisch einzuordnen wäre, d.h. ob bei ihrem Kind entsprechende Suchtkriterien erfüllt sind, ob eine Gefährdung vorliegt oder ob die Nutzung ihres Kindes im normalen Bereich der Nutzungszeiten dieser Altersgruppe liegt.

In Befunden der Jugendmedienforschung finden sich zum einen Hinweise darauf, dass die Sichtweise der Eltern- und Großeltern-Generation kaum zu adäquaten Einschätzungen führe. So argumentiert z.B. *Schäffer*, „dass es für die ‚alten' Generationen kaum einen Zugriff auf die ‚neuen' Denk- und Wahrnehmungsweisen gibt, weil ihnen die entsprechenden Medienerfahrungen weitgehend fehlen" (*Schäffer 2012*, S. 52). Zum anderen finden sich aber auch Belege dafür, dass jenseits der instrumentellen Verwendung der Internetangebote die Medienkompetenz der *„Digitale Na(t)ives"* nicht durchgehend besonders stark ausgeprägt ist (vgl. *Schulmeister 2008*). Entwicklungsspezifische Herausforderungen, wie z.B. die Ausbildung einer normativen und selbstverantwortlichen Selbststeuerung (vgl. *Fend* 1990) im Kontext des Medienhandelns (vgl. *Kammerl* 2005) stellen auch für diese Generation eine im Jugendalter noch zu bewältigende Aufgabenstellung dar.

Unbestritten ist, dass es bei einer pauschalen Abwertung der Nutzung digital-interaktiver Medien durch die Eltern zu Konflikten kommen kann, die das Familienklima insgesamt belasten. Allerdings können diese Konflikte auch einen realen Hintergrund haben, wenn die Nutzung des Jugendlichen tatsächlich suchtartige Züge annimmt und die Eltern sich aus guten Gründen sorgen.

In dem Forschungsprojekt „EXIF – Exzessive Computer- und Internetnutzung in Familien" (vgl. *Kammerl* u.a. 2012), auf dessen Ergebnissen der vorliegende Artikel aufbaut, wurde versucht, genau diese verschiedenen Problemperspektiven auf die Computer- und Internetnutzung von Jugendlichen zu erfassen: die wissenschaftlich-objektive Suchtforschungsperspektive, die subjektive Einschätzung der Eltern und die subjektive Einschätzung der Kinder. Aufgrund der verschiedenen Perspektiven wurden verschiedene Problem(sicht)gruppen gebildet. Nach einem Überblick über den Forschungsstand wird im Folgenden dargestellt, inwiefern sich zwei ausgewählte Problemgruppen von der Gruppe ohne Problemdefinition unterscheiden und welche Faktoren das Risiko erhöhen können, Teil der problematischsten Gruppe zu sein.

2 Forschungsstand

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema „exzessive Nutzung digitaler Medien" konzentriert sich hauptsächlich auf zwei Bereiche: Zum einen wird, wie bereits erwähnt, diskutiert, ob die übermäßige Internetnutzung als eigenständige, stoffungebundene Suchterkrankung zu begreifen ist oder ob es sich bei einem derartigen Nutzungsverhalten lediglich um ein Symptom bereits bekannter psychischer Erkrankungen wie depressiver Störungen, sozialer Ängste oder Impulskontrollstörungen handelt (vgl. *Hayer/Rosenkranz* 2011). In der Neufassung des „Diagnostischen und Statistischen Manuals Psychischer Störungen" (*American Psychiatric Association* 2012a) soll die Diagnose „Internetabhängigkeit" im Anhang als Kandidat für eine Aufnahme in den Kriterienkatalog vorgeschlagen werden (vgl. *American Psychiatric Association* 2012b). Untrennbar verbunden mit dieser Diskussion ist die Frage nach einer geeigneten Operationalisierung bzw. Messung des Phänomens. Es existieren diverse Skalen, mit denen pathologischer Internetgebrauch erfasst werden soll. Zumeist orientieren sich diese an den Kriterien zu stoffgebundenen Abhängigkeitserkrankungen bzw. wurden in Anlehnung an Messinstrumente für pathologisches Glücksspiel entwickelt. Den Anfang machte *Kimberly Young*, die bereits im Jahr 1998 den „Internet Addiction Test (IAT)" (*Young* 1998) publizierte. *Hahn/Jerusalem* (2001) legten drei Jahre später die deutschsprachige „Internet-Suchtskala (ISS)" vor. Ein auf seine Validität gut überprüftes Instrument ist die chinesische „Chen Internet Addiction Scale (CIAS)" (*Ko* u.a. 2005). Im deutschsprachigen Raum wurde zuletzt vermehrt eine Übersetzung der „Compulsive Internet Use Scale (CIUS)" des niederländischen Forscherteams um *Meerkerk* (2009) verwendet (vgl. z.B. *Rumpf* u.a. 2011), welche ebenfalls eine hohe Validität aufweist. Schließlich wären noch *Tao* und Kollegen zu erwähnen, die im Jahr 2010 die „Diagnostical Criteria for Internet Addictive Disorder (DC-IAD)" vorlegten (*Tao* u.a. 2010).

Ein zweiter Bereich, der im Fokus verschiedener Forschungsprojekte steht, ist die Suche nach Risikofaktoren, die eine unkontrollierte Nutzung von Computer- und Internetanwendungen begünstigen können[1] (vgl. für eine Übersicht *Petersen/Thomasius* 2010). Neben soziodemographischen Faktoren wie Geschlecht, Alter oder Sozialstatus (vgl. *Baier/Rehbein* 2009; *Meixner* 2010) wurden in den meisten Studien verschiedene Faktoren der psychischen Gesundheit wie Selbstwertgefühl (vgl. *Armstrong/Phillips/Saling* 2000), soziale Ängste, soziale Isolation (vgl. *Caplan* 2003) sowie Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. *Chak/Leung* 2004) als potentielle Risikofaktoren untersucht. Ein weiterer wichtiger Einfluss scheint die Funktionalität der Familie bzw. das Familienklima zu sein. So konnten *Yen* u.a. (2007) zeigen, dass in Familien von Jugendlichen mit pathologischem Internetgebrauch häufiger gestritten wird; *Lei/Wu* (2007) führten väterliche Entfremdung und ein geringes innerfamiliäres Vertrauen als Prädiktoren für pathologischen Internetgebrauch an.

Anknüpfend an diese Forschungsergebnisse wird im Folgenden zunächst ein Modell vorgestellt, welches die bislang ausschließlich an Suchtkriterien orientierte Definition einer problematisch-exzessiven Computer- und Internetnutzung um die subjektive Bewertung der jugendlichen Mediennutzung durch die Eltern und durch die Jugendlichen selbst erweitert. In einem weiteren Schritt wird dann überprüft, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit erhöhen, zur Kernproblemgruppe zu gehören, in der aus allen drei Perspektiven (Suchtperspektive, Perspektive der Eltern, Perspektive der Jugendlichen) eine problematische Computer- und Internetnutzung bestätigt wird.

3 Methode

3.1 Erhebungsmodus, Erhebungsinstrumente und Datengrundlage

Um die Problematiken von Familien, in denen die Kinder Computer und Internet in exzessiver Weise nutzen aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können, wurden pro Familie jeweils ein Elternteil und ein/e Jugendliche/r getrennt voneinander befragt. Hierfür wurden mittels einer repräsentativen Quotenstichprobe, quotiert nach Alter und Geschlecht der Jugendlichen, Schultyp, Alleinerziehende, Ortsgröße und Bundesland (Nielsengebiete), 1744 Familien in der Bundesrepublik Deutschland „face-to-face" in ihren Wohnungen interviewt.[2] Die Erhebung fand von März bis Mai 2011 statt und erfolgte mit einem computergestützten standardisierten Fragebogen (CAPI), der teilweise deckungsgleiche Fragen für Eltern und Jugendliche enthielt, um Übereinstimmungen bzw. Unterschiede insbesondere hinsichtlich der Wahrnehmung von Mediennutzungszeiten sowie deren Bewertung als übermäßig bzw. problematisch erfassen zu können. Zudem wurden u.a. folgende Instrumente eingesetzt: Der Herkunftsschicht-Index (vgl. *Hurrelmann/Andresen* 2010), eine Skala zur Erfassung des sozioökonomischen Status'. Dieser Index enthält Fragen zum Bildungshintergrund der Eltern, den materiellen Ressourcen im Haushalt, aber auch zur Wohnform und zur Anzahl der Bücher im Haushalt. Aus den Items wird ein Summenindex gebildet, der die Einteilung einer Familie in ein fünffach gestuftes Schichtschema erlaubt (Unterschicht, untere Mittelschicht, Mittelschicht, obere Mittelschicht, Oberschicht).

Die Compulsive Internet Use Scale (CIUS, vgl. *Meerkerk* u.a. 2009, deutsche Übersetzung von *K. U. Petersen*) wurde zur Messung einer pathologischen Internetnutzung („severity of compulsive Internet use") eingesetzt. Die CIUS ist ein eindimensionales Fragebogenverfahren, welches aus 14 Items mit einer fünfstufigen Likert-Skala als Antwortvorgabe (0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig, 4=sehr häufig) besteht. Durch die Addition aller Items wird ein Summenwert gebildet, ab einem Cut-Off von 28 Punkten gehen die Autoren von pathologischer Internetnutzung aus. Die Reliabilität der Skala ist sehr zufriedenstellend (Cronbach's α=0,89).

Die Funktionalität der Familien wurde bezüglich der Dimensionen Aufgabenerfüllung, Rollenverhalten, Kommunikation, Emotionalität, affektive Beziehungsaufnahme, Kontrolle sowie Werte und Normen mit Hilfe des „Selbstbeurteilungsbogens" (FB-S) aus den Familienbögen (vgl. *Cierpka/ Frevert* 1994) beurteilt. Der 28 Items umfassende FB-S soll in einem vierstufigen Antwortformat (0=stimmt genau, 1=stimmt ein wenig, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt überhaupt nicht) beantwortet werden. Aus jeweils vier Items werden die o.a. sieben Skalen gebildet. Die Rohwerte der Skalen werden in transformierte T-Werte überführt, wobei Werte von 60 oder höher Dysfunktionalitäten in der Familie signalisieren. Durch Addition der sieben Skalenwerte oder aller 28 Items kann zusätzlich ein Summenwert für den FB-S (Cronbach's α=0,84) berechnet werden, der in der vorliegenden Untersuchung benutzt wurde.

3.2 Operationalisierung der Problemgruppen

Die Zuordnung der 1744 befragten Jugendlichen zu verschiedenen Problemgruppen erfolgte aufgrund ihres Antwortverhaltens in der CIUS-Skala („objektive Perspektive Suchtforschung“) sowie aufgrund ihrer Selbsteinschätzung („subjektive Perspektive Jugendliche“) und der Einschätzung ihrer Eltern hinsichtlich der Frage, ob die Computer- und Internetnutzung ihres Kindes problematisch und übermäßig ist („subjektive Perspektive Eltern“). Zur Diagnose einer Problematik mittels der CIUS wurde, gemäß des Vorschlages der Skalenautoren, ein Cut-Off-Wert von 28 gewählt. Zur Erfassung der subjektiven Problemwahrnehmungen der Eltern wurden Informationen aus zwei Fragen herangezogen: 1. „Was würden Sie sagen, wie häufig hat Ihr Kind einen übermäßigen Computer-, Internet- oder Spielkonsolengebrauch?“ mit den Antwortmöglichkeiten „nie, selten, manchmal, häufig, sehr häufig“ und 2. „Wie würden Sie den Computer-, Internet- oder Spielkonsolengebrauch Ihres Kindes bezeichnen: als unproblematisch, leicht problematisch, mittel problematisch oder schwer problematisch?“. Analog dazu wurde die subjektive Problemwahrnehmung der Jugendlichen konstruiert, denen die gleichen Fragen gestellt wurden. Da davon auszugehen ist, dass es in fast allen Familien bezüglich der Mediennutzung wie auch in vielen anderen Lebensbereichen des Jugendlichen „selten“ einmal zu Problemen kommt, wurde für die Jugendlichen nur dann eine relevante Problematik angenommen, wenn deren Eltern (bzw. der befragte Jugendliche selbst) angegeben hatten, die Nutzung des Jugendlichen sei mindestens „manchmal“ (oder häufiger) problematisch und zusätzlich angegeben wurde, die Mediennutzung sei leicht, mittel oder schwer problematisch. Hier wurden die „leichten“ Problemfälle miteinbezogen, da auch eine zwar leichte aber dauerhafte Problematik das Familienklima belasten könnte.

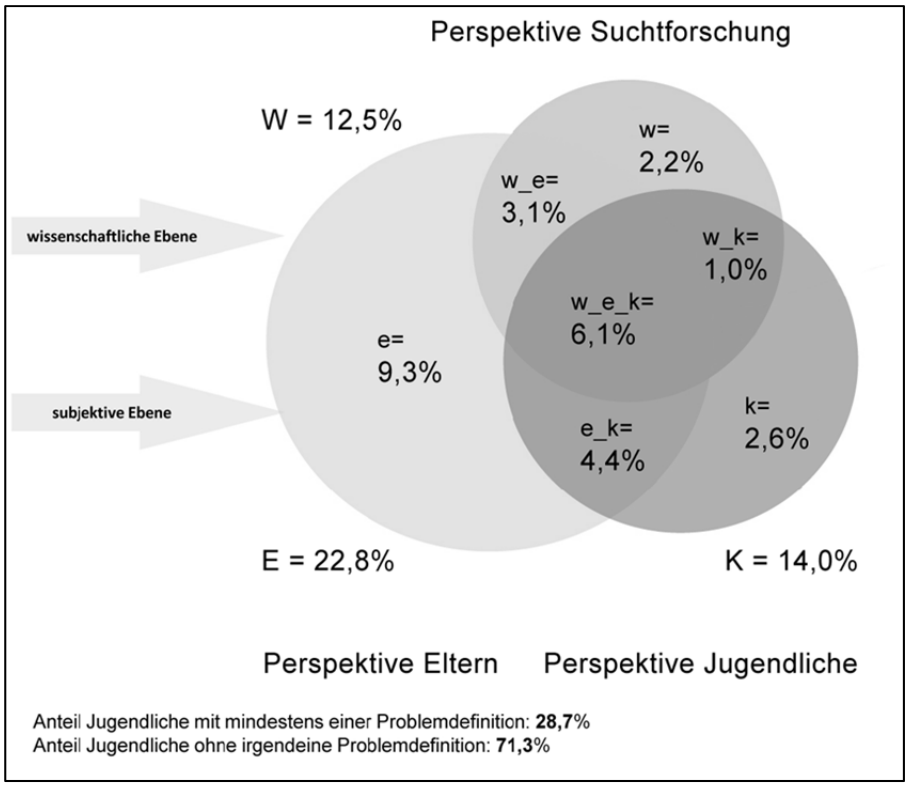
Je nachdem, ob sich die Einschätzungen der Eltern und der Jugendlichen decken oder unterscheiden und je nachdem ob die befragten Jugendlichen in der CIUS Werte über 28 Punkte erreichen, können nun unterschiedliche Problemgruppen gebildet werden, so z.B. Jugendliche, die aus allen drei Perspektiven eine Problematik aufweisen, solche die nur aus ihrer eigenen Sicht eine problematische und übermäßige Mediennutzung haben, aber die Eltern sind nicht dieser Meinung und auch die CIUS schlägt nicht an usw. Eine Abbildung des Perspektivschemas sowie eine nähere Beschreibung der Problemgruppen sind im folgenden Ergebnisteil dargestellt.

4 Ergebnisse

4.1 Die Problemgruppen im Perspektivschema

Abbildung 1 zeigt schematisch, wie die Jugendlichen mit Hilfe der Problemdefinitionen aus den drei Perspektiven zu Problemgruppen zugeordnet werden. Die Schnittmengen symbolisieren Überschneidungen in den Einschätzungen aus den drei Perspektiven, die Teilmengen wiederum eine „exklusive“ Sichtweise.

Abb. 1: Die Problemgruppen im Perspektivschema



Im Einzelnen bedeutet dies: Im oberen großen Kreis sind mit 12,5% der Stichprobe alle Jugendlichen zusammengefasst, die nach Diagnostik der CIUS eine pathologische Internetnutzung aufweisen (Perspektive Wissenschaft), unabhängig davon, ob die Eltern oder die Jugendlichen selbst diesbezüglich eine Problematik feststellen. Der linke untere große Kreis symbolisiert die 22,8% von Jugendlichen, die aus Elternsicht eine problematische und übermäßige Nutzung zeigen (gemäß o.a. Operationalisierung), unabhängig von der jugendlichen und der wissenschaftlichen Perspektive. Die 14,0% der Jugendlichen, die sich selbst eine problematische und übermäßige Computer- und Internetnutzung zuschreiben, werden durch den Kreis rechts unten repräsentiert.

Besonders interessant sind nun die Teil- und Schnittmengen der Kreise, die im Folgenden beispielhaft beschrieben werden. Teilmenge e (9,3%) entspricht den Jugendlichen, deren Eltern angegeben hatten, ihr Kind habe eine problematische und übermäßige Computer- und Internetnutzung, aber weder erreichen diese Jugendlichen genügend Punkte in der CIUS, um aus der wissenschaftlichen Perspektive auf eine pathologische Nutzung schließen zu können, noch sind sie selbst der Ansicht, ihre Nutzung sei problematisch und übermäßig. Es handelt sich hier gewissermaßen um eine exklusive Elternproblemsicht. Analog dazu sind die Anteile w (Hinweis auf pathologische Nutzung durch CIUS, aber weder elterliche noch jugendliche Problemdefinition) und k (problematische und übermäßige Nutzung aus Sicht des Kindes, aber aus Eltern- und CIUS-Perspektive unproblematisch) zu interpretieren. In Schnittmenge e_k (4,4%) sind diejenigen Jugendlichen zu-

sammengefasst, die aus Sicht ihrer Eltern und aus eigener Sicht eine problematische und übermäßige Nutzung aufweisen, allerdings schlägt die CIUS hier nicht an. Entsprechend sind die Schnittmengen w_e sowie w_k zu interpretieren. Mit w_e_k (6,1%) wird die Gruppe bezeichnet, die eine dreifache Problemdefinition erhält. Insgesamt gesehen besteht in 28,7% der Familien mindestens eine Problemdefinition, demzufolge verbleiben 71,3% ohne irgendeine Problemdefinition, im Weiteren auch als „Problemlos-Gruppe" bezeichnet.

4.2 Soziodemographie, Sozialkontakte, Medienausstattung und Mediennutzung

Die nun folgenden deskriptiven Auswertungen konzentrieren sich auf einen Vergleich der Gruppe w_e_k, der Gruppe e und der Problemlos-Gruppe.[3] Die erstgenannte Gruppe ist insofern interessant, als hier durch die dreifache Problemdefinition von einer manifesten Problematik ausgegangen werden kann. Dadurch wird zudem sichergestellt, dass hier nicht nur Jugendliche untersucht werden, deren Nutzung suchtartige Züge trägt, wie dies bei einer Auswertung nur der CIUS-Gruppe (W) der Fall gewesen wäre, sondern eben auch Befragte, deren Nutzung aus einer subjektiven Wahrnehmung als problematisch definiert wird. Diese Gruppe wird im weiteren „Kernproblemgruppe" genannt.

Gruppe e ist ebenfalls von besonderem Interesse, da sie als Beispiel für Familien dienen kann, in denen die Mediennutzung des Jugendlichen (von den Eltern) als problematisch definiert wurde, die Eltern ihr weiteres Handeln auf Basis dieser Einschätzung ausrichten, aber gleichzeitig keine Problemeinsicht der Jugendlichen besteht und es auch keine wissenschaftlichen Hinweise auf eine suchtartig problematische Nutzung gibt. Diese Konstellation, so lässt sich vermuten, begünstigt Konflikte und Missverständnisse, die sich besonders schwer lösen lassen, da die Jugendlichen – anders als in der w_e_k-Gruppe – bei sich kein Fehlverhalten und somit vermutlich keinen Bedarf für eine Änderung ihres Verhaltens sehen. Gruppe e wird im Folgenden als Elternproblemsichtgruppe bezeichnet. Da ein Vergleich aller Gruppen den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde und zudem einige Gruppen nur wenige Fälle enthalten, wird von einer näheren Betrachtung der übrigen Gruppen abgesehen.

Soziodemographie

Tabelle 1 bietet einen Überblick über die Verteilung einiger ausgewählter Faktoren in den Gruppen.

Zunächst wird deutlich, dass der Anteil der männlichen Jugendlichen in beiden Problemgruppen höher ist als der der weiblichen. In der unproblematischen Vergleichsgruppe befinden sich etwas mehr weibliche Jugendliche (χ^2=50,20; df=2; Sig.< ,001). Bezüglich des Alters der befragten Jugendlichen zeigen sich nur unbedeutende und zudem nicht signifikante Unterschiede zwischen den drei hier betrachteten Gruppen.

Betrachtet man die Schulformen, die die jeweiligen Jugendlichen besuchen, so lässt sich festhalten, dass in der Kernproblemgruppe mehr Befragte eine Hauptschule besuchen als ein Gymnasium. Auch der mit 13,5% vergleichsweise hohe Anteil von Förderschüler/-innen fällt hier auf. Zwar gibt es in der Elternproblemsichtgruppe einen ähnlich hohen Anteil an Hauptschülern wie in der Kernproblemgruppe, allerdings befinden sich in der

Gruppe mit exklusiver Elternproblemsicht auch mehr Realschüler/-innen sowie deutlich mehr Gymnasiast/-innen. In der Gruppe ohne Problemdefinition wiederum besuchen die meisten Befragten ein Gymnasium während die Hauptschüler/-innen hier unter den Gruppen den geringsten Anteil ausmachen (χ^2 =111,73; df=12; Sig.< ,001).

Tab. 1: Soziodemographie nach Problemgruppen

	Kernproblem-gruppe	Elternproblem-sichtgruppe	Gruppe ohne Problemdefinition
Geschlecht Jugendliche			
männlich	69,2%	68,4%	44,6%
weiblich	30,8%	31,6%	55,4%
χ^2=50,20; df=2; Sig.<,001			
Alter Jugendliche			
14 Jahre	23,3%	25,6%	25,2%
15 Jahre	24,1%	25,5%	24,1%
16 Jahre	27,2%	25,4%	25,3%
17 Jahre	25,3%	23,6%	25,4%
χ^2=0,62; df=6; Sig.=,996			
aktuell besuchte Schulform/Schulabschluss Jugendlicher			
Hauptschule	29,2%	27,1%	18,5%
Realschule	18,0%	25,9%	24,4%
(Fach)Gymnasium	18,0%	28,3%	42,5%
Gesamtschule/Stadtteilschule	20,4%	11,8%	12,1%
Förderschule	13,5%	5,0%	1,0%
berufsbildende Schule/ Berufskolleg/Fachoberschule/BVJ	0,0%	1,9%	1,2%
χ^2=111,73; df=12; Sig.<,001			
Sozialstatus Familie			
Unterschicht	30,2%	13,7%	4,8%
Untere Mittelschicht	31,6%	20,3%	15,5%
Mittelschicht	15,4%	33,7%	30,8%
Obere Mittelschicht	20,8%	23,2%	30,3%
Oberschicht	2,0%	9,1%	18,6%
χ^2=144,43; df=8; Sig.<,001			
Familienform: alleinerziehend			
Ja	20,6%	13,9%	12,5%
Nein	79,4%	86,1%	87,5%
χ^2=5,78; df=2; Sig.=,055			
Gesamt N (gew.)	106	160	1228

Die Zugehörigkeit einer Familie zu einer bestimmten sozialstrukturellen Schicht[4] scheint ebenfalls mit der Ausbildung (oder auch der Bewertung) von Mediennutzungsgewohnheiten der Kinder in Zusammenhang zu stehen. So lebt der überwiegende Teil der Jugendlichen mit einer dreifachen Problemdefinition in Familien der Unterschicht bzw. unteren Mittelschicht während in der Elternproblemsichtgruppe und besonders in der Problemlos-Gruppe diese Anteile deutlich geringer sind. Auch dieser Zusammenhang erwies sich als signifikant (χ^2 =144,43; df=8; Sig.< ,001).

Zum Abschluss der soziodemographischen Betrachtung ist zu erwähnen, dass Jugendliche, die in Ein-Eltern-Familien aufwachsen, zwar deutlich häufiger in der Kernproblemgruppe zu finden sind als in der Elternproblemsichtgruppe und in der Problemlos-Gruppe. Dieser Zusammenhang wurde aber auf dem gewählten 5%-Niveau knapp nicht mehr signifikant (χ^2 =5,78; df=2; Sig.= ,055).

Freizeit

Das häufig gezeichnete Bild von exzessiven Internetnutzern, die sozial isoliert sind und eigentlich nur noch Kontakte im Internet pflegen, kann in der vorliegenden Untersuchung so nicht bestätigt werden. In Tabelle 2 ist dargestellt wie lange sich die Befragten pro Tag mit Freunden (außerhalb der Schule) treffen sowie die durchschnittlichen Zeiten, die sie täglich für Internetaktivitäten aufwenden.

Tab. 2: Freizeitaktivitäten nach Problemgruppen

	Kernproblem gruppe M (SD)	Elternproblem-sichtgruppe M (SD)	Gruppe ohne Problemdefinition M (SD)	ANOVA F	df	Sig.
Freunde treffen Stunden/Tag	2,4h (1,3h)	2,9h (1,4h)	2,7h (1,4h)	3,66	2	,026
Internetnutzung Stunden/Tag	4,0h (2,6h)	3,5h (2,5h)	2,2h (1,7h)	71,87	2	,001
Gesamt N (gew.)	67	113	925			

Anmerkungen: Die Ergebnisse der Post-Hoc-Tests sind im Text zu finden.
Die Variable „Freunde treffen“ wurde aus einer Frage generiert, in der die Jugendlichen ihre drei häufigsten täglichen Freizeitaktivitäten angeben sollten. Da nicht alle Befragten „Freunde treffen“ bei ihren drei häufigsten täglichen Aktivitäten angegeben hatten, unterscheiden sich die Fallzahlen hier von denen in den anderen Tabellen.

Zunächst wird deutlich, dass die Jugendlichen aus der Problemlos-Gruppe täglich im Mittel etwas mehr Zeit mit ihren Freund/-innen als im Internet verbringen. Bei den Befragten aus den beiden Problemgruppen hingegen nimmt die Internetnutzung mehr von der täglichen Freizeit in Anspruch als das Treffen von Freund/-innen. Allerdings sehen die Jugendlichen aus der Kernproblemgruppe ihre Freund/-innen immerhin über zwei Stunden täglich, die aus der Elternproblemsichtgruppe sogar noch eine halbe Stunde länger, während die Problemlos-Gruppe diesbezüglich dazwischen liegt. Scheffés Post-Hoc-Test erbrachte jedoch nur signifikante Mittelwertunterschiede zwischen der Kernproblemgruppe und der Elternproblemsichtgruppe (Sig.=,022), die Mittelwertunterschiede zwischen der Problemlos-Gruppe und den jeweiligen Problemgruppen wurden nicht signifikant.

Des Weiteren ist in Tabelle 2 ausgewiesen, wie lange die Jugendlichen (nach Selbstauskunft) im Mittel täglich das Internet nutzen. Die höchsten Nutzungszeiten wurden für die Kernproblemgruppe erhoben, gefolgt von der Gruppe mit exklusiver Elternproblemsicht, in der das Internet durchschnittlich eine halbe Stunde kürzer genutzt wird. Die tägliche Internetnutzung der Gruppe ohne Problemdefinition beläuft sich nur auf gut die Hälfte des Zeitbudgets der problematischsten Gruppe. Zwar haben die Jugendlichen aus der Problemlos-Gruppe die geringsten Nutzungszeiten, wenden aber mit über zwei Stun-

den pro Tag immer noch vergleichsweise viel Zeit für ihre Internetnutzung auf, ohne eine Problematik zu entwickeln. Da der Levene-Test Heteroskedastizität anzeigte, wurden die Mittelwertunterschiede mit Hilfe des Post-Hoc-Tests Tamhane-T2 für ungleiche Varianzen auf Signifikanz geprüft. Die durchschnittliche Nutzungszeit der Kernproblemgruppe unterscheidet sich signifikant von der der Problemlos-Gruppe (Sig.< ,001). Das gleiche gilt für den Mittelwert der Elternproblemsichtgruppe (Sig.< ,001). Der Unterschied in den mittleren Nutzungszeiten zwischen den beiden Problemgruppen hingegen ist nicht signifikant.

Medienausstattung

Tabelle 3 ist zu entnehmen, ob sich Computer sowie internetfähige Mobiltelefone („Smartphones“) im Zimmer bzw. im Besitz der Jugendlichen befinden. Es wird ersichtlich, dass die Jugendlichen aus der Kernproblemgruppe durchweg besser mit digitalen Medien ausgestattet sind als die Befragten aus der Elternproblemsichtgruppe und diese wiederum besser als die Jugendlichen ohne Problemdefinition. Sowohl der Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu den jeweiligen Gruppen und der Ausstattung mit PC/Laptop erwies sich als signifikant (χ^2 =10,63; df=2; Sig.=,005) als auch der mit dem Besitz eines Smartphones (χ^2 =15,40; df=2; Sig.< ,001).

Tab. 3: Geräteausstattung nach Problemgruppen

Geräte im Zimmer/ Besitz d. Kindes	**Kernproblem-gruppe**	**Elternproblem-sichtgruppe**	**Gruppe ohne Problemdefinition**
PC/Laptop mit Internetzugang			
ja	79,7%	73,2%	66,3%
nein	20,3%	26,8%	33,7%
χ^2 =10,63; df=2; Sig.=,005			
Smartphone mit Internetflatrate			
ja	38,9%	24,9%	21,9%
nein	61,1%	75,1%	78,1%
χ^2 =15,40; df=2; Sig.<,001			
Gesamt N (gew.)	106	160	1228

Familienklima

Zur Erhebung des Familienklimas wurden die bereits erwähnten Familienbögen eingesetzt. Bei T-Werten von 60 oder höher kann von Dysfunktionalitäten in der Familie ausgegangen werden. Wie Tabelle 4 zu entnehmen ist, übersteigt sowohl der Summenwert der Eltern von Jugendlichen aus der Kernproblemgruppe als auch der Wert der Jugendlichen selbst den Cut-Off eindeutig. In der Elternproblemsichtgruppe liegen die beiden Summenwerte knapp unterhalb der kritischen Grenze, während Eltern und Jugendliche aus der Gruppe ohne Problemdefinition deutlich im unauffälligen Bereich liegen.

Tab. 4: Familienfunktionalität nach Problemgruppen

	Kernproblem-gruppe	Elternprob-lemsicht-gruppe	Gruppe ohne Problem-definition	ANOVA		
	T-Wert	T-Wert	T-Wert	F	df	Sig.
Summenwert Eltern	67,7	58,5	49,1	141,22	2	,001
Summenwert Jugendliche	65,4	58,6	50,3	167,89	2	,001
Gesamt N (gew.)	106	160	1229			

Anmerkung: Die Ergebnisse der Post-Hoc-Tests sind im Text zu finden.

Da der Levene-Test der Varianzanalyse zum Vergleich der elterlichen Summenwerte signifikant wurde, kam als Post-Hoc-Test für nicht homogene Varianzen der Tamhane-T2 zum Einsatz. Die Mittelwerte der Variable „Summenwert Eltern" unterscheiden sich alle signifikant voneinander (Signifikanzniveau für alle drei Gruppen Sig.< ,001). Auch für die Mittelwerte des Summenwertes der Jugendlichen wurde eine ANOVA gerechnet. Da hier homogene Varianzen vorliegen, wurde die Signifikanz post hoc mittels des Scheffé-Tests ermittelt. Die Mittelwertunterschiede bezüglich des Summenwertes der Jugendlichen sind in allen drei Gruppen jeweils bei Sig.< ,001 signifikant.

4.3 Logistische Regression: Risikofaktoren für die Zugehörigkeit zur Gruppe w_e_k

Da in der Kernproblemgruppe die Jugendlichen zusammengefasst sind, deren Mediennutzungsverhalten offenbar am problematischsten ist (dreifache Problemdefinition sowie deskriptiv am auffälligsten), sollen im Folgenden Risikofaktoren der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe untersucht werden. Aufgrund des nominalen Skalenniveaus der abhängigen Variable werden diese mit Hilfe einer logistischen Regression ermittelt.

Anknüpfend an deskriptive Auffälligkeiten sowie an Faktoren, die in der Forschung als bedeutsame Einfluss- bzw. Risikofaktoren identifiziert worden waren, wurde die Auswahl der unabhängigen Variablen in der logistischen Regression getroffen. Bei der Untersuchung familialer Einflussfaktoren auf den Medienkonsum wird neben medienbezogenen Faktoren (wie z.B. Medienausstattung und Mediennutzung) auch der Einfluss medienunabhängiger Faktoren wie Familienklima oder soziostrukturelle und soziodemographische Ausgangslagen auf die Mediennutzung des Kindes betont (vgl. z.B. *Six* u.a. 2002). Somit wird also in der logistischen Regression neben dem Geschlecht die soziostrukturelle Ausgangslage mit Hilfe der Statusvariable berücksichtigt. Bivariat zeigte sich eine auffällige Häufung von Jugendlichen aus Familien der Unterschicht sowie der unteren Mittelschicht in der Kernproblemgruppe. Daraufhin wurde die Statusvariable für die logistische Regression dichotomisiert (Unterschicht und untere Mittelschicht vs. andere Schichten). *Siomos* u.a. (2011), *Yen* u.a. (2007) sowie *Park* u.a. (2008) konnten Faktoren der Familienfunktionalität als Prädiktoren für problematische oder pathologische Internetnutzung identifizieren. Ein möglicher Einfluss der Familienfunktionalität wird über die Familienbögen geprüft. Die Familienbögen wurden ebenfalls dichotomisiert (funktional vs. dysfunktional). Der Hintergrund ist, dass die Ergebnisse der Skalen der Familienbögen eine sehr große Spannbreite (Eltern: 25-100, Jugendliche 26-98) haben und die Erhöhung um einen Punkt keine bedeutsame Verände-

rung darstellt. Kleine Veränderungen wirken sich somit nur sehr gering auf die Odds Ratios aus.

Als medienbezogene Faktoren gehen die durchschnittliche Nutzung des Internets pro Tag sowie der Besitz eines Smartphones in die logistische Regression ein. Der Besitz eines Smartphones, so die Annahme, könnte dazu führen, exzessive Internetnutzung zu begünstigen, da die Internetnutzung damit zeit- und ortsungebunden ist. Außerdem können die Eltern bei diesem Multifunktionsgerät nur schwer kontrollieren, wie lange und wofür es gerade benutzt wird.

Die bivariaten Auffälligkeiten wurden in ihrem Zusammenspiel mit Hilfe eines multivariaten Modells untersucht, um eine mögliche wechselseitige Beeinflussung der unabhängigen Variablen zu berücksichtigen. Tabelle 5 weist die unabhängigen Variablen, die entsprechenden Odds-Ratios (OR) mit Konfidenzintervall und Signifikanzniveau aus. Unter der Tabelle ist der R^2-Wert für die Varianzaufklärung zu finden.

Tab. 5: Logistische Regression: Zugehörigkeit zur Kernproblemgruppe

unabhängige Variablen	**B**	**SE**	**OR**	**Sig.**	**95%-Konfidenzintervall unterer Wert**	**oberer Wert**
nominale Variablen						
Geschlecht (Referenzkategorie: weiblich)						
männlich	1,0	,27	2,7	***	1,6	4,6
Sozialstatus (Referenzkategorie: mittlerer/hoher Sozialstatus)						
niedriger Sozialstatus	1,3	,26	3,7	***	2,2	6,1
Familienbögen (Referenzkategorie: unauffällig)						
Summenwert Eltern dysfunktional	1,5	,28	4,6	***	2,7	8,0
Summenwert Jugendliche dysfunktional	1,9	,28	6,4	***	3,7	10,9
Smartphone im Besitz d. Jugendlichen (Referenzkategorie: nein)						
ja	1,5	,27	3,2	***	1,9	5,4
metrische Variablen						
durchschnittliche Nutzung des Internets in h/Tag	0,3	,05	1,3	***	1,2	1,4

Anmerkungen:
SE= Standard Error, OR= Odds Ratio
***=p< ,001
Nagelkerke's Pseudo R^2: 0,466
Gesamt N (gew.)=1263

Die höchsten OR-Werte finden sich bei den beiden Variablen zur Familienfunktionalität. Die Jugendlichen, deren Familienbögen-Summenwerte auf eine Dysfunktionalität hinweisen, haben – im Vergleich zu diesbezüglich unauffälligen Jugendlichen – ein gut sechsfach erhöhtes Risiko, sich in der Kernproblemgruppe zu befinden. Wenn die Eltern Familiendysfunktionalität erleben, haben deren Kinder eine über 4-fach erhöhte Wahrscheinlichkeit, Teil der Gruppe mit dreifacher Problemdefinition zu sein.

Jugendliche, die unter eher schwierigen sozialstrukturellen Bedingungen (Unterschicht/untere Mittelschicht) aufwachsen, haben ebenfalls ein erhöhtes Risiko, zur Kern-

problemgruppe zu gehören. Auch ein Geschlechtseffekt zeigt sich in erwarteter Richtung: Jungen haben im Vergleich zu Mädchen eine ungefähr dreifach erhöhte Wahrscheinlichkeit, sich in der Kernproblemgruppe zu befinden. Das gleiche gilt für Jugendliche, die ein Smartphone besitzen. Das geringste Odds-Ratio wurde für die tägliche Internetnutzung erhoben: Mit Erhöhung der täglichen Internetnutzungszeit um eine Stunde steigt die Wahrscheinlichkeit, in die Gruppe mit dreifacher Problemdefinition zu fallen, um den Faktor 1,3.

Mit einer Varianzaufklärung von 46,6% scheinen in diesem Modell wichtige Faktoren enthalten zu sein, die mit der Zugehörigkeit zur Kernproblemgruppe in Zusammenhang stehen.

5 Diskussion und Ausblick

Es wird davon ausgegangen, dass die Familie als wirksamste Sozialisationsinstanz einen positiven wie negativen Einfluss auf die Mediennutzung haben kann (vgl. *Süss* 2004). Sie kann diesbezügliche Problematiken wahrnehmen und Ressourcen zur Lösung bereitstellen, bei Dysfunktionalitäten im Familienklima oder durch unzureichende Medienerziehung oder ungeeignete Medienausstattung kann sie aber auch Ursache für Probleme mit der Nutzung digitaler Medien sein. Deswegen wurde in der Studie ein besonderes Augenmerk auf einschlägige Merkmale einer Familie – wie die subjektiv empfundene Familienfunktionalität aber auch auf objektive Kriterien wie Sozialstatus oder Geräteausstattung – gelegt.

Ein Zusammenhang zwischen der Funktionalität einer Familie und der Zugehörigkeit zur Kernproblemgruppe konnte sowohl bivariat als auch im multivariaten Modell belegt werden. Dies weist darauf hin, dass das Familienklima einen entscheidenden Einfluss darauf hat, ob Jugendliche es schaffen, trotz aller Faszination der verschiedenen Anwendungen ihre Computer- und Internetnutzung funktional und unproblematisch zu gestalten oder ob sie eine dysfunktionale Mediennutzung entwickeln. Des Weiteren besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus des Elternhauses und der problematischen Nutzung digitaler Medien. Dies deckt sich mit Befunden zum Zusammenhang von Sozialstatus und dem Ausmaß der Mediennutzung (vgl. z.B. *Hurrelmann/Andresen* 2010; *Six/Gimmler/Vogel* 2002), aber auch mit dem allgemeinen Befund, dass Familien aus sozialstrukturell schwächeren Milieus in vielfältiger Hinsicht belasteter sind als andere (vgl. hierzu z.B. *Rattay* u.a. 2012). Dass Hauptschüler/-innen bei den bivariaten Ergebnissen überdurchschnittlich häufig in der Kernproblemgruppe zu finden sind, ist besonders im Hinblick auf zielgruppenspezifische Präventionsprogramme interessant. Der Grund, warum die Hauptschüler/-innen hier stärker betroffen sind, könnte allerdings auch in dem vor allem in Deutschland bestehenden Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und besuchter Schulform liegen, der in vielen Studien gezeigt werden konnte (vgl. hierzu z.B. *Maaz/Baumert/Trautwein* 2009; *Ehmke/Baumert* 2008). Jungen haben eine fast dreimal so hohe Wahrscheinlichkeit (OR=2,7) zur Kernproblemgruppe zu gehören wie Mädchen. Auch bivariat zeigte sich diesbezüglich ein Zusammenhang. Fast 70% der Jugendlichen in der problematischsten Gruppe sind männlichen Geschlechts. Dass Jungen häufiger eine problematische Computer- und Internetnutzung haben als Mädchen, wurde schon oft beschrieben (vgl. z.B. *Hahn/Jerusalem* 2001; *Kim* u.a. 2006; *Siomos* u.a. 2008). Es ist aber

auch eine andere Interpretation denkbar: Ein Kriterium der Zugehörigkeit zur Kernproblemgruppe, aber auch zur Elternproblemsichtgruppe, ist, dass nach Elternurteil eine problematische und übermäßige Nutzung vorliegt (vgl. 3.2). Da die Geschlechterverteilung in der Elternproblemsichtgruppe ähnlich ist (68,4% männliche Jugendliche), könnte es sein, dass Eltern die Computer- und Internetnutzung der Jungen eher als problematisch wahrnehmen als die der Mädchen. Dies kann nicht zuletzt dem Umstand geschuldet sein, dass Computerspiele durch mediale Inszenierungen oftmals eine sehr negative Konnotation erfahren haben (vgl. z.B. *Spitzer* 2006). Gleichzeitig sind sie eine der beliebtesten medialen Freizeitbeschäftigungen von männlichen Jugendlichen. Der gefundene Geschlechtseffekt in dieser Untersuchung stünde dann mit dem Elternurteil in Zusammenhang.

Der Besitz eines Smartphones ist ebenfalls mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, Teil der Kernproblemgruppe zu sein, assoziiert. Ein Smartphone ermöglicht es dem Nutzer, ortsunabhängig und jederzeit ins Internet zu gehen. Wenn eine Person ohnehin schon Schwierigkeiten hat, ihre Internetnutzung funktional zu gestalten, könnte ein Smartphone Versuche einer Nutzungsreduktion erschweren.

Das Bild des vereinsamten Computernerds ohne „realen" Kontakt zu Freund/-innen, welches häufig im Zusammenhang mit problematischer Computer- und Internetnutzung bemüht wird, kann mit den vorliegenden Daten so nicht bestätigt werden. Denn die Jugendlichen aus der Kernproblemgruppe verbringen täglich im Mittel immerhin ca. zweieinhalb Stunden mit ihren Freundinnen und Freunden. Allerdings ist das der geringste Wert unter den hier betrachteten Gruppen und gleichzeitig haben sie die höchsten Internetnutzungszeiten. Angesichts eines begrenzten Gesamtzeitbudgets für Freizeitaktivitäten dürften sich die beiden letztgenannten Sachverhalte gegenseitig bedingen. In der logistischen Regression war die Richtung des Zusammenhangs zwischen dem Zeitaufwand für die Computer- und Internetnutzung mit dem Risiko zur Kernproblemgruppe zu gehören erwartungsgemäß, der OR-Koeffizient von unter 2 ist jedoch überraschend gering: Die Erhöhung der täglichen Internetnutzung um eine Stunde ist mit einer 1,3fach erhöhten Wahrscheinlichkeit assoziiert, in die Kernproblemgruppe zu fallen. Es besteht ein zwar signifikanter, aber inhaltlich eher unbedeutender Zusammenhang. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass anhand der reinen Nutzungszeiten, die häufig z.B. von Eltern herangezogen werden, um die Mediennutzung ihres Kindes zu bewerten, allein keine Problemeinschätzung möglich ist. Schon *Young* (1998) konnte zeigen, dass auch „normale" Nutzer hohe Nutzungszeiten haben bzw. Probleme damit, ihre Nutzung zu kontrollieren. Allerdings hätten solche Nutzer nicht mit weiteren Beeinträchtigungen zu kämpfen.

Die berichteten Ergebnisse sollten jedoch kritisch hinterfragt werden. Zunächst einmal handelt es sich um Querschnittsdaten. Die gefundenen Zusammenhänge können also nicht ohne weiteres kausal interpretiert werden: Ist das Familienklima erst schlechter geworden als es Probleme mit der Mediennutzung gab, oder war es schon vorher dysfunktional, was sich ungünstig auf die Entwicklung der Mediennutzung ausgewirkt hat? Ist die problematische Mediennutzung in Folge der Anschaffung eines Smartphones aufgetreten oder bringen exzessive Nutzer ihre Eltern eher dazu, der Anschaffung eines Smartphones zuzustimmen? Die Selbstauskunftsdaten über Nutzungszeiten, aber auch jene für die Operationalisierung einer problematisch-exzessiven Mediennutzung, können ebenfalls kritisch hinterfragt werden. Insbesondere die vergleichsweise hohe Prävalenz „pathologischer Internetnutzung", die mittels der CIUS gemessen wurde, wirft die Frage auf, ob über die CIUS (noch) valide pathologische Internetnutzung erhoben werden kann. Zur Zeit der Konstruktion des Messinstruments wurde z.B. die Organisation der Freizeitakti-

vitäten und die Alltagskommunikation noch bei weitem nicht in dem Umfang über soziale Netzwerke wie „facebook“ abgewickelt, wie das derzeit der Fall ist. Es wäre denkbar, dass eine Person, die die CIUS-Fragen z.B. nach Unruhe bzw. gedanklicher Beschäftigung mit dem Internet bei Nichtnutzung oder auch längere Nutzung als geplant auf die Kommunikation mit Freund/-innen in sozialen Netzwerken bezieht, und ein eigentlich „normales“ Bedürfnis nach sozialer Teilhabe durch die CIUS (fälschlicherweise) pathologisiert wird. Wenn der ganze Freundeskreis seine Freizeit über ein soziales Netzwerk organisiert, wäre eine internetabstinente Person schnell außen vor. Der Wandel der Kommunikationswege und Kulturtechniken sollte in die Bewertung einer exzessiven Mediennutzung weitaus mehr als bislang einbezogen werden. Vor diesem Hintergrund wurde in der vorgestellten Studie eine andere Herangehensweise der Problemdefinition verwendet, bei der objektive Suchtkriterien mit subjektiven Einschätzungen kombiniert wurden.

Ausblick

Computer und Internet sind in den letzten Jahren zunehmend integraler Bestandteil des Alltagslebens in vielen (westlichen) Gesellschaften geworden, sowohl als unabdingbares Arbeitsmittel aber auch als vielfältige Möglichkeit, seine Freizeit zu gestalten oder sein Sozialleben zu organisieren. Stetig wachsende Nutzungszeiten, die sich nun auf hohem Niveau zu stabilisieren scheinen (vgl. *JIM* 2011) weisen auf die hohe Bedeutung im Privaten wie im Beruflichen hin. Schließlich wird der sichere Umgang mit Bürosoftware und Internetrecherchefähigkeiten bei vielen Jobprofilen vorausgesetzt.

Ganz ohne Computer und Internet geht es offenbar nicht, ein Abstinenzgebot, auch wenn Schwierigkeiten mit der Nutzung auftreten, wäre eher kontraproduktiv. Es geht also darum, diese Schwierigkeiten zu vermeiden, indem frühzeitig medienerzieherische Begleitung in den Familien stattfindet (Vorschläge für eine solche Begleitung finden sich in *Hein* 2012).

Anmerkungen

1 Nur vereinzelt wird auch nach Resilienzfaktoren gesucht, die dem entgegenwirken können, vgl. z.B. *Yen* u.a. 2007.

2 Zum Ausgleich minimaler Abweichungen von den Quotierungsvorgaben in der erhobenen Stichprobe wurde ein Gewichtungsfaktor eingesetzt. Alle Ergebnisse wurden mit gewichteten Daten berechnet. Dies wird durch den Zusatz „gew.“ hinter den Fallzahlen in den Tabellen kenntlich gemacht. Alle Ergebnisse wurden auch noch einmal mit ungewichteten Daten überprüft. Wenn Abweichungen auftraten, waren diese minimal.

3 Die Problemlos-Gruppe dient nicht nur als Vergleichsgruppe unproblematischer Nutzer, sie repräsentiert auch die Gesamtstichprobe, da sich die jeweiligen Werte zwischen Problemlos-Gruppe und Gesamtstichprobe zumeist nur marginal unterscheiden.

4 Ob der Schichtbegriff (noch) geeignet ist, um die Stratifikation moderner westlicher Gesellschaften zu beschreiben, wird in der Sozialstrukturanalyse kontrovers diskutiert. Zudem sind ursprünglich neutral gemeinte Bezeichnungen wie „Unterschicht“ heute deutlich negativ konnotiert. Für eine vertiefende Diskussion dieser Thematik ist in dem vorliegenden Artikel jedoch kein Raum. Gemäß der Konstruktion des Messinstruments wird in den Ergebnissen daher von Schichten gesprochen.

Literatur

American Psychiatric Association (2012a): Substance Use and Addictive Disorders. Online verfügbar unter: http://www.dsm5.org/proposedrevision/pages/substanceuseandaddictivedisorders.aspx, Stand: 20.06.2012.

American Psychiatric Association (2012b): Internet Use Disorder. Online verfügbar unter: http://www.dsm5.org/proposedrevision/Pages/proposedrevision.aspx?rid=573, Stand: 20.06.2012.

Armstrong, L./Phillips, J. G./Saling, L. L. (2000): Potential determinants of heavier internet usage. International Journal of Human Computer Studies, 53, 4, pp. 537-550.

Baier, D./Rehbein, F. (2009): Computerspielabhängigkeit im Jugendalter. In: Tuly, C. J. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung: Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. – Weinheim, S. 139-155.

Caplan, S. E. (2003): Preference for Online Social Interaction. A Theory of Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being. Communication Research, 30, 6, pp. 625-648.

Chak, K./Leung, L. (2004): Shyness and Locus of Control as Predictors of Internet Addiction and Internet Use. CyberPsychology and Behavior, 7, 5, pp. 559-570.

Cierpka, M./Frevert, G. (1994): Die Familienbögen. Ein Inventar zur Einschätzung von Familienfunktionen. – Göttingen.

Ehmke, T./Baumert, J. (2008): Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: *Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E.* u.a. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster u.a., S. 319-342.

Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. – Bern.

Hahn, A./Jerusalem, M. (2001): Internetsucht: Jugendliche Gefangen im Netz. In: *Raithel, J.* (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. – Opladen, S. 279-293.

Hayer, T./Rosenkranz, M. (2011): Die pathologische Nutzung neuer Medien. Eine neue alte Sucht-Debatte. Suchttherapie. Prävention, Behandlung, Wissenschaftliche Grundlagen, 12, 2, S. 55-56.

Hein, S. (2012): Resümee und Ausblick. Handlungsempfehlungen. In: *Kammerl, R./Hirschhäuser, L./Rosenkranz, M./Schwinge, C./Hein, S./Wartberg, L.*: EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. – Lengerich, S. 165-178.

Hirschhäuser, L. (2012): Exzessive bis pathologische Mediennutzung in Familien aus Sicht von Experten. In: *Kammerl, R./ Hirschhäuser, L./Rosenkranz, M./Schwinge, C./Hein, S./Wartberg, L.*: EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. – Lengerich, S. 84-111.

Hurrelmann, K./Andresen, S. (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt am Main.

Kammerl, R./Hirschhäuser, L./Rosenkranz, M./Schwinge, C./Hein, S./Wartberg, L. (2012): Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. – Lengerich.

Kammerl, R. (2005): Internetbasierte Kommunikation und Identitätskonstruktion. Selbstdarstellungen und Regelorientierungen 14-16-jähriger Jugendlicher. – Hamburg.

Kim, K./Ryu, E./Chon, M.Y./Yeun, E-J./Choi, S.-Y./Seo, J.-S./Nam, B-W. (2006): Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation. A questionnaire survey. International Journal of Nursing Studies, 43, pp. 185-192.

Ko, C.-H./Yen, J.-Y./Yen, C.-F./Chen, C.-C./Yen, C.-N./Chen, S.-H. et al. (2005): Screening for Internet Addiction. An empirical Study on Cut-Off Points for the Chen Internet Addiction Scale. Kaohsiung Journal of Medical Sciences, 21, 12, pp. 545-551.

Lei, L./Wu, Y. (2007): Adolescents' Paternal Attachment and Internet Use. CyberPsychology & Behavior, 10, 5, pp. 633-639.

Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12-09: Bildungsentscheidungen, S. 11-46.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland. Online verfügbar unter: http://www.mpfs.de/index.php?id=11, Stand: 20.06.2012.

Meixner, S. (2010): Exzessive Internetnutzung im Jugendalter. Kinder und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 55, 1, S. 3-7.

Meerkerk, G.-J./van Den Eijnden, R. J. J. M./Vermulst, A. A./Garretsen, H. F. L. (2009): The Compulsive Internet Use Scale (CIUS). Some Psychometric Properties. CyberPsychology & Behavior, 12, 1, pp. 1-6.

Mittag, W. (1999): Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen. In: *Schwarzer, R.* (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. – Berlin, S. 39-40.

Petersen, K. U./Thomasius, R. (2010): Beratungs- und Behandlungsangebote zum pathologischen Internetgebrauch in Deutschland. – Lengerich.

Rattay, P./Lampert, T./Neuhauser, H./Ellert, U. (2012): Bedeutung der familialen Lebenswelt für die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, 1, S. 145-170.

Rumpf, H.-J./Meyer, C./Kreuzer, A./John, U. (2011): Prävalenz der Internetabhängigkeit. Bericht an das Bundesministerium für Gesundheit. – Lübeck. Online verfügbar unter: http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-Bericht-Endfassung_280611.pdf, Stand: 20.06.2012.

Schäffer, B. (2012): Medienpraxiskulturen der Generationen. In: *Ganguin, S./Meister, D.* (Hrsg.): Digital native oder digital naiv? – München. S. 29-40.

Schulmeister, R. (2008): Gibt es eine Net-Generation? – Hamburg.

Siomos, K./Floros, G./Fisoun, V./Evaggelia, D./Farkonas, N./Sergentani, E./Lamprou, M./Geroukalis, D. (2008): Internet Addiction among Greek Adolescent Students. CyberPsychology & Behavior, 11, 6, pp. 653-657.

Six, U./Gimmler, R./Vogel, I. (2002): Medienerziehung in der Familie. – Kiel.

Spitzer, M. (2006): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. – Berlin.

Süss, D. (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen, Konstanten, Wandel. – Wiesbaden.

Tao, R./Huang, X./Wang, J./Zhang, H./Zhang, Y./Li, M. (2010): Proposed diagnostic criteria for internet addiction. Addiction, 105, 3, pp. 556-564.

te Wildt, B. T./ Fischer, T. (2011): Ist die pathologische Internetnutzung als eigenständige Erkrankung im Sinne einer stoffungebundenen Suchterkrankung zu diagnostizieren? Suchttherapie. Prävention, Behandlung, Wissenschaftliche Grundlagen, 12, 2, S. 80-84.

Yen, J.-Y./Yen, C.-F./Chen, C.-C./Chen, S.-H./Ko, C.-H. (2007): Family Factors of Internet Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescents. CyberPsychology & Behavior, 10, 3, pp. 323-329.

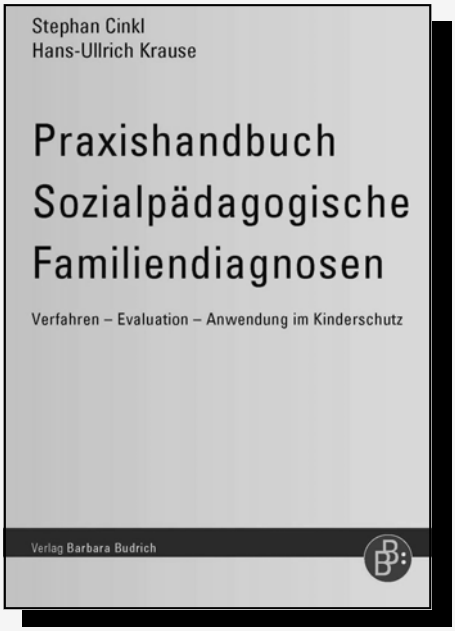
Young, K. S. (1998): Caught in the net. How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery. – New York.

Praxishandbuch

Stephan Cinkl
Hans-Ullrich Krause

Praxishandbuch Sozialpädagogische Familiendiagnosen

Verfahren – Evaluation – Anwendung im Kinderschutz
2012. 278 Seiten. Kart.
28,00 € (D),
28,80 € (A),
39,90 SFr
ISBN 978-3-86649-436-7



Als Praxishandbuch bietet der Text eine kompakte Darstellung der konkreten Verfahrensschritte der Sozialpädagogischen Familiendiagnose einschließlich praktischer Beispiele. Besonders berücksichtigt sind die Anwendungsmöglichkeiten bei Familien mit Kindeswohlgefährdung, wobei ein grundlegendes familiendiagnostisches Modell präsentiert wird, in dessen Zentrum die Kooperation mit den Familien steht. Darüber hinaus bietet das Buch einen Beitrag zu Theorie und Praxis einer lebensweltorientierten Evaluationsforschung, die sowohl die Lebenswelten der Adressaten als auch den Eigensinn der Praktiker berücksichtigt.

Wissen, was läuft: Kostenlos **budrich intern** abonnieren!
Formlose eMail an: info@budrich.de – Betreff: budrich intern

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

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

Medien, Kultur und Sport im Aufwachsen junger Menschen: Das Projekt MediKuS

Mariana Grgic, Michael Holzmayer, Ivo Züchner

Mariana Grgic

Michael Holzmayer

Ivo Züchner

1 Einleitung

Medien, Musik, Kunst und Sport prägen das Aufwachsen junger Menschen. Mediale, künstlerische und sportliche Aktivitäten bieten Kindern und Jugendlichen wichtige Erfahrungsräume, Möglichkeiten zur Identifikation und Entwicklung eigener Ausdrucksformen. Zahlreiche Studien der Kindheits- und Jugendforschung zeigen, dass der Sport, die Musik und kreative Beschäftigung einen nahezu unveränderten Stellenwert in den häufigsten Freizeitbeschäftigungen besitzen (u.a. *World Vision Deutschland* 2010; *Shell Deutschland Holding* 2010), während die Nutzung des Internets, insbesondere auch von sozialen Netzwerken, in den letzten Jahren weiter an Bedeutung gewonnen hat (u.a. *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2011). Die Bereiche Musik, Kunst, Sport und Medien sind dabei selbst einem Wandel unterworfen, bspw. durch das Entstehen neuer Stilrichtungen und Szenen oder durch den Einfluss medialer Entwicklungen, die zu neuen Formen kreativer und sportlicher Betätigungsfelder führen. Durch Entwicklungen im Bildungssystem verändern sich daneben aber auch die Orte, an denen Kinder und Jugendliche ihre Freizeit verbringen. Mit der – unter anderem im Zuge des Ganztagsschulausbaus – fortschreitenden Ausweitung von außerunterrichtlichen Angeboten an Schulen ist ein neuer organisierter Freizeitbereich entstanden – oft in Kooperation mit Vereinen, Musikschulen und Jugendzentren (u.a. *Züchner/Arnoldt* 2011; *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wurde das Projekt „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen“ (MediKuS) konzipiert, das die entsprechenden Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt. Im Folgenden werden die Projektfragestellungen, die theoretischen Bezüge sowie erste Projektergebnisse dargestellt.

2 Fragestellungen und konzeptioneller Rahmen

Die Studie MediKuS untersucht mediale, musikalische, künstlerische und sportive Alltagspraktiken von 9- bis 24-jährigen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Dabei stehen insbesondere *eigenaktive Formen* von Aktivitäten im Vordergrund, da angenommen wird, dass insbesondere das aktive Musikmachen oder die eigene sportliche Betätigung eine große Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben (vgl. *Fuchs* 1992; *Schmidt* 2006). Bisherige Studien untersuchten entweder das gesamte Spektrum an Freizeitaktivitäten im Kindes- und Jugendalter unter Berücksichtigung einzelner kreativer, medialer und sportlicher Aktivitäten (für einen Überblick *Grunert* 2011), oder beschränkten sich auf eine vertiefte Untersuchung einer dieser Bereiche (u.a. *Keuchel/Larue* 2012; *Schmidt* 2006; *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2011).

Das Projekt MediKuS hat zum Ziel, die Verbreitung von Aktivitäten in den Bereichen Musik, Kunst, Sport und Neuen Medien differenziert und gleichzeitig bereichsübergreifend in den Blick zu nehmen und dabei vor dem Hintergrund eines breiten Kulturbegriffes auch moderne, subkulturelle Ausdrucksformen zu berücksichtigen (kreative Medienaktivitäten, Jugendszenen, Trendsportarten). Gleichzeitig stellt sich dabei die Frage nach Aktivitätsmustern, wie etwa dem Zusammenhang zwischen der Internetnutzung und dem Ausmaß sportlicher Aktivität oder der funktionalen Nutzung Neuer Medien für die kreativen oder sportlichen Freizeitaktivitäten.

Grundlegend ist dabei eine Entwicklungsperspektive, die davon ausgeht, dass sich Interessen und Aktivitätsprofile im Heranwachsen ändern. Durch die Untersuchung der Alltagspraxen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen soll in Annäherung an eine Lebenslaufperspektive der Frage nachgegangen werden, wie hoch der Aktivitätsgrad in bestimmten Lebensphasen ist und inwiefern dieser durch Statusveränderungen und Übergänge im Lebenslauf beeinflusst wird.

Eine Kernfrage der Studie ist zudem, welchen Einfluss die soziale Herkunft auf die Auswahl und Intensität der Aktivitäten junger Menschen hat. Dabei wird auf das Konzept des kulturellen Kapitals nach *Bourdieu* (1982) zurückgegriffen, das die Art der Aktivitäten maßgeblich auf den familiären Habitus und soziokulturellen Hintergrund zurückführt. Entsprechend wird auch die elterliche Unterstützung für kulturelle Aktivitäten untersucht.

Daneben ist die systematische Untersuchung des Stellenwerts der Orte, an denen Kinder und Jugendliche aktiv sind, ein weiteres zentrales Untersuchungsziel. Angeknüpft wird dabei an die der Bildungsdebatte entstammende Systematisierung von formalen, non-formalen und informellen Orten und Settings von Bildung und Lernen (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006). Eine Hypothese der Studie ist, dass non-formale und informelle Bereiche für künstlerische und sportliche Aktivitäten eine zentrale Bedeutung haben. Im Mittelpunkt stehen daher sowohl organisierte Aktivitäten (z. B. in Vereinen, Musik-/Kunstschulen, Jugendgruppen), als auch selbstorganisierte Aktivitäten, die in vielen Studien nicht differenziert untersucht werden. Sichtbar wird in der Studie MediKuS, wie viele und welche Kinder und Jugendlichen ausschließlich in informellen Bereichen musikalisch, künstlerisch oder sportlich aktiv sind.

Neben einer differenzierten Beschreibung der Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland wird die subjektive Bedeutung und sozialisatorische Funktion der Eigenaktivität junger Menschen in den Bereichen Medien, Musik, Kunst und Sport in den

Blick genommen. Die Analyse der subjektiv wichtigsten Aktivität in den Bereichen Musik/Kunst und Sport folgt u.a. dem Ansatz der Interessenstheorie (vgl. *Krapp/Ryan* 2002), der davon ausgeht, dass Interesse sowohl von Selbstwirksamkeitserfahrungen als auch von Zielerwartungen abhängt. Entsprechend werden mit Blick auf diese wichtigste Aktivität die Frage der damit verbundenen Motive und der sozialen Einbindung, die Frage eigenen Kompetenzerlebens und der Intensivität des eigenen Engagements näher untersucht – auch hier davon ausgehend, dass sich dieses altersspezifisch verschiebt.

3 Erhebungsdesign

Die Studie MediKuS basiert auf dem Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten" (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts, der das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie die Lebenslagen von Erwachsenen und Familien in Deutschland untersucht. Im Rahmen der Studie AID:A wurden im Jahr 2009 in einer telefonischen Befragung Informationen von über 25.000 Personen im Alter zwischen 0 und 55 Jahren erhoben (vgl. *Quellenberg* 2012). Um die jüngeren Altersgruppen gut abzubilden, wurde die deutschlandweite Stichprobe disproportional nach Alter gezogen. Für die Studie MediKuS wurden zwischen Oktober 2011 und Januar 2012 4.931 Personen im Alter von 9 bis 24 Jahren befragt, die bereits an der Erhebung im Jahr 2009 teilgenommen hatten. Aufgrund der breiten Altersspanne wurden drei parallele Erhebungsinstrumente entwickelt, die eine altersspezifische Anpassung der Fragen beinhalteten (9-12 Jahre, 13-17 Jahre, 18-24 Jahre). Um valide Angaben zu Merkmalen des Haushaltes und der Eltern zu erheben, wurden bei unter 18-Jährigen zunächst die Eltern interviewt, bevor die Kinder und Jugendlichen selbst zu ihren medialen, künstlerischen und sportiven Aktivitäten befragt wurden. Die musikalischen und künstlerischen Aktivitäten wurden über geschlossene Abfragen erfasst, während die ausgeübten Sportarten offen erfragt und auf Basis einer Liste von knapp 300 Sportarten während des Interviews feldkodiert wurden.

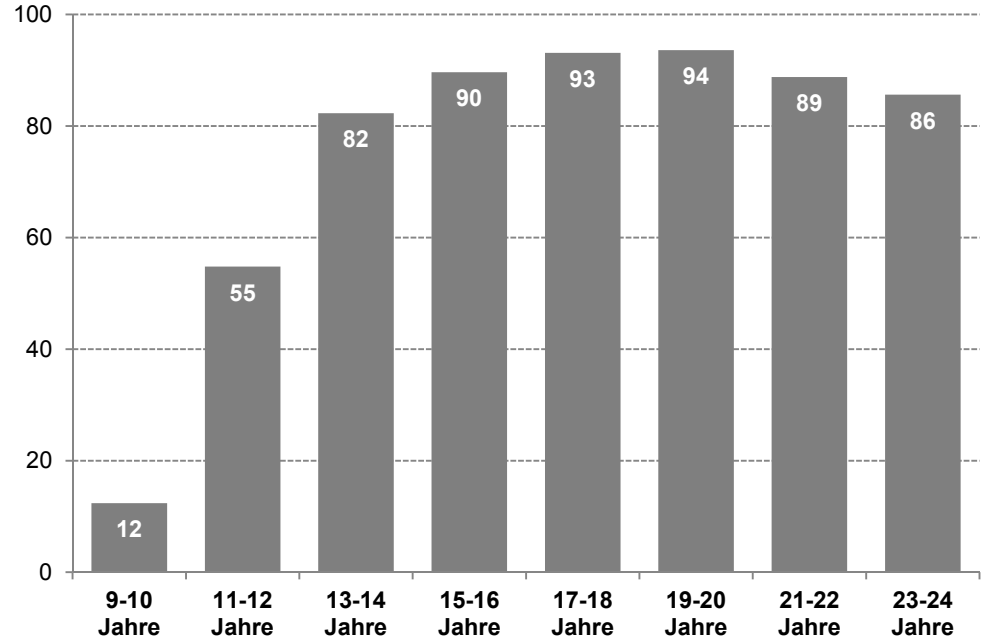
4 Ausgewählte Ergebnisse

Erste Ergebnisse der Studie MediKuS zeigen, dass Kinder und Jugendliche vielfältige Aktivitäten im musikalisch-künstlerischen, sportlichen oder medialen Bereich aufweisen. Mit Blick auf das Heranwachsen werden im Folgenden in Annäherung an eine Entwicklungsperspektive und unter Berücksichtigung der methodischen Einschränkungen, die sich durch die Verwendung von Querschnittsdaten ergeben, ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

Die *Neuen Medien,* wozu heute in erster Linie das Internet und Web 2.0-Anwendungen gehören, spielen eine wesentliche Rolle im Aufwachsen junger Menschen. Eine Betrachtung der Nutzungshäufigkeit gibt Auskunft über die zunehmende Bedeutung des Internets im Altersverlauf. So zeigen die Daten, dass bereits 87% der 9- bis 10-Jährigen online sind: 30% in diesem Alter surfen bereits mehrmals wöchentlich oder täglich im Internet. Bis ins Alter von 15 bis 16 Jahren steigt die Nutzungsfrequenz stark an und ändert sich danach nur noch marginal – so sind 95% der 15- bis 24-Jährigen täglich oder mehrmals die Woche online. Spezieller Fokus der Studie liegt auf den Social Communities, die im Leben ihrer Nutzer integriert und aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken sind (vgl.

Boyd/Ellison 2007). Bereits 55% der 11- bis 12-Jährigen und 90% der 15- bis 16 Jährigen sind Teil sozialer Netzwerke (Abb. 1), die sie in erster Linie zur Kommunikation mit Peers nutzen.

Abb. 1: Nutzerinnen und Nutzer sozialer Netzwerke nach Altersgruppen

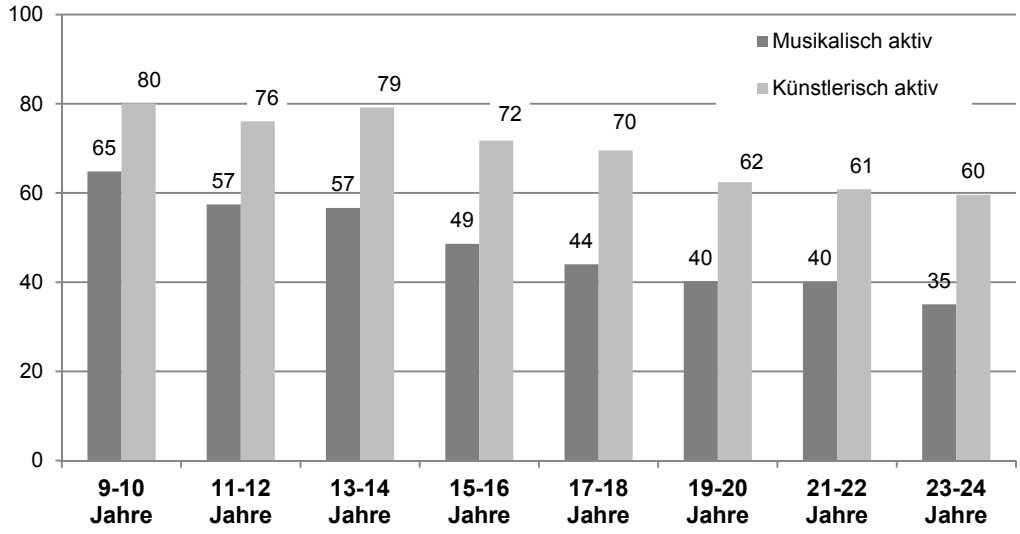


Quelle: MediKuS 2011/12; n=4.931, Angaben in %

Aus dieser zunehmenden Medialisierung der Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen ergibt sich die Erkenntnis, dass mediale Bildung bereits im frühen Grundschulalter gefördert werden sollte, um den Kindern rechtzeitig einen sicheren Umgang mit den Neuen Medien zu vermitteln. Andererseits kann man im Alter von etwa 15 bis 16 Jahren von *medial sozialisierten Jugendlichen* sprechen – mit diesem Alter hat die Internetnutzung ein Level erreicht, das bis zur Altersgrenze der MediKuS-Studie mit 24 Jahren nahezu unverändert bleibt. Social Communities gewinnen im Übergang vom Kindes- ins Jugendalter wesentlich an Bedeutung – in dem Alter, in dem die Ablösung vom Elternhaus und die Hinwendung zu den Peers einsetzt (vgl. *Hurrelmann/Quenzel 2012*) – ein Indiz für den Einfluss Neuer Medien im Sozialisationsprozess.

In Bezug auf *musikalische und künstlerische Aktivitäten* wird deutlich, dass der Aktivitätsgrad im Grundschulalter am höchsten ist. 65% der 9- bis 10-Jährigen geben an, regelmäßig musikalisch aktiv zu sein, also beispielsweise ein Instrument zu spielen oder zu singen (Abb. 2). Dieser Anteil verringert sich jeweils bei den älteren Befragten auf bis zu 35% bei den 23- bis 24-Jährigen. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass musikalische Aktivitäten mit dem Alter und mit Statusveränderungen im Lebenslauf, beispielsweise beim Übergang in Ausbildung oder das Studium, aufgegeben werden (vgl. auch *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012).

Abb. 2: Musikalische und künstlerische Aktivität[2] nach Altersgruppen



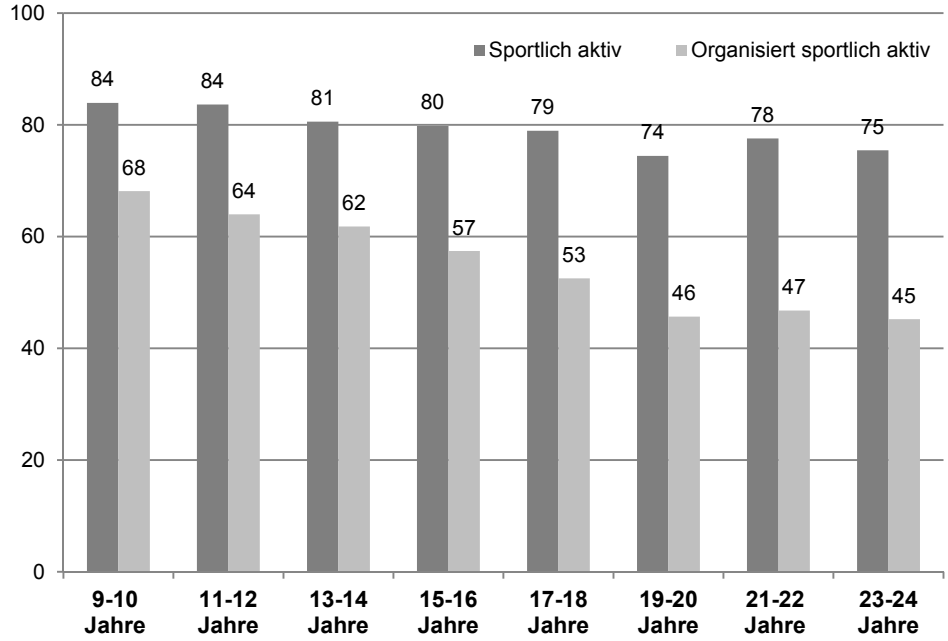
Quelle: MediKuS 2011/12; n=4.930, Angaben in %

Künstlerische Aktivitäten sind zum einen deutlich häufiger verbreitet als musikalische. Zum anderen ist der Anteil der künstlerisch Aktiven erst ab dem Alter von 15 Jahren niedriger. Insbesondere im Alter von 11 bis 16 Jahren haben kreative Aktivitäten mit Medien, wie das Erstellen von Bildern am Computer, das Drehen von Videos oder Fotografieren, und die darstellend-künstlerische Aktivität des Tanzens einen hohen Stellenwert. Dagegen werden andere Aktivitäten wie das Malen, Zeichnen und Basteln in der Jugendphase deutlich seltener ausgeübt.

Die Ergebnisse zeigen damit insgesamt die hohe Verbreitung von musikalischen und künstlerischen Eigenaktivitäten im Kindes- und Jugendalter. Zudem weisen sie darauf hin, dass ab dem Jugendalter – also in der Phase der Sozialisation, in der Jugendliche stärker ihre eigenen Interessen entwickeln – sich insbesondere die künstlerischen Interessen verschieben und ausdifferenzieren, so dass im Zuge der zunehmenden Mediennutzung mediale, kreative Aktivitäten an Bedeutung gewinnen.

Schließlich ist auch im Bereich Sport eine deutliche altersspezifische Entwicklung zu erkennen. Mit Blick auf die quantitative Verteilung spricht *Neuber* in Anlehnung an *Zinnecker* von Sporttreiben als „jugendspezifischer Altersnorm“ (*Neuber* 2012, S. 281), was sich auch in den MediKuS-Daten wiederfindet. Betrachtet man allgemein das regelmäßige Sporttreiben und das regelmäßige Sporttreiben in organisierten Kontexten, so wird eine starke Verbreitung im Kindes- und Jugendalter – aber auch ein leichter Rückgang mit dem Heranwachsen deutlich (Abb. 3).

Abb. 3: Anteil sportlich Aktiver[2] und im organisierten Kontext* sportlich Aktiver nach Altersgruppen



*Sportverein/-schule

Quelle: MediKuS 2011/2012, n=4.930, Angaben in %

So bezeichnen sich im Kindesalter über 84% der Kinder als sportlich aktiv, aber auch im jungen Erwachsenenalter treiben noch drei Viertel der Befragten Sport. Sichtbar wird allerdings der mit dem Alter größer werdende Unterschied zwischen sportlicher Aktivität und organisierter Aktivität im Sportverein oder in der Sportschule, die über die Zeit stark abnimmt. Mädchen sind insgesamt etwas weniger sportlich aktiv. Auch die Einbindung in organisierte Angebote von Sportvereinen und Sportschulen ist bei ihnen geringer und nimmt zusätzlich auch früher und stärker ab als bei den Jungen. Dabei zeigt sich für das Sporttreiben insgesamt allerdings eine Angleichung der Anteile sportlich Aktiver im jungen Erwachsenenalter.

Diese Ergebnisse lassen die Deutung zu, dass der Sport im Heranwachsen wichtig bleibt, sich aber vermehrt in informelle Kontexte verlagert. Dabei wird deutlich mit Blick auf die einzelnen Sportarten, dass mit dieser Verlagerung oft auch ein Wechsel der konkreten Aktivitäten verbunden ist.

5 Ausblick

Über diese ersten Ergebnisse hinaus bieten die Daten der MediKus-Studie eine Vielfalt an Analysemöglichkeiten. Weitere Themenschwerpunkte der Auswertungen sind derzeit der Zugang zu Aktivitäten, der Zusammenhang zwischen Aktivitäten und familiärem Hinter-

grund sowie die Bedeutung der wichtigsten Aktivität. Besonderes Potenzial hat die Studie MediKuS mit dem Blick auf die oftmals quantitativ wenig erfassten informellen und selbstorganisierten Aktivitäten sowie die übergreifende Analyse über die verschiedenen Aktivitätsbereiche hinweg. Eine erste Buchpublikation wird im Jahr 2013 erscheinen.

Anmerkungen

1 Für die Erfassung musikalischer Aktivität wurden die Items Instrument spielen, singen, als DJ Musik auflegen, elektronische Musik machen/Musik samplen, Rappen/beatboxen zusammengefasst; Künstlerische Aktivität umfasst: Bilder/Zeichnungen am Computer erstellen, Malen/Zeichnen, Sprayen/Graffiti, Mode/Schmuck machen, Videos/Filme drehen, Töpfern/Figuren/Skulpturen herstellen, Basteln/Handarbeit, Schauspielern/Theater spielen, Tanzen/Tanzsport/Ballett, Akrobatik/Jonglieren, Comedy/Kabarett, Poetry Slam.

2 Für die Erfassung der sportlichen Aktivität wurden die Befragten danach gefragt, ob sie derzeit regelmäßig Sport treiben. Im Anschluss daran wurden die derzeit ausgeübten Sportarten offen erhoben.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. – Bielefeld.

Boyd, D. M./Ellison, N. E. (2007): Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), article 11. Retrieved from http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html, date: 10-12-2012.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt/Main.

Fuchs, M. (1992): Jugend, Jugendkultur und Gesellschaft. – Remscheid.

Grunert, C. (2011): Kulturelle Bildung bei jungen Menschen. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. – München.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. – Weinheim.

Keuchel, S./Larue, D. (2012): Das 2. Jugendkulturbarometer. „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab …". – Köln.

Krapp, A./Ryan, R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: *Jerusalem, M./Hopf, D.* (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim, S. 54-82.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. – Stuttgart.

Neuber, N. (2012): Bildungspotenziale im Sport – ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte? In: *Marks, E./Steffen, W.* (Hrsg.): Bildung – Prävention – Zukunft. – Mönchengladbach, S. 281-292.

Quellenberg, H. (2012): Von der Stichprobenziehung bis zur Variablenaufbereitung. Der AID:A-Datensatz. In: *Rauschenbach, Th./Bien, W.* (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue Survey. – Weinheim, S. 234-246.

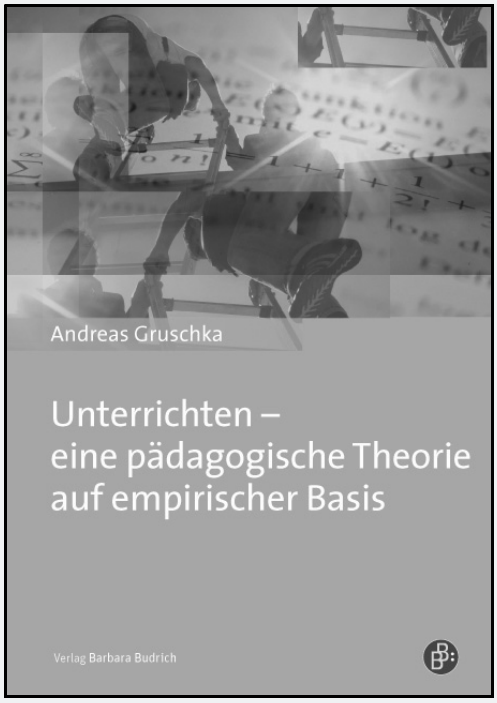
Schmidt, W. (2006): Kindersportsozialbericht des Ruhrgebiets. – Hamburg.

Shell Deutschland Holding (2010): Jugend 2010. 16. Shell-Jugendstudie. – Frankfurt/Main.

World Vision Deutschland (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt/Main.

Züchner, I./Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. In: *Fischer, N./Klieme, E./Holtappels, H. G./Rauschenbach, Th./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. – Weinheim, S. 267-290.

Empirie – Theorie – Praxis



Andreas Gruschka

Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis

2013. 286 Seiten. Kart.
19,90 € (D), 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0069-1

Die pädagogische Denkform hat über lange Zeit die Rede über Unterricht bestimmt. Von der Schule wird Erziehung und Bildung durch den Unterricht erwartet. Theorien dazu, wie dies geschehen soll und kann, wurden im Übermaß vorgelegt. Theorien aber, die zeigen, wie Unterrichten sich als Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik real vollzieht, welchen Logiken also die Praxis folgt, hat die wissenschaftliche Pädagogik bislang nicht vorgelegt. Der Autor entfaltet eine empirisch gehaltvolle pädagogische Theorie des Unterrichtens auf der Grundlage eines langjährigen Forschungsprojektes.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

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

www.budrich-verlag.de

New Developments and Recent Research Questions in the Project "Value of Children and Intergenerational Relations"

Jeanette Ziehm, Isabelle Albert

Jeanette Ziehm

Isabelle Albert

1 Overview of the Research Project

The "Value of Children and Intergenerational Relations" project is an interdisciplinary cross-cultural study on values, fertility, and intergenerational relationships. The VOC study focuses on reasons for having or not having children and investigates the interplay of values and parent-child relationships in three generations and across cultures (cf. *Trommsdorff/Kim/Nauck* 2005; *Trommsdorff/Nauck* 2005, 2006, 2010). By now, a large data set with $N = 16.461$ participants (adolescents, their mothers and maternal grandmothers and a sample of mothers with small children) is available from nineteen different countries in four continents.

This report focuses on recent innovative research questions that are currently tackled by international researchers involved in the project. These topics refer to three thematic areas: value of children, intergenerational relations, and value transmission from a cross-cultural perspective. These research questions have been raised in the framework of a recent international workshop on "Value of Children and Intergenerational Relations", organized by *Gisela Trommsdorff* and *Bernhard Nauck*, principle investigators of the project, at the University of Konstanz (March 29th to 30th, 2012), and financially supported by the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Some of the studies briefly summarized below will be submitted for publication.

2 Value of Children – Cross-Cultural Comparisons

The first part of this report concentrates on cross-cultural comparisons concerning "Value of Children".

Gender preference. Daniela Klaus and *Arun Tipandjan* ask in their current work for reasons for higher son preference in North compared to South India (e.g., *Pande/Astone* 2007). They assume that the higher preference for sons in North India can be explained by the rigid patrilineal rules, higher religiosity, and dry agriculture. On the other hand, they

assume that the lower son preference in South India can be explained by higher economic positions and higher educational attainment. Initial analyses indicate that the investigated socio-economic factors and the cultural context can only partly explain the different regional son preferences. They offer the preliminary conclusion that "sex-specific costs and benefits contribute to the explanation but they do not mediate between the considered background variables and the son preference".

Cultural differences in negative VOC. Isabelle Albert, Gisela Trommsdorff, and *Katarzyna Lubiewska* argue that perceived negative aspects of parenthood may be important for the decision not to have children and may have a special explicative value regarding the current low fertility rates in many European countries (cf. *Eurostat* 2012). In order to take into account different levels of socio-economic change, the researchers have compared three different cohorts living in Western and Eastern Germany as well as in Poland in their preliminary analyses. Results show that the same negative aspects of having children seem to be most prominent in all subsamples: e.g., worries about job, financial situation, children's future. Overall, mothers from East Germany and older mothers from West Germany were less concerned about having children than mothers from Poland, young mothers from West Germany and adolescents from all subsamples. In all countries adolescents' intentions about having children in the future were associated to their level of negative VOC. Negative VOC was further related to actual negative experiences in the family and low satisfaction with the actual living situation in all subsamples and cohorts.

3 Intergenerational Relations: Inter- and Intracultural Comparisons

Cross-cultural variations in intergenerational relations. In his recent work, *Bernhard Nauck* argues that research on intergenerational solidarity and ambivalence suggests that intergenerational relationships in wealthy societies are composed of both emotional closeness and conflicts (e.g., *Silverstein* et al. 2010). The aim of his work is to extend this approach to culturally and economically diverse areas with different kinship systems. *Nauck* has identified four latent classes of intergenerational relationships ('ambivalent', 'amicable', 'disharmonious', and 'detached') which were valid for matrilineal, patrilineal, and bilineal kinship systems but varied in a systematic way. Results based on the VOC data show that affection and conflict in intergenerational relationships are (apart from opportunities, individual choices, and internalized norms) also structured by institutional settings. *Nauck* concludes that "intergenerational ambivalence is not restricted to Western individualism, but depends on how 'exit' and 'voice' in intergenerational relationships are institutionally structured in relation to emotional and functional interdependence".

Adolescents' motivation to support parents. Kairi Kasearu and *Dagmar Kutsar* note that research on intergenerational solidarity is mostly limited to parents and grown-up children. Hence, a current aim of the researchers is to investigate adolescents' motives for helping their parents in a cross-cultural comparison. Their initial analyses indicate lower levels of adolescents' agreement with helping motives in Germany compared to Estonia and Russia. In Russia, the rule-oriented and reciprocal help-giving motives were more highly valued than in the other countries, which might indicate higher collectivism and

traditional family values (which is in line with *Mayer/Kuramschew/Trommsdorff* 2009). In Estonia the relation-oriented motivation to help was relatively highly valued. Interestingly, in Estonia and to a lesser extent in Russia, the relations-oriented motive was highly positive correlated with the rule-oriented motive. According to the researchers, both motives refer to different aspects of normative solidarity: whereas external rule-oriented motives refer to meeting expectations of others, the relations-oriented motive might be interpreted as internal normative solidarity, assuming that readiness to help a parent is initiated by the wish to sustain stability in the parent-child dyad.

Intergenerational solidarity and life satisfaction. The goal of an ongoing work by *Wolfgang Friedlmeier* and *Katarzyna Lubiewska* is to detect different dyadic structures of intergenerational solidarity based on relevant components (affectual, consensual, associational, functional, and normative) of the intergenerational solidarity model (e.g., *Bengtson/Roberts* 1991). The researchers have identified four major types of solidarity, two of which occurred more often (harmonious and amicable) while the other two occurred more rarely (ambivalent and distant). No cultural differences in the distributions of patterns were found; however, dyads of daughters and mothers who did not have a partner were more often characterized by distant solidarity in Poland and by ambivalent solidarity in the USA. Results also showed that US daughters of "distant solidarity" dyads scored higher on life satisfaction than US daughters of "ambivalent solidarity" dyads. Polish mothers with "amicable" and "harmonious" patterns had higher life satisfaction than Polish mothers with "distant" and "ambivalent" patterns of intergenerational solidarity.

Parenting and attachment. Katarzyna Lubiewska notes that past research has shown that transmission of attachment is mainly associated with the quality of parenting (e.g., *van IJzendoorn/Bakermans-Kranenburg* 1997). As past research included often only two generations, Lubiewska is now interested in the role of grandmothers and fathers in the transmission process (e.g., *Takahashi* 2005). One of her expectations is that grandmothers and fathers differ in their influence on attachment transmission among different regions of Poland due to historical divisions and current socio-political and economical change within Poland. Results of first analyses indicate that a prediction of adolescents' attachment anxiety can only be made by parents' attachment and parenting as "transmission belt". Interestingly, fathers' anxiety was related to adolescents' anxiety only in Southern regions, whereas paternal avoidance influenced adolescents' anxiety only in Western regions and paternal rejection was predictive for adolescents' anxiety in East Poland. Further, it was found that culture functioned as a moderator between paternal attachment, rejection, and adolescent anxiety.

4 Intergenerational Transmission of Values in Cross-Cultural Comparison

The intergenerational transmission of Value of Children. Chin-Chun Yi and *Yu-Hua Chen* claim that one reason for the decreasing fertility rate in East Asia is the changing VOC (e.g., *Yu* 2009). Therefore, the aim of their study is to figure out the transmission of VOC in three generations in two Chinese societies, with a focus on identifying identical factor

structures for cultural contexts for positive as well as for negative VOC. Analyses have revealed for both China and Taiwan two factors for positive (physical/social and emotional) as well as for negative VOC (physical/psychological constraint and familial/social demand). Also, as hypothesized, the intergenerational transmission was more evident for grandmother-mother and for mother-adolescent dyads than for grandmother-adolescent dyads, especially for positive VOC. It was found that urban context and exposure to modernity functioned as significant predictors for positive and negative VOC.

Parent-child value similarities within and across cultures. Daniela Barni, Ariel Knafo, Asher Ben-Arieh, and *Muhammed M. Haj-Yahia* want to address shortcomings of earlier research that has typically measured intergenerational transmission of values by focusing on parent-child value similarity, thereby neglecting the role of a shared background – the "cultural stereotype" (*Kenny/Acitelli* 1994). In order to deal with this desideratum, the researchers have compared samples from two different cultural contexts, focusing on value similarity between parents and adolescent children. In general, the endorsement of cultural stereotypes was higher for Italian than for Israeli participants, and was higher for mothers than for adolescents. Regarding intergenerational transmission of values it was found that collectivistic values were more strongly transmitted from parent to child, whereas similarities in individualistic values could be partly explained by the effect of a cultural stereotype. The researchers conclude that the transmission of socially-supported values needs little investment from the family in a value homogenous context (family as a "source of socio-cultural stability"). In a more value heterogeneous context the transmission of family specific values may be more successful (family as "source of socio-cultural change").

Adolescents' relationship with maternal grandmothers. Mihaela Friedlmeier, Isabelle Albert, Gisela Trommsdorff, and *Cigdem Kagitcibasi* investigate at present the relationship quality between grandmothers and grandchildren by taking into account the role of the mother as a mediator. It is presumed that mothers might influence the grandchild-grandparent relation (e.g., *Chan/Elder* 2000). Most research on the mediating role of the middle generation has been carried out in Western, individualistic contexts. Therefore, the authors have chosen Germany and USA to represent individualistic cultures, and China and Turkey to represent collectivist cultures. First results show that the middle generation is an important mediator between non-adjacent generations, and this may point to an intergenerational transmission of relationship quality. Interestingly, the quality of the adolescent-mother relationship was more strongly linked to the adolescent-grandmother relationship than to the mother-grandmother relationship.

Value of Children and intergenerational relationships in adjacent generations. The study by *Boris Mayer, Beate Schwarz,* and *Gisela Trommsdorff* includes ten cultures and focuses on country-level macro variables (social development and overall cultural orientation) as well as family-related value orientations regarding intergenerational (adult daughters and their mothers) relationship quality and social support. For example, it was found that cultural wealth was related to lower hierarchical values and lower material interdependence values of the family and children (which is in line with *Kagitcibasi* 2007). The researchers reason that "cultural syndromes of independence and interdependence exist regarding value orientations", and they are associated with cultural wealth. However, there was no evidence for such cultural syndromes with regard to relationship quality and

support. Differences between collectivistic and individualistic cultures regarding intimate family relations are rather a matter of "type rather than amount of relatedness".

5 Conclusions and Outlook

In the light of ongoing demographic changes all over the world and the related socio-economic and cultural change, it has become more than ever necessary to relate context, socio-economic change, family, and individual development. The currently ongoing studies within the VOC-framework take this claim into consideration by focusing and combining different levels of analysis in line with the culture-informed model of intergenerational relationships across the lifespan (see also *Trommsdorff/Albert* in press).

For more information see: http://www.psychologie.uni-konstanz.de/en/trommsdorff/research/value-of-children-in-six-cultures/.

References

Bengtson, V. L./Roberts, R. E. L. (1991): Intergenerational solidarity in aging families: An example of formal theory construction. Journal of Marriage and Family, 53, pp. 856-870.

Chan, C. G./Elder, G. H. Jr. (2000): Matrilineal advantage in grandchild-grandparent relations. The Gerontologist, 40, pp. 179-190.

Eurostat (2012): Statistics. Retrieved from http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes, date: 03-19-2012.

Kagitcibasi, C. (2007): Family, self, and human development across cultures: Theory and applications (2nd ed.). – Hillsdale, NJ.

Kenny, D. A./Acitelli, L. K. (1994): Measuring similarity in couples. Journal of Family Psychology, 8, pp. 417-431.

Mayer, B./Kuramschew, A./Trommsdorff, G. (2009)*:* Familienbezogene Werte und Zukunftsvorstellungen in der Adoleszenz: Ein deutsch-russischer Vergleich [Family-related values and future orientations in adolescence: A German-Russian comparison]. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29, *S.* 29-44.

Pande, R. P./Astone, N. M. (2007): Explaining son preference in rural India: The independent role of structural versus individual factors. Population Research and Policy Review, 26, pp. 1-29.

Silverstein, M./Gans, D./Lowenstein, A./Giarrusso, R./Bengtson, V. (2010): Older parent-child relationships in six developed nations: Comparisons at the intersection of affection and conflict. Journal of Marriage and Family, 72, pp. 1006-1021.

Takahashi, K. (2005): Toward a life span theory of close relationships: The affective relationships model. Human Development, 48, pp. 48-66.

Trommsdorff, G./Albert, I. (in press): The role of culture in development over the life span: An interpersonal relations approach. Online Readings in Psychology and Culture.

Trommsdorff, G./Kim, U./Nauck, B. (2005): Factors influencing value of children and intergenerational relations in times of social change: Analyses from psychological and socio-cultural perspectives: Introduction to the Special Issue. Applied Psychology: An International Review, 54, pp. 313-316.

Trommsdorff, G./Nauck, B. (Eds.) (2005): The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies. – Lengerich.

Trommsdorff, G./Nauck, B. (2006): Demographic changes and parent-child relationships. Parenting: Science and Practice, 6, pp. 343-360.

Trommsdorff, G./Nauck, B. (2010): Introduction to special section for Journal of Cross-Cultural Psychology: Value of children: A concept for the better understanding of cross-cultural variations of fertility behavior and intergenerational relationships. Journal of Cross-Cultural Psychology, 41, pp. 637-651.

Van IJzendoorn, M. H./Bakermans-Kranenburg, M. J. (1997): Intergenerational transmission of attachment: A move to the contextual level. In: *Atkinson, L./Zucker, K.* (Eds.): Attachment and psychopathology. – New York, NY, pp. 135-170.

Yu, W.-H. (2009): Gendered trajectories: Women, work, and social change in Japan and Taiwan. – Stanford, CA.

Brauchen Mädchen eine besondere Begabungsförderung?

Astrid Wasmann

Astrid Wasmann

1 Einleitung

Die spezifischen Lernbedürfnisse besonders Begabter werden in den Planungen von Schulentwicklung sowohl auf Schulebene als auch auf bildungspolitischer Ebene stärker berücksichtigt als noch vor wenigen Jahren (vgl. *Ullrich/Strunck* 2008). Da aber für Jungen und Mädchen in wissenschaftlichen Studien vielfältige Unterschiede hinsichtlich des Lernens, der Einstellung zum Lernen, Interessen und sozialer Eingebundenheit beschrieben wurden (vgl. *Elster* 2007a, 2007b; *Faulstich-Wieland* 2004; *Stamm* 2007), stellt sich die Frage, ob besonders Begabte beiderlei Geschlechts in ihren spezifischen Eigenarten hinsichtlich Leistungsfähigkeit, Selbstkonzept, Interessen und sozialen Faktoren durch Maßnahmen der Begabtenförderung gleichermaßen voran gebracht werden. Wenn hier von besonders Begabten die Rede ist, sind damit Schüler und Schülerinnen gemeint, die das Potenzial zu Hochleistung haben (vgl. *Friedl* u.a. 2009). Um besondere Begabung in hohe Leistungen zu überführen, bedarf es einer hierfür passenden Lernumgebung. Begabungsförderungsmaßnahmen sollen sie schaffen. Die Förderung besonders Begabter wird in Schulen vor allem durch zwei deutlich getrennte Grundkonzepte umgesetzt, so auch für die Mädchen. Das sind Enrichment und Akzeleration.

Überspringen und Früheinschulung bilden die Akzelerations-Säule der Begabtenförderung (vgl. *Heinbokel* 2010; *Vock/Preckel/Holling* 2007). Unter Akzeleration versteht man das beschleunigte Durchlaufen der Schule. Dabei ist das erhöhte Tempo beim Durchlaufen des regulären Curriculums eine Anpassung an das beschleunigte Lerntempo Hochbegabter (vgl. *Heller/Hany* 1996).

Unter Enrichment werden alle Maßnahmen der Begabtenförderung gefasst, die darauf abzielen, den regulären Schulunterricht durch zusätzliche inhaltliche Angebote und alternative Lernformen zu ergänzen (vgl. *Ullrich/Strunck* 2008). Das können Arbeitsgemeinschaften an der Schule sein, aber auch Mal-, Theater-Kurse oder naturwissenschaftliche Kurse außerhalb der Schule, die Teilnahme an Wettbewerben bis hin zu Ferienakademien.

In diesem Zusammenhang wird die Frage aufgeworfen, inwieweit Mädchen in Fördermaßnahmen für besondere Begabungen einbezogen sind und in welcher Weise sie von diesen profitieren.

2 Methode

2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die hier präsentierten Ergebnisse stammen aus einer Begleitstudie des Enrichment-Programms, die über einen Zeitraum von fünf Jahren Daten über das schulübergreifende Enrichment-Programm Schleswig-Holsteins erhob. Es fanden Schüler-Befragungen statt. Für diesen Artikel werden Befunde aus der Online-Befragung von 2011/2012 (N = 691) referiert (vgl. *Wasmann-Frahm* 2012a, 2012b). In der folgenden Tabelle (Tab. 1) ist die Stichprobe nach Geschlecht getrennt aufgeführt.

Tab. 1: Zusammenstellung der Stichprobengröße

Schuljahr	Stichprobe	Jungen		Mädchen	
	Gesamtzahl	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent
2011/2012	691	370	53,5 %	321	46,5 %

Alle Teilnehmer dieser Stichprobe sind von ihrer Schule für das Programm auf Grund ihrer besonderen Lerngeschwindigkeit, Denkfähigkeit, Leistungsfähigkeit und Motivation nominiert worden. Da in dem untersuchten Enrichment-Programm viele Schulen vernetzt mitarbeiten, kommt eine für besonders Begabte große Stichprobe zusammen.

2.2 Testdurchführung und -auswertung

Mit den Teilnehmern des Enrichment-Programms wurde eine Online-Befragung über die Kurssituation, die Lerneffekte, die Lernfreude und Erfahrungen mit dem Enrichment-Kurs durchgeführt. In dem Fragebogentest wurden Aussagen zum Interesse, zur sozialen und motivationalen Einstellung der Teilnehmer an den Enrichment-Kursen über eine vierstufige Schätzskala erhoben. Außerdem wurden Akzelerationsmaßnahmen, Beteiligung an Wettbewerben und ähnlichen Maßnahmen erfragt.

Die Testauswertung erfolgte überwiegend deskriptiv, es wurden aber auch korrelationsstatistische und regressionsanalytische Verfahren mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS durchgeführt.

3 Enrichment

3.1 Zulassung zum Enrichment-Programm

Mädchen sind an der hier beschriebenen Fördermaßnahme leicht unterrepräsentiert (Tab. 1). Schulen nominieren weniger Mädchen als Jungen. Hier zeigt sich einmal mehr, dass begabte Mädchen eher übersehen werden als begabte Jungen, weil sie unauffälliger durch die Schule laufen, also nicht stören, wenn ihnen der Unterricht langweilig ist oder auch nicht protestieren, wenn sie sich unterfordert fühlen. Zudem tendieren einige dazu ihre hohe Denkfähigkeit zu verbergen, um nicht aufzufallen (vgl. *Rohrmann/Rohrmann* 2010; *Rost/Hanses* 2000; *Stapf* 2008).

Es kommen aber auch weit weniger Mädchen in die Kurse als von ihren Lehrern hierfür vorgeschlagen wurden, was die Kluft der Partizipation an Begabungsförderung noch erhöht. Während immer noch mehr Jungen (55 %) nominiert werden als Mädchen (45 %), befinden sich unter denen, die im Schuljahr 2011/2012 keinen Kurs belegten 55 % Mädchen, und das, obwohl unter den Nominierten die Mädchen signifikant bessere Noten aufweisen als die Jungen. So wiesen 67 % der Mädchen einen Einser-Notendurchschnitt gegenüber 42,5 % bei den männlichen Teilnehmern auf.

Der Schritt von der Nominierung zur aktiven Nutzung der Angebote wird also nicht von allen Mädchen vollzogen. Offensichtlich hält ein fragiles Selbstkonzept Mädchen davon ab sich akademisch etwas zuzutrauen.

3.2 Besondere Begabung und Hochleistung

Für diese Studie wurde der aktuelle Notendurchschnitt der Teilnehmer und Teilnehmerinnen erfragt. Er liegt bei den Mädchen bei 1,4 und bei den Jungen der Stichprobe bei 1,7. Mädchen weisen also einen deutlich besseren Notendurchschnitt und auch eine höhere Verteilung der Noten 1 bis 3 auf. Im Vergleich zu durchschnittlich Begabten handelt es sich für beide Gruppen um einen sehr guten Notendurchschnitt. Bei anderen Schülergruppen in Schleswig-Holstein liegt er eher bei 2,6 (eigene Untersuchungen).

Tab. 2: Letzter Notendurchschnitt der Stichprobe 2012; getrennt nach Geschlecht

Geschlecht	**Mädchen**		**Jungen**	
Notendurchschnitt	**Anzahl**	**in Prozent**	**Anzahl**	**in Prozent**
1,…	210	67,5	150	42,5
2,…	90	29,0	178	50,4
3,…	11	3,5	25	7,1
	$N_{gesamt} = 311$		$N_{gesamt} = 353$	

Man kann dieses Ergebnis dahingehend interpretieren, dass Mädchen noch viel bessere schulische Leistungen zeigen müssen, um als besonders begabt erkannt und für ein Enrichment-Programm vorgeschlagen zu werden. Diese Befunde bestätigen die Hinweise darauf, dass eine besondere Begabung von Mädchen leicht übersehen wird (vgl. *Neubauer/Stern* 2009; *Preckel* 2008; *Stapf* 2008). Lehrer und Lehrerinnen sollten Mädchen noch mehr motivieren, Förderangebote auch tatsächlich wahrzunehmen, wenn sie diese als begabt erkannt haben. Der im Vergleich zu den nominierten Jungen deutlich bessere Notendurchschnitt der Mädchen lässt vermuten, dass die in dem Enrichment-Programm beteiligten Mädchen zu schulischen ‚Hochleistern' gehören.

3.3 Genderunterschiede bei der Kurswahl

Für das landesweite Enrichment-Programm in Schleswig-Holstein können Nominierte jedes Jahr aufs Neue aus einem großen Kursangebot ein Thema ihres Interesses wählen. Bei diesem System von Angebot und Nachfrage folgen Mädchen und Jungen stark ihren Geschlechterrollen, denn weit mehr Jungen wählen naturwissenschaftliche Kurse als Mädchen, während letztere in den sprachlichen und künstlerischen Kursen die Mehrheit bilden.

Abb. 1: Kurswahl nach Profilen geordnet; Teilnehmer 2012; getrennt nach Jungen (N = 370) und Mädchen (N =321)

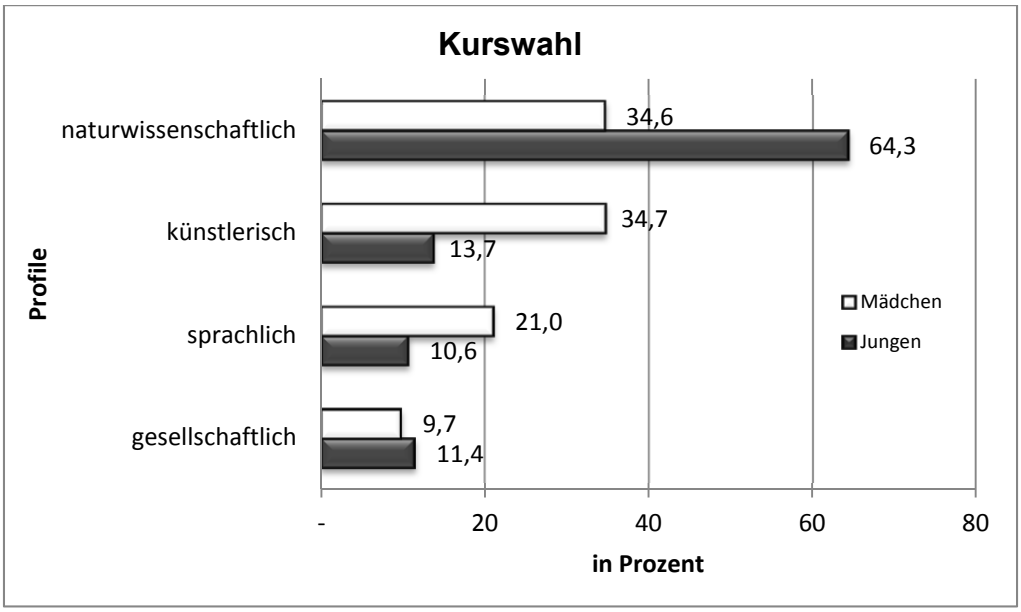


Abbildung 1 lässt die stark geschlechtsspezifische Interessensausprägung erkennen. 30 Prozent mehr Jungen als Mädchen wählen naturwissenschaftliche Kurse. Dafür sind die Mädchen überproportional in künstlerischen und sprachlichen Kursen vertreten. Diese Befunde bestätigen frühere Studien, nach denen sich bei einer Wahlmöglichkeit auch besonders begabte Mädchen nach klassischen Mustern entscheiden, also sich signifikant seltener für naturwissenschaftliche Kurse anmelden als Jungen (vgl. etwa *Faulstich-Wieland* 2004). Aus der pädagogischen Forschung ist bekannt, dass Mädchen sich etwas mehr für Lesen, Literatur und Sprache, Kunst, Musik, Biologie sowie soziale Tätigkeiten und Jungen sich stärker für Mathematik, Technik, Naturwissenschaften, Politik und Wirtschaft interessieren (vgl. *Alvarez* 2007, S. 80). Sie agieren stark Personen-orientiert, Jungen hingegen eher Objekt-orientiert. Es kann auf Grund der Datenlage nicht weiter geklärt werden, ob diese Mädchen sich sprachliche und künstlerische Themen auf Grund von Rollenübernahmen eher zutrauen oder einem tatsächlichen Interesse oder ihren in diesem Bereich stärker ausgeprägten Fähigkeiten folgen. Einige Hochbegabtenforscher betonen in diesem Zusammenhang, dass begabte Mädchen bei Testungen im sprachlichen Bereich regelmäßig einen Vorsprung vor Jungen zeigen (vgl. *Stamm* 2007; *Stapf* 2008). Zumindest wird deutlich, dass ein facettenreiches Angebot Mädchen wie Jungen ermöglicht, eigene, individuelle Wege der Förderung einzuschlagen.

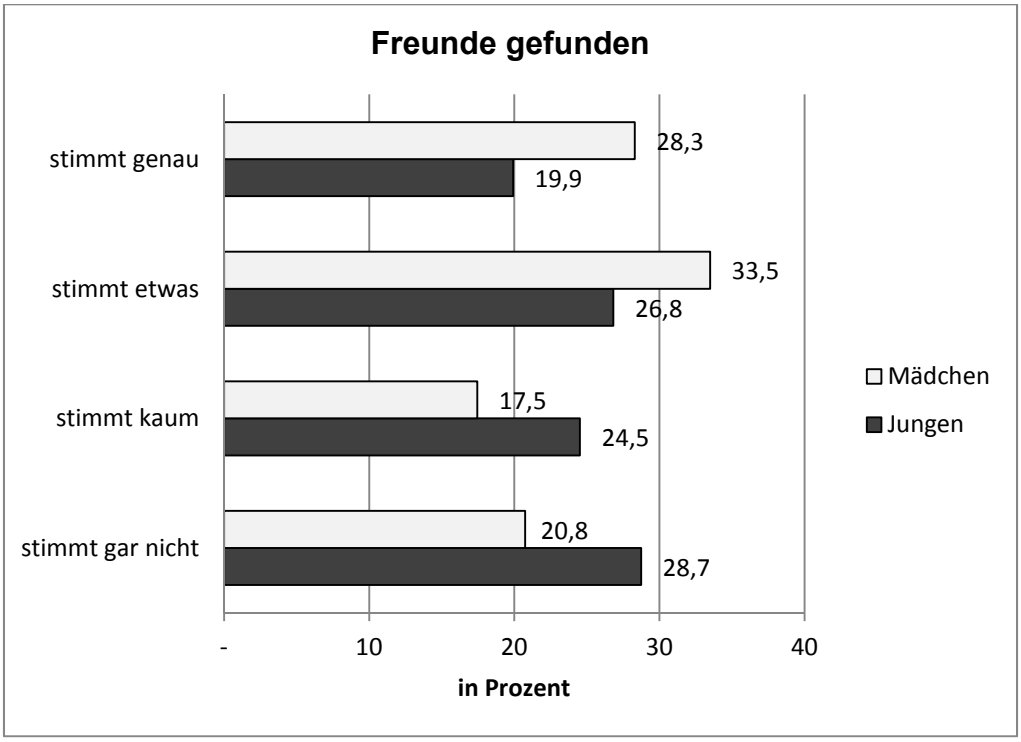
3.4 Soziale Eingebundenheit

Das Enrichment-Programm verfolgt auch das Ziel, besonders Begabte zusammenzuführen, damit sie sich mit Ebenbürtigen auseinanderzusetzen können. Sie sollen auf diese Weise gleichwertige Gesprächspartner kennen lernen (vgl. *Bartels/Mischke* 2002; *Frese*

2011). Langfristig sollen Begabte ein positives akademisches Selbstkonzept aufbauen, welches das weitere Lernen wesentlich beeinflusst.

Wie Abbildung 2 erkennen lässt, stimmen die an dem Programm teilnehmenden Mädchen in viel höherem Maße der Aussage zu, sie hätten Freundschaften in dem Kurs gefunden als Jungen.

Abb. 2: Item: *Ich habe in dem Kurs Freunde oder Freundinnen gefunden*; getrennt nach Jungen (N = 370) und Mädchen (N =321)



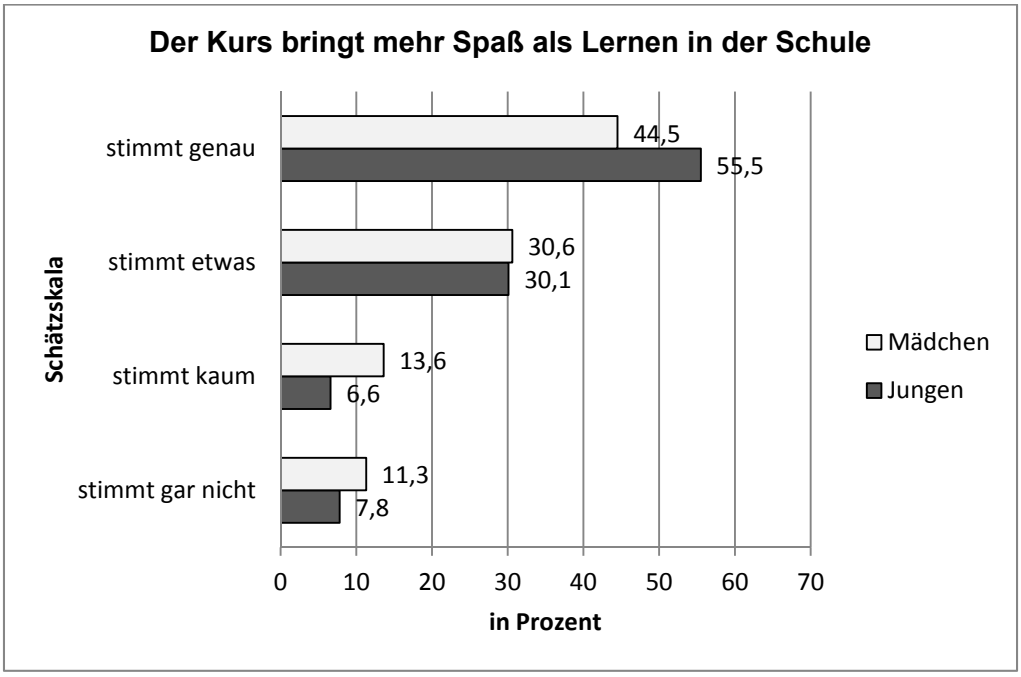
Von dem Ziel des Enrichment-Programms besonders Begabte zusammenzuführen profitieren insbesondere Mädchen. Das Knüpfen neuer Freundschaften hat für Mädchen eine signifikant größere Bedeutung als für Jungen. Diese Tendenz stimmt mit Ergebnissen anderer Studien überein, wonach sich Mädchen am sozialen Leben interessierter zeigen als Jungen (vgl. *Elster* 2007a, 2007b; *Faulstich-Wieland* 2004; *Freund-Braier* 2001). Wie auch durchschnittlich Begabte pflegen besonders begabte Mädchen Freundschaften mehr als Jungen (vgl. *Schilling* 2000).

Die Wichtigkeit des sozialen Zusammentreffens für Mädchen äußert sich auch darin, dass dieser Faktor bei ihnen einen großen Einfluss auf die selbst beurteilte Lernfreude in den Enrichment-Kursen hat (vgl. *Wasmann-Frahm* 2012b). Bei Jungen hingegen stellt die Stofffülle die ausschlaggebende Vorhersagekraft für Lernfreude dar.

3.5 Lernfreude

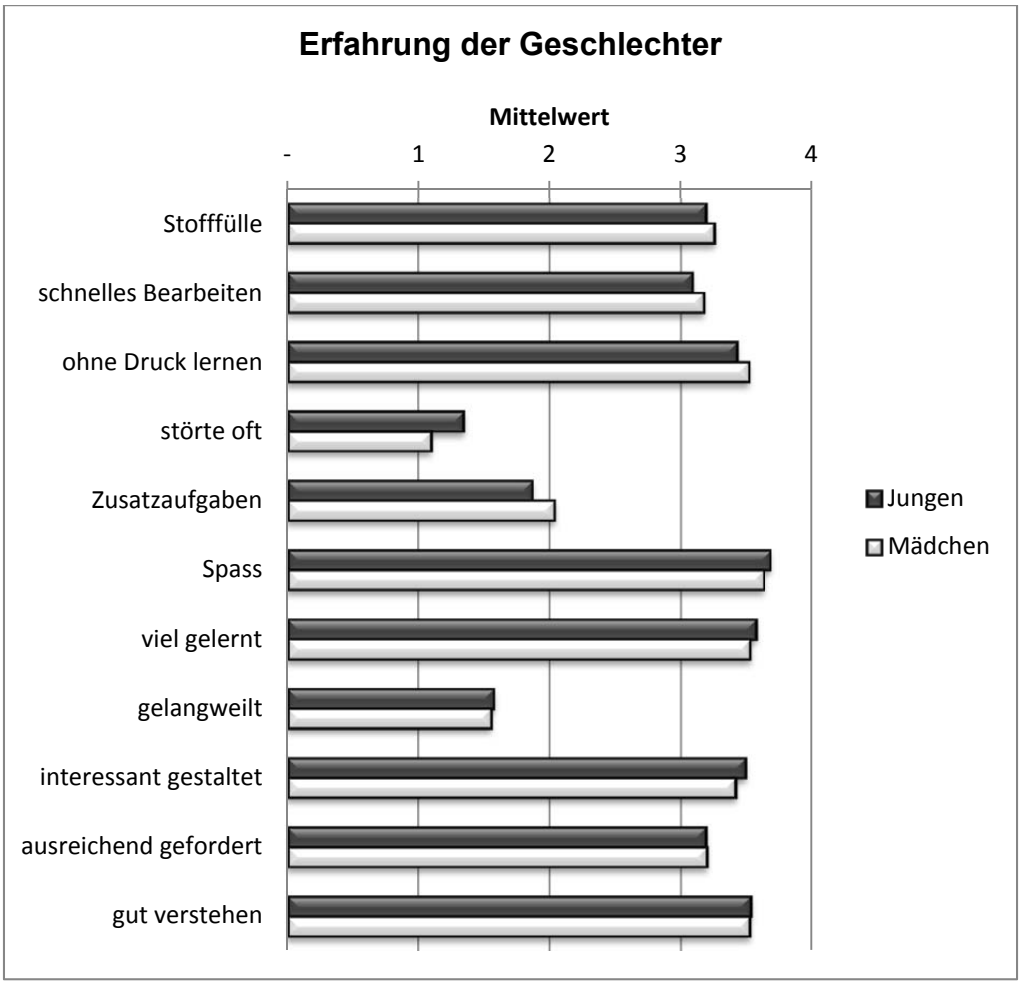
Ein anderer geschlechtsspezifischer Effekt zeigt sich in der wahrgenommenen Lernfreude in den Enrichment-Kursen. Prozentual mehr Jungen (85,6 %) als Mädchen (75,1 %) berichten, dass der Kurs mehr Spaß bringe als Schulunterricht.

Abb. 3: Item: Der Kurs hat mir mehr Spaß gemacht als in der Schule; getrennt nach Geschlecht



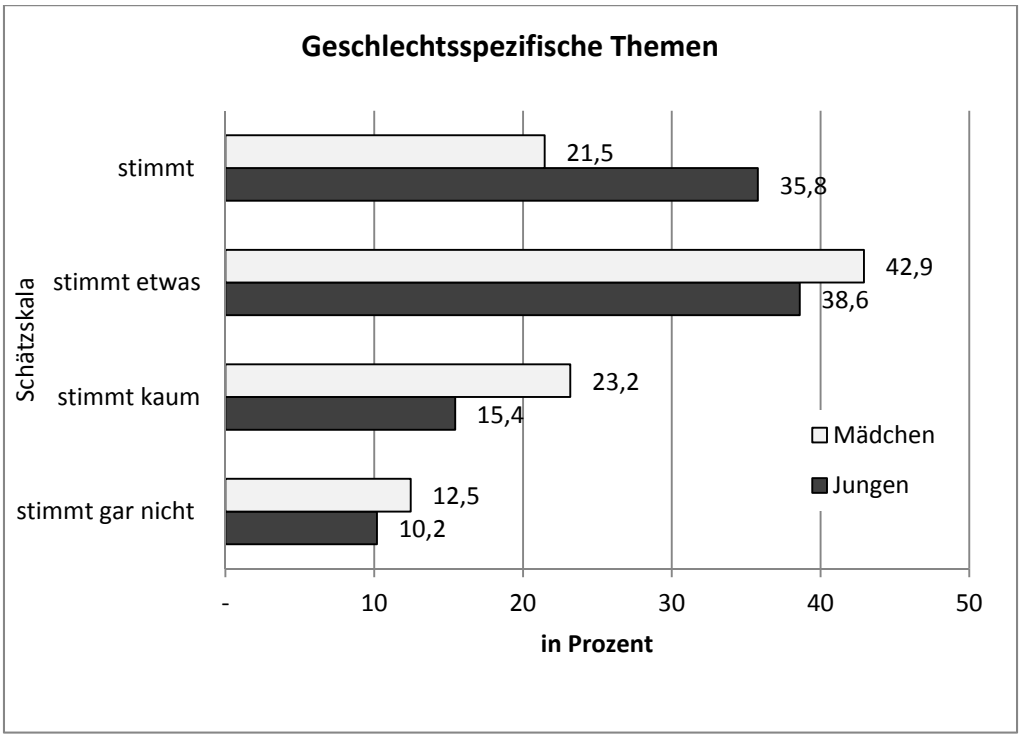
Aus den geschlechtsspezifischen Einschätzungen lässt sich ableiten, dass die Enrichment-Kurse besonders begabte Jungen, die in der Schule ausgeprägter als Mädchen Verhaltensmerkmale wie Langeweile oder Lustlosigkeit zeigen, zu mehr Lernfreude zurückführen, eine Idee, die in der Gründungsphase der Enrichment-Kurse in SH eine zentrale Rolle gespielt hat (vgl. *Bartels/Mischke* 2002). Auch in Bezug auf Reduktion von Langeweile und Lerneffekte weisen die Selbsteinschätzungen der Jungen höhere Ausprägungen auf. Die Enrichment-Kurse hatten insgesamt für die Jungen eine größere Bedeutung in Bezug auf das Aufrechterhalten der Lernfreude als für die Mädchen. Bei vielen anderen Einschätzungen reagierten Jungen und Mädchen kaum verschieden, wie aus der Abbildung 4 hervorgeht.

Abb. 4: 11 Aussagen; Mittelwerte einer vierstufigen Schätzskala; Jungen: N = 260; Mädchen: N = 212; Teilnehmer von 2012



Mit dem Thema des gewählten Kurses waren weibliche und männliche Teilnehmer gleichermaßen zufrieden. Ihre Einschätzung unterscheidet sich aber in Bezug auf geschlechtsspezifische Themen (siehe Abb.5).

Abb. 5: Item: Mir gefielen Themen, die mich als Junge/Mädchen ansprechen; getrennt nach Geschlechtern



Mädchen stimmten deutlich seltener dem Item zu, dass *die angebotenen Themen sie besonders als Mädchen ansprechen*. Offensichtlich ist das Angebot der Kurse noch nicht so breit gefächert, dass jeder geschlechtsunabhängig ein Thema seines Interesses findet. Möglicherweise fänden mehr Mädchen ein sie interessierendes Thema, wenn ein größeres Fremdsprachenspektrum vertreten wäre. Andererseits fehlen naturwissenschaftliche Angebote, die auf Mädchen ausgerichtet sind.

3.6 Mehrfachförderung

Neben der Teilnahme am Enrichment-Programm Schleswig-Holsteins gibt es Schüler-Wettbewerbe, die hauptsächlich engagierte, motivierte und begabte Schüler und Schülerinnen ansprechen wollen. Weiterhin existieren Junior- und Schülerakademien, für die Schüler nur nach sorgfältiger Auswahl (Gutachten, Bewerbung) nominiert werden, deren Auswahlverfahren als besonders streng befunden wurde (vgl. *Hany* 2002; *Heller/Hany* 1996). In Tabelle 3 sind die berücksichtigten Maßnahmen noch einmal im Überblick dargestellt:

Tab. 3: Begabtenfördermaßnahmen im Überblick

Art der Begabtenförderung	Fördermaßnahme
Enrichment	Enrichment-Kurse Schüler-Wettbewerbe Schüler- und Juniorakademie Schul-AGs
Akzeleration	Früheinschulung Überspringen einer Klasse

Im Folgenden wird dargestellt, auf welche Weise Jungen wie Mädchen in den Genuss der sechs verschiedenen Fördermaßnahmen kommen.

Tab. 4: Fördermaßnahmen der Teilnehmer 2012, N = 691; aufgeschlüsselt nach Geschlecht; Mehrfachnennungen möglich

	Mädchen	Jungen
Stichprobenzahl N	321	370
Zahl belegter Kurse	1,96	1,85
Akzeleriert	21,2 %	20,5 %
Wettbewerbe	52,0 %	48,0 %
Schul-AG	65,0 %	58,5 %
Ferienakademie	4,0 %	3,5 %

Die Mädchen waren an allen Fördermaßnahmen außer dem Enrichment-Programm etwas stärker beteiligt als die Jungen. Sie nahmen häufiger an Wettbewerben, an Ferienakademien und deutlich häufiger an schulischen Arbeitsgemeinschaften teil als die Jungen der Stichprobe. Man erkennt, dass leistungsstarke Mädchen ein noch höheres Pensum an zusätzlichen Fördermaßnahmen absolvieren als die Jungen.

Unter den besonders Begabten dieser Stichprobe liegt der Anteil Früheingeschulter und Überspringer weit über dem Durchschnitt ‚normaler' Schüler. In dieser Stichprobe wurden mehr Mädchen früh eingeschult als Jungen. Bei dem Überspringen einer Klasse ist es umgekehrt (Tab. 5).

Tab. 5: Akzelerationsmaßnahmen der Enrichment-Teilnehmer von 2012; getrennt nach Geschlecht; Mädchen: N = 321; Jungen: N = 370

	Akzeleration			
	Mädchen (N =321)		Jungen (N = 370)	
Früheingeschult	49	15,3 %	45	12,2 %
Übersprungen	25	7,8 %	33	8,9 %

Der höhere Anteil der Mädchen an der vorzeitigen Einschulung verläuft erwartungsgemäß. Dies wurde auch von anderen Autoren der Hochbegabtenforschung berichtet (vgl. *Stumpf/Schneider* 2008). *Stapf* (2008) sowie *Stamm* (2007) führen diese Tendenz auf einen Entwicklungsvorsprung der Mädchen im Einschulungsalter zurück. Während bis in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts kaum von Akzeleration die Rede war (vgl. *Heinbokel* 2010) und auch noch vor wenigen Jahren die Akzelerationsrate von Schülern

allgemeinbildender Schulen in der Bundesrepublik äußerst gering war, bedeuten 15% Früheingeschulte dieser selegierten Stichprobe einen rasanten Anstieg gegenüber früher. Auch der Anteil der Überspringer ist sehr hoch. Was das Überspringen einer Klasse anbetrifft, haben die Mädchen aufgeholt.

4 Schlussbetrachtung

Dieser Beitrag ist der Frage nachgegangen, inwieweit Mädchen in Begabtenfördermaßnahmen einbezogen sind und wie sie von ihnen profitieren. Es zeigte sich, dass Mädchen in den hier beschriebenen Enrichment-Kursen unterrepräsentiert sind, denn Lehrer und Lehrerinnen erkennen immer noch nicht genauso häufig die Begabungen von Mädchen wie die von Jungen. Daher sollten Fortbildungen für Lehrer und Lehrerinnen angeboten werden, in denen das Erkennen von Begabung geschult wird. Nur so kann auch in der Begabungsförderung Chancengleichheit geschaffen werden. Dabei sollten Lehrer und Lehrerinnen insbesondere lernen, auch bei stillen, zurückhaltenden Mädchen eine besondere Begabung in Betracht zu ziehen.

Wenn ein Mädchen einmal in die Förderung aufgenommen ist, dann wird es ausgesprochen vielfältig gefördert. Begabte Mädchen werden hinsichtlich beider Begabungsfördersäulen Akzeleration und Enrichment sogar besser ‚bedient' als Jungen. Das lässt sich unter anderem an dem hohen weiblichen Anteil an Schüler-Wettbewerben, an der Teilnahme an Ferienakademien und Schul-AGs festmachen. Jungen hingegen ziehen mehr Nutzen aus dem beschriebenen Enrichment-Programm (Lernfreude, weniger Langeweile, jungenspezifische Themen).

Leider nutzen Mädchen nicht das ganze ihnen zur Verfügung stehende Themenspektrum des Enrichment-Angebots. Um Begabungsförderung der Mädchen nicht von den Naturwissenschaften auszuschließen, sollten Kurse spezifisch für Mädchen angeboten werden mit kommunikativen Unterrichtsformen sowie auf Mensch und Alltag bezogene Themen (vgl. *Kaiser* 2008).

Es zeichnet sich ab, dass Mädchen auch in der Begabungsförderung wie in der Schule dabei sind, die Jungen zu überholen. Auch wenn sie noch nicht mit gleichem prozentualen Anteil in der hier evaluierten Enrichment-Maßnahme auftauchen, so nutzen sie doch die vorhandenen Begabungsmaßnahmen intensiver als Jungen und profitieren dahingehend, dass sie ihre Leistungsexzellenz auf vielfältige Weise weiter ausbilden.

Literatur

Alvarez, C. (2007): Hochbegabung. Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern (2. Auflage). – München.

Bartels, M./Mischke, R. (2002): Das Kreis-Pinneberger Projekt zur Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Labyrinth, 72, S. 20-24.

Elster, D. (2007a): Interessante und weniger interessante Kontexte für das Lernen von Naturwissenschaften. MNU, 60, S. 243-249.

Elster, D. (2007b): Student Interests – the German and Austrian ROSE survey. Journal of Research of Biological Education, 42, 1, pp. 5-11.

Faulstich-Wieland, H. (2004): Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule. – Hamburg (Universität Hamburg).

Frese, J. (2011): Das Enrichment-Programm Schleswig-Holstein. Online verfügbar unter: http://www.enrichment.lernnetz.de, Stand: 18.07.2011.

Freund-Braier, I. (2001): Persönlichkeitsmerkmale. In: *Rost, D. H.* (Hrsg.): Hochleistende und hochleistende Jurgendliche. – Münster u.a., S. 161-211.

Friedl, S./Hany, E./Holzinger, A./Müller-Oppliger, V./Perleth, C./Preckel, F./Rosner, W./Schäffer, G./Stadelmann, W./Weigand, G./Weilguny, W. (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. In: I. P. o. E. f. G. Education (Hrsg.). Online verfügbar unter: http://www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/File/iPEGE/01_iPEGE_heft1_juni09.pdf, Stand: 03.01.2012.

Hany, E. (2002): Begutachtung der Fördermaßnahmen der Hochbegabten-Stiftung der Kreissparkasse Köln. – Erfurt.

Heinbokel, A. (2010): Überspringen von Klassen – eine Form der individuellen Förderung, Vergleich der Bundesländer. Labyrinth, 105, 18-20, S. 29.

Heller, K. A./Hany, E. A. (1996): Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In: *Weinert, F. E.* (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie (Vol. 2). – Göttingen, S. 477-513.

Kaiser, A. (2008): Konzepte und Ansätze für mädchengerechten naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: *Hempel, M.* (Hrsg.): Fachdidaktik und Geschlecht. – Vechta, S. 69-98.

Neubauer, A./Stern, E. (2009): Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. – München.

Preckel, F. (2008): Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55, S. 16-26.

Rohrmann, S./Rohrmann, T. (2010): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. –München.

Rost, D. H./Hanses, P. (2000): Selbstkonzept. In: *Rost, D. H.* (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. – Münster u.a., S. 211-279.

Schilling, S. (2000): Peer-Beziehungen. In: *Rost, D. H.* (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. – Münster u.a., S. 367-421.

Stamm, M. (2007): Begabung, Leistung und Geschlecht: neue Dimensionen im Lichte eines alten Erziehunhgswissenschaftlichen Diskurses. Review of Education, 53, pp. 417-437.

Stapf, A. (2008): Hochbegabte Kinder (4. Auflage). – München.

Stumpf, E./Schneider, W. (2008): Schulleistungen in homogenen Begabtenklassen und gymnasialen Regelklassen der Sekundarstufe 1. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 1, S. 67-81.

Ullrich, H./Strunck, S. (2008): Begabtenförderung und Elitenbildung an Gymnasien: Einführung in den Themenbereich. In Ullrich, H. S. (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. – Wiesbaden, S. 9-37.

Vock, M./Preckel, F./Holling, H. (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. – Göttingen.

Wasmann-Frahm, A. (2012a): Begabtenförderung durch Enrichment-Angebote in Schleswig-Holstein. news & science, 31, 2, S. 38-42.

Wasmann-Frahm, A. (2012b): Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2010/2011. Online verfügbar unter: http://enrichment.lernnetz.de/content/auswertung_enrichment_2012.pdf, Stand: 07.01.2013.

Doris Bühler-Niederberger (2012): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume

Rezension von *Dagmar Hoffmann*

Dagmar Hoffmann

Während der Blick auf die Lebensphase Jugend immer schon soziologisch ausgerichtet war, kann dies für die Lebensphase Kindheit erst seit etwa zwei Jahrzehnten festgestellt werden. Das Aufwachsen von Kindern, ihre Entwicklungsbedürfnisse und ihre Auseinandersetzung mit den Werten und Normen der Gesellschaft wurden lange Zeit primär in der Entwicklungspsychologie, der Pädagogik und Erziehungswissenschaft sowie in der Sozialisationsforschung thematisiert. Kindheit wurde und wird noch immer häufig in der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Forschung zusammen mit Jugend und Familie betrachtet und zumeist wird eine ‚Erwachsenenperspektive' eingenommen, d.h. es wird viel *über* Kinder, aber wenig *von* Kindern gesprochen. Hauptsächlich stehen die Gelingensbedingungen ihres Aufwachsens und das Leistungsvermögen von Kindern im Fokus der empirischen Forschung, wobei „ihre Sicht der Dinge" (S. 8) vernachlässigt wurde. Seit den 1990er Jahren lässt sich nun ein verstärktes soziologisches Interesse an Kindern selbst, ihren Lebensbedingungen und ihren Handlungen, ihren Erwartungen und ihrem besonderen Umgang mit den Anforderungen einer sich modernisierenden Gesellschaft ausmachen. Zugleich etabliert sich zusehends eine Soziologie der Kindheit als Bindestrichsoziologie, die sicherlich über die Diskussion des vorliegenden Buches von *Doris Bühler-Niederberger*, Professorin für Soziologie der Familie, Jugend und Erziehung an der Bergischen Universität Wuppertal, ihr Profil weiter schärfen wird.

Das Buch gliedert sich in zwei gleichgewichtete Teile: Der *erste Teil* liefert in drei umfassenden Kapiteln zunächst einen Überblick über wesentliche Daten und empirische Erkenntnisse zum Aufwachsen von Kindern in Deutschland, wobei insbesondere die Veränderungen der Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen seit den 1950er Jahren bis heute, ungleiche Bildungschancen, aber auch Armutsverhältnisse aufgezeigt werden. Des Weiteren beschäftigt sich die Autorin kritisch mit dem Konstrukt des normativen Musters einer „guten Kindheit", d.h. einer langen und behüteten Kindheit, das – häufig unhinter-

Doris Bühler-Niederberger (2012): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim/München: Juventa, 256 Seiten, ISBN: 978-3-7799-1488-4.

fragt – eine Orientierung für das Handeln abgibt, „das Kindheiten bewertet und Kindheit gestaltet“ (S. 42). Des Weiteren ist es der Autorin ein besonderes Anliegen, über die Vielfalt von Kindheiten aufzuklären, indem sie – u.a. auf der Grundlage ihrer eigenen Forschung – das Aufwachsen und die Problemlagen von Kindern in ausgewählten Ländern beschreibt. Hier wird die universelle Verbreitung des normativen Musters einer „guten Kindheit“ deutlich. Das letzte Kapitel des ersten Teils des Buches widmet sich dann der Geschichte der Kindheit, in dem am Beispiel von fünf Epochen herausgearbeitet wird, dass das Ziel einer langen Kindheit sowie der Schutz, unter denen Kinder heute gestellt werden und die Sonderrolle, die sie inzwischen einnehmen, eine Konsequenz des sozialen Wandels und einer Wertedebatte ist und nicht zuletzt auf einer gesellschaftlichen Ordnung beruht, „die zunehmend auf den Einzelnen und seine innere Disziplin setzt“ (S. 110).

Der zweite Teil der Einführung in die Lebensphase Kindheit mutet – wiederum in drei Kapiteln – der Leserschaft dann – wie die Autorin eingangs erklärt – „mehr an theoretischen Konzepten“ (S. 9) zu, wobei es vor allem darum geht, die „neue Soziologie der Kindheit“ vorzustellen und in den sozialwissenschaftlichen Diskurs einzuordnen sowie sie wiederum auch von anderen disziplinären Bemühungen abzugrenzen. Es gilt, das Feld der soziologischen Kindheitsforschung zu konturieren, wobei eine Auseinandersetzung mit den sowohl klassischen (Durkheim, Parsons, Mead) als auch zeitgenössischen (Denzin, Hurrelmann, Zinnecker u.a.) Theorien der Sozialisation für ein grundlegendes Verständnis des ‚Neuen‘ wesentlich scheint. Die Theorienansätze, die für die avisierte neue Soziologie der Kindheit aus Sicht von *Bühler-Niederberger* brauchbar sind, haben ihre Wurzeln im Symbolischen Interaktionismus und der Chicagoer Schule; sie sind handlungstheoretisch ausgerichtet und arbeiten mit einer Akteursperspektive, wobei man in der Soziologie immer auch die sozialen und generationalen Ordnungen respektive die veränderten sozialstrukturellen und soziokulturellen Arrangements insbesondere in der Forschung mitzuberücksichtigen hat. Im letzten Kapitel unternimmt *Bühler-Niederberger* dann abschließend den Versuch, das so genannte „generationale Ordnen“ zu explizieren, das für sie das zentrale Konzept für eine kindheitssoziologische Forschung darstellt. Dabei ist die Zusammenführung der Strukturen und der Akteure der Kindheit eine der wesentlichen Aufgaben sowie das Erfassen der Produktion, Reproduktion und nicht zuletzt Reflexion der generationalen Ordnung.

Das Buch ist in der Reihe Grundlagentexte Soziologie im Juventa Verlag erschienen und wurde im Oktober 2012 von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) mit dem René-König-Lehrbuchpreis ausgezeichnet. Es stellt aufgrund seiner guten Lesbarkeit, seiner systematischen Struktur und der Wiedergabe des aktuellen Diskussions- und Forschungsstandes eine ausgesprochen wertvolle Einführung in die soziologische Kindheitsforschung und in die wesentlichen sozialwissenschaftlichen Kindheitstheorien dar. Es handelt sich um ein bedeutsames Grundlagenwerk, das umfassendes Basiswissen vermittelt, wobei es allerdings formal weniger als Lehr- oder Studienbuch angelegt ist.

Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung

Rezension von *Frank Gusinde*

Frank Gusinde

Als im Jahr 1985 das Lehrbuch von *Klaus Hurrelmann*, *Bernd Rosewitz* und *Hartmut K. Wolf* mit dem Titel „Lebensphase Jugend" erschien, ist wohl niemand davon ausgegangen, dass das Buch noch heute – 27 Jahre später und mittlerweile in der 11. Auflage – zu einem so wichtigen (Lehr-)Buch für Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft und der Bildungssoziologie sowie für Praktiker in sozialen und pädagogischen Berufen werden und auch darüber hinaus eine außerordentlich große interessierte Leserschaft ansprechen würde. Das liegt sicherlich nicht zuletzt am Schreibstil der Autoren und deren präzisem und gekonntem Verbinden verschiedener Argumentationen aus Theorie und Empirie, sodass auch wenig geübte Leserinnen und Leser das Buch problemlos ‚in einem Rutsch' durcharbeiten können.

Wie sehr sich die Sicht auf die Jugendphase in den letzten Jahrzehnten gewandelt hat, kann man an den Überlegungen der Verfasser der ersten Auflage gut nachvollziehen. Ursprünglich als Gegenrede an die Autoren gerichtet, die „den Schluß gezogen (haben), der Anfang vom Ende einer eigenständigen Phase Jugend im menschlichen Lebenslauf sei gekommen" (*Hurrelmann/Rosewitz/Wolf* 1985, S. 10), hat sich dieses Szenario alles andere als bewahrheitet. So verwundert es auch nicht, dass nach der Veröffentlichung der 2., vollständig überarbeiteten Auflage im Jahr 1994, diese Überlegungen keinerlei Rolle mehr spielten.

Von zentraler Bedeutung im aktuellen Lehrbuch von *Hurrelmann* und *Quenzel* ist das Modell der „produktiven Realitätsverarbeitung" (S. 87ff.). Die Autor/-innen vertreten die Ansicht, dass in der Jugendphase die Persönlichkeitsentwicklung in einem Wechselspiel von Anlagen und Umwelt gestaltet wird. Es finde eine ständige Abstimmung zwischen Umwelt und eigenen Bedürfnissen und Interessen statt. Da weder soziologische noch psychologische Einzeltheorien alleine das Phänomen der menschlichen Persönlichkeitsent-

Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, 296 Seiten, ISBN: 978-37799266009.

wicklung umfassend vereinen können, wird (in Anlehnung an *Hurrelmann/Ulich* 1986) Sozialisation als Ausdruck einer metatheoretischen Orientierung verstanden. Für die sozialisationstheoretische Jugendforschung wurden in „Lebensphase Jugend“ (2012) zwei neue Maximen hinzugefügt, die sich konzeptionell an den zehn erkenntnisleitenden Thesen des Buches „Sozialisation“ von *Hurrelmann* (2012) orientieren. Vor diesem Hintergrund kann zwischen diesen beiden Werken eine enge Abstimmung der Veröffentlichungen bescheinigt werden.

Im Rahmen der völlig überarbeiteten Auflage aus Jahr 2004 bzw. der 10. Auflage aus 2010 hatten *Hurrelmann* und *Quenzel* wesentliche Forschungsergebnisse und Theoriediskurse aktualisiert. Das betrifft vor allem das Kapitel 3, in dem die Themen Schule, Bildung, Qualifikation und Hochschule verdichtet wurden. Themen wie u. a. der „Mangel an sexueller Aufklärung“ (S. 160), „Sexualberatung durch die Eltern“ (S. 163), „Überforderung durch komplexe Beziehungen“ (S. 178), ebenso wie der Themenbereich „Mediennutzung im Jugendalter“ (S. 196-201) sind hinzugekommen. Die Struktur des Buches wurde ebenfalls modifiziert. Es beinhaltet nun acht statt der ursprünglichen fünf Kapitel. Kapitel 1 beschäftigt sich mit der Verortung der Jugendphase im Lebensverlauf. Durch die Verlängerung der Phase an beiden Enden, bedingt u.a. durch demographische und gesellschaftliche Entwicklungen, verändert sich Jugend. Im Kapitel 2 entwickeln *Hurrelmann* und *Quenzel* das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (S. 87ff.). Ihre Sozialisationstheorie des Jugendalters wird nun in Form von zehn erkenntnisleitenden Maximen behandelt. Dabei haben die Autor/-innen die Argumentation um die seit einigen Jahren zu beobachtenden Diskurse über schichts- und geschlechtsspezifische Ungleichheiten erweitert. In den Kapiteln 3 bis 6 werden die zentralen Entwicklungsaufgaben (Bildung und Qualifikation; Familie und Partnerschaft; Freunde, Freizeit und Konsum; Öffentlichkeit und Politik) diskutiert, woraufhin im 7. Kapitel die gelingende und die nichtgelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und den damit verbundenen Schwierigkeiten betrachtet werden. Dabei werden vor allem Kriminalität, Drogenkonsum und gesundheitliche Beeinträchtigungen thematisiert. Abschließend werden im letzten Kapitel die Grundthemen einer umfassenden Jugendpolitik in Form von Entwicklungsaufgaben (Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren) erörtert.

Die Aufgabe eines Lehrbuches für Studentinnen und Studenten ist es, sich dem Gegenstand seiner Überlegung zu nähern, ihn aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu systematisieren. Diese Aufgabe ist *Hurrelmann* und *Quenzel* außerordentlich gut gelungen. Nicht umsonst wird dieses Buch auf Platz 10 der meistverkauften Bücher in der Rubrik „Fachbücher der Sozialwissenschaft > Soziologie > Einführung“ (Stand: Januar 2013) beim Online-Versandhaus Amazon geführt.

Dennoch kann sich der kritische Leser fragen, ob hier nicht ein zu positives Bild der Jugendphase gezeichnet wird. Gegenwärtig besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass es zu grundlegenden sozioökonomischen, sozialökologischen und -räumlichen Veränderungen und somit zu einer Entgrenzung der Jugendphase gekommen ist. Bedeutend ist hier, dass sich die Jugendphase in den letzten Jahren vom Möglichkeits- und Ausprobierraum hin zu einer Konkurrenz- und Verdrängungsszenerie transformiert hat (vgl. *Böhnisch* 2008, S. 204). Unsicherheiten und Misserfolge, die der Einzelne z.B. auf dem Weg ins Berufs- und Erwerbsleben hinnehmen muss, werden von vielen Jugendlichen nicht mehr als Lernerfahrungen, sondern als individuelles Versagen hingenommen. Zunehmend sehen sich Jugendliche – aber auch deren Eltern – einer marktwirtschaftlichen Ordnung ausgesetzt, die mehr denn je auf ökonomischer Verwertungslogik basiert und frühzeitig

bildungsbiographische Entscheidungen einfordert: Der Druck in Richtung Transition hat dabei nicht nur zugenommen, sondern die ‚Jagd' nach dem nächsten Bildungstitel (vgl. *Zinnecker* u. a. 2003, S. 20) bestimmt mehr denn je die ehemaligen Schonräume von Kindern und Jugendlichen.

Abschließend ist aber zu sagen, dass das Werk eine informative Einführung mit vielen Anregungen auch für Erfahrene darstellt. „Lebensphase Jugend" erfüllt auch in der 11. Auflage die selbst gesetzten Ziele und kann den Studierenden der Sozialwissenschaften als Einführung ohne Einschränkungen empfohlen werden.

Literatur

Böhnisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. – Weinheim/München.
Hurrelmann, K. (2012): Sozialisation. – Weinheim/Basel
Zinnecker, J./Behnken, I./Stecher, L./Maschke, S. (2003): Null zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. – Opladen.

Karim Fereidooni: Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs

Rezension von *Heike Diefenbach*

Heike Diefenbach

Um es vorwegzunehmen: Die bei Weitem meisten Beiträge in diesem Buch behandeln *nicht* das Geschehen in den Lehrerzimmern deutscher Schulen, wie der Obertitel des Buches zu vermuten nahelegt. Vielmehr ist es der Untertitel des Buches, der dem interessierten Betrachter Aufschluss darüber gibt, was er sich von der Lektüre des Buches erwarten kann, denn tatsächlich bieten die Beiträge in diesem Buch Perspektiven auf die Themen „Integration" und „Bildung" an, die in der pädagogischen und soziologischen Literatur normalerweise ebenso wenig vertreten sind wie im öffentlichen gesellschaftspolitischen Diskurs. Und bereits dies macht das Buch lesenswert für jeden, der sich zu Fragen der Integration und der Bildung nationaler, ethnischer oder kultureller Minderheiten oder von Menschen mit Migrationshintergrund kompetent äußern möchte – wobei kompetent in diesem Zusammenhang (zumindest oder vorrangig) bedeutet: unter Berücksichtigung und Würdigung der Kenntnisse, Wahrnehmungen, Überzeugungen und Interpretationen derer, um die es bei diesen Fragen geht. Doch zunächst zum Aufbau und Inhalt des Buches:

Das von *Karim Fereidooni* herausgegebene Buch enthält neben der Einleitung des Herausgebers in den Band insgesamt 27 Beiträge und ein Autorenverzeichnis. Die 27 Beiträge sind in zwei Teile unterteilt, wobei der erste Teil mit insgesamt 16 Beiträgen „Perspektiven aus der Wissenschaft" repräsentiert und der zweite Teil mit insgesamt elf Beiträgen „Perspektiven aus der Schule". Diese beiden Teile sind wiederum jeweils thematisch untergliedert, und zwar in die vier Bereiche „Migrations- und Integrationsdiskurs" (im Allgemeinen), „Bildungsbiographien, Erfahrungsberichte, Erwartungshaltungen" der „neue[n] deutschen[n] Lehrkräfte", „Bildungspolitik bzw. das deutsche Schulwesen" und „Reformvorschläge", wobei in Teil II der Bereich „Bildungsbiographien, Erfahrungsberichte, Erwartungshaltungen", in zwei thematische Blöcke (Block B: „Bildungsbiographien" und Block C: „Erfahrungsberichte und Erwartungshaltungen") unterteilt wurde,

Karim Fereidooni (Hrsg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer, 262 Seiten, ISBN: 978-3531184678.

während die Bereiche „Bildungspolitik bzw. das deutsche Schulwesen“ und „Reformvorschläge“, die in Teil I die Blöcke C und D ausmachen, in Teil II zu einem Block (Block D) zusammengefasst wurden, der im Übrigen nur einen einzigen Beitrag (von *Andreas Prieb*) enthält.

Der Organisation der 27 Beiträge liegt also eine zweifache Gliederung zugrunde: erstens die Unterteilung von „Perspektiven aus der Wissenschaft“ und von „Perspektiven aus der Schule“, und zweitens die thematische Gliederung in die vier oben genannten Bereiche. Die vier thematischen Bereiche, so berichtet der Herausgeber in seiner Einleitung, hat er den Autoren vorgegeben, „wobei nicht jeder Aufsatz auf alle (…)“ (S. 13) Bereiche eingeht, aber sich auch nicht jeder Beitrag ausschließlich auf den vorgegebenen Bereich beschränkt bzw. beschränkbar ist, denn plausiblerweise werden von den Autoren Querverbindungen zwischen den thematischen Bereichen gesehen und hergestellt. Wie und warum diese vier thematischen Bereiche ausgewählt wurden und warum der Herausgeber es notwendig fand, die „Perspektiven aus der Wissenschaft“ und die „Perspektiven aus der Schule“ in zwei verschiedenen Teilen zusammenzustellen, bleibt aber unbegründet.

Die 27 Beiträge, die in diesem Buch versammelt sind, einzeln inhaltlich vorzustellen, ist im Rahmen einer Rezension kaum möglich. Festhalten lässt sich aber, dass sie – trotz der Vorgabe der vier thematischen Bereiche durch den Herausgeber – inhaltlich sehr heterogen und von sehr unterschiedlichem Informationsgehalt sind, wobei die Beurteilung des Informationsgehaltes selbstverständlich davon abhängt, welche Informationen sich ein Leser erwartet und welche er bereits hat. Diese Heterogenität hat den Nachteil, dass es für Leser möglicherweise schwierig ist, die von den einzelnen Autoren berichteten Erfahrungen und Beobachtungen und ihre Argumentationen in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen, sofern sie kein entsprechendes Vorwissen mitbringen. So mag es sein, dass ein Leser sich – ausgehend vom Titel des Buches – einen einführenden Beitrag in die aktuelle Lage und Problematik der Bildung sowohl von als auch durch Menschen mit Migrationshintergrund erwartet oder erhofft; er wird sich aber diesbezüglich enttäuscht sehen, und zweifellos hätte das Buch von einem solchen Beitrag profitiert. Der Herausgeber gibt in einem den Teil I des Buches einleitenden Beitrag aber immerhin einen Überblick über die bundesdeutsche Migrations- und Integrationspolitik seit 1945, von der Bildungspolitik mit Bezug auf Zuwanderer und nationale, ethnische oder kulturelle Minderheiten ja ein Teil ist.

Die erwähnte Heterogenität der Beiträge kann aber auch als Vorteil dieses Sammelbandes gewertet werden, denn sie stellt sicher, dass jeder interessierte Leser, und zwar auch ein Leser mit fachlicher Expertise, im Band Beiträge findet, die seinen Interessen besonders entsprechen oder ihm neue Perspektiven eröffnen. Beispielsweise wird ein Leser, der sich für laufende Lern-/Lehr-Forschung mit Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund interessiert, (im Beitrag von *Lengyel/Rosen*) in dem Band ebenso fündig wie ein Leser, der sich für den biographischen Hintergrund von Menschen interessiert, die als Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an deutschen Hoch-/Schulen beschäftigt sind (wie z.B. im Beitrag eines Autoren oder einer Autorin, der/die anonym bleiben wollte).

Die Tatsache, dass es sich trotz der inhaltlichen Heterogenität der Beiträge bei fast allen auf die ein oder andere Weise um Erfahrungsberichte aus dem persönlichen oder beruflichen Leben (oder beidem in Verbindung) der Autoren handelt, rückt dem Leser diejenigen, über die im Integrationsdiskurs gesprochen wird, in eine bislang leider keineswegs selbstverständliche Nähe als Mitbürger und ggf. als Fachkollegen: die Autoren sprechen schon insofern *von* Menschen mit Migrationshintergrund (statt nur *über* sie) als sie

(teilweise) von sich selbst sprechen. Dies ermöglicht dem Leser Einblicke in persönliche Erfahrungen und Betrachtungsweisen, die ihm sein eigener biographischer Hintergrund vielleicht nicht gestattet. Der Wert dessen geht weit über den Bereich des zwischenmenschlichen Verstehens hinaus: erstens gibt es zumindest in der Soziologie Versuche, in ihren Erklärungsmodellen für soziale Phänomene die Handlungslogiken derer, die diese Phänomene hervorbringen, zu berücksichtigen, was deren (zumindest ungefähre) Kenntnis voraussetzt, und zweitens werden auf diese Weise auch gesellschaftspolitisch hochrelevante, aber bislang vernachlässigte Themen und Thesen eingeführt oder aktualisiert, wie dies z.B. der Fall ist, wenn *Yalcin Yildiz* in seinem Beitrag auf den „Massen-Exodus bildungserfolgreicher Deutsch-TürkInnnen in die Türkei" aufmerksam macht – ein Phänomen, das von Politikern wie Sozialwissenschaftlern ohne Migrationshintergrund bislang unterschätzt, wenn nicht gänzlich ignoriert, wird.

Dies illustriert, dass für einen kompetenten Umgang mit den Themen „Integration" und „Bildung von Menschen mit Migrationshintergrund" ganz allgemein gilt, was *Andreas Prieb* in seinem Beitrag mit Bezug auf Reformvorschläge für ein gerechtes deutsches Bildungssystem geschrieben hat, dass nämlich „[d]er wichtigste Punkt aus meiner Sicht […] die Einbeziehung der Migranten in die Entscheidungsprozesse [ist]. Ohne Mitentscheidung und Mitwirkung der Migrantennetzwerke und -organisationen machen die Vorhaben auf Dauer wenig Sinn. Je früher sich diese Erkenntnis in allen Köpfen verankert und tatsächlich in die Praxis umgesetzt wird, desto früher kann die deutsche Gesellschaft vom Potenzial mehrerer Millionen Migranten profitieren" (S. 255). Sehr ähnlich ließe sich für die fachwissenschaftliche wie die gesellschaftspolitische Diskussion über „Integration" und „Bildung von Menschen mit Migrationshintergrund" sagen, dass sie von der Kenntnisnahme und Berücksichtigung der Erfahrungen und Überlegungen derer und dem Gespräch mit denen, um die es dabei geht und die heute zumindest zu einem kleinen Teil selbst in Deutschland über diese Themen forschen und publizieren, nur profitieren kann. Der von *Karim Fereidooni* herausgegebene Band kann insofern auch als ein Gesprächsangebot gewertet werden, das anzunehmen dem Leser zu seinem eigenen Gewinn empfohlen sei.

Autorinnen und Autoren

Dr. Isabelle Albert, University of Luxembourg, Department of Linguistic Sciences and Literature, *Forschungsschwerpunkte*: Entwicklungspsychologie über die Lebensspanne mit Fokus auf intergenerationaler Transmission von Werten, intergenerationalen Familienbeziehungen sowie Persönlichkeit und Familienentwicklung aus kulturvergleichender Perspektive
Anschrift: Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education, Route de Diekirch, L-7220 Walferdange; *E-Mail*: isabelle.albert[at]uni.lu

Jule Böhmer, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungs- und Bewegungswissenschaften und Psychologie, *Forschungsschwerpunkte:* Bilingualität und Biliteralität, Bildungssprache
Anschrift: Universität Hamburg, Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Von Melle Park 8, 20146 Hamburg; *E-Mail*: jule.boehmer[at]uni-hamburg.de

Nina Bremm, M.A., Universität Hamburg, Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung von sprachlicher Heterogenität, Sozialstrukturanlanyse, Schulqualitätsforschung
Adresse: Universität Hamburg, Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Alsterterrasse 1, 20354 Hamburg; *E-Mail*: nina.bremm[at]uni-hamburg.de

Dr. habil. Heike Diefenbach, selbständig tätige wissenschaftliche Beraterin, Sozialforscherin und Autorin, *Forschungsschwerpunkte*: Migrations- und Bildungsforschung, soziale Ungleichheit, Methodologie der Sozialwissenschaften, Evaluation
Anschrift: Chapel Cottage, King Street, Odiham, RG29 1NH, Hampshire, United Kingdom; *E-Mail:* heike.diefenbach[at]btinternet.com

Dipl.-Soz. Anne Gresser, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Migration und Integration, Bildungssoziologie und soziale Ungleichheit, Sozialisation in Kindheit und Jugend
Anschrift: Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Campus Hubland-Nord, Oswald-Külpe-Weg 86, 97074 Würzburg; *E-Mail*: anne.gresser[at]uni-wuerzburg.de

Mariana Grgic, Dipl.-Soz., Deutsches Jugendinstitut (DJI), *Forschungsschwerpunkte*: Informelle und nonformale Bildung, Bildungs- und Ungleichheitsforschung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München; *E-Mail*: grgic[at]dji.de

Dr. Frank Gusinde, Universität Siegen, Fakultät II, Department Erziehungswissenschaft und Psychologie, Mitarbeiter des „Siegener Zentrum für Sozialisations-, Lebenslauf und Biographieforschung (SiZe)", *Forschungsschwerpunkte*: Jugendbildung, Schulsozialarbeit und Übergangsforschung
Anschrift: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen; *E-Mail*: gusinde[at]erz-wiss.uni-siegen.de

Dipl.-Päd. Sandra Hein, Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Medienpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Bedeutung der Medien im Familienalltag, Mediensozialisation und Medienerziehung
Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Medienpädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg; *E-Mail*: Sandra.Hein[at]uni-hamburg.de

Dipl.-Päd. Lena Hirschhäuser, Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Medienpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Familie, Mediennutzung im Jugendalter, Exzessive Mediennutzung, Medienerziehung
Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Medienpädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg; *E-Mail*: Lena.Hirschhaeuser[at]uni-hamburg.de

Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend-, Kultur- und Mediensoziologie, Sozialisationsforschung
Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Adolf-Reichwein-Str. 2,57086 Siegen; *E-Mail*: hoffmann[at]medienwissenschaft.uni-siegen.de

Michael Holzmayer, Mag. MA., Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), *Forschungsschwerpunkte*: Medien und Sport im Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen, Identitäts- und Sozialisationsforschung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München; *E-Mail*: holzmayer[at]dji.de

Prof. Dr. Rudolf Kammerl, Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Medienpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisationsforschung zur Bedeutung der digitalen Medien im Jugendalter
Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Medienpädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg; *E-Mail*: Rudolf.Kammerl[at]uni-hamburg.de

Univ.-Prof. Dr. Ulrike Popp, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Schulpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: schulische Sozialisationsforschung, Bildungsforschung, Kindheit und Jugend, Geschlechterverhältnisse
Anschrift: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, IfEB, Universitätsstr. 65-67, 9020 Klagenfurt, Österreich; *E-Mail*: ulrike.popp[at]uni-klu.ac.at

Prof. Dr. Heinz Reinders, Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend
Anschrift: Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Campus Hubland-Nord, Oswald-Külpe-Weg 86, D-97074 Würzburg; *E-Mail*: heinz.reinders[at]uni-wuerzburg.de

Moritz Rosenkranz, Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Medienpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Exzessive Computer- und Internetnutzung, Glücksspielsucht, Forschungsmethoden
Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Medienpädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg; *E-Mail*: Moritz.Rosenkranz[at]uni-hamburg.de

Dr. Simone Schnurr, Ludwig-Maximilians Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendfreundschaften/interethnische Freundschaften bei Kindern und Jugendlichen, Ganztagsschule, Intergeneratives Lernen, Bildung im Alter, Kinderlosigkeit im Alter, Alter und Altern im demographischen Wandel
Anschrift: LMU München, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München; *E-Mail*: simone.schnurr[at]edu.lmu.de

Dipl.-Päd. Christiane Schwinge, Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg, *Forschungsschwerpunkte*: Medienerziehung und Mediensozialisation an der Schnittstelle zwischen Forschung und medienpädagogischer Praxis mit Fokus auf digital interaktiven Medien wie das Social Web und Computerspiele
Anschrift: Hans-Bredow-Institut Dependance, Warburgstraße 8-10, 20354 Hamburg; *E-Mail*: c.schwinge[at]hans-bredow-institut.de

Dr. Lutz Wartberg, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Zentrum für Psychosoziale Medizin, Deutsches Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters, *Forschungsschwerpunkte*: pathologischer Internetgebrauch, Cannabis und Kinder suchtkranker Eltern
Anschrift: Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Zentrum für Psychosoziale Medizin, Deutsches Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters, Martinistraße 52, D-20246 Hamburg; *E-Mail*: lwartber[at]uke.de

Dr. Astrid Wasmann, Universität Vechta, Vertretungsprofessorin für Didaktik der Biologie, Fach Biologie, *Forschungsschwerpunkte*: Projektunterricht, integrierter naturwissenschaftlicher Unterricht, Begabungsforschung mit Schwerpunkt Enrichment
Anschrift: Universität Vechta, Driverstr. 22, 49377 Vechta, Fach Biologie; *E-Mail*: astrid.wasmann[at]uni-vechta.de

Dipl.-Psych. Jeanette Ziehm, Universität Konstanz, Fachbereich Psychologie, Entwicklungspsychologie und Kulturvergleich, *Forschungsschwerpunkte*: Implizite Erziehungstheorien im Kulturvergleich
Anschrift: Universität Konstanz, Fachbereich Psychologie, Fach 14, 78457 Konstanz; *E-Mail*: jeanette.ziehm[at]uni-konstanz.de

Dr. phil Ivo Züchner, Dipl. Päd., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), *Forschungsschwerpunkte*: außerschulische Jugendbildung, soziale Berufe, Informelle und non-formale Bildung, Ganztagsschule
Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a.M.; *E-Mail:* zuechner[at]dipf.de