

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

## 4-2013

### Schwerpunkt

#### Spracherwerb in Kindheit und Jugend

- Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen
- Vorschulische Erfahrungen und Lesen im Grundschulalter
- Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt SPRABILON

#### Freie Beiträge

- Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit
- Historische Sachlernprozesse im Museum
- Medienkompetenz und elterliche Medienerziehung

#### Kurzbeiträge

#### Rezensionen



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



Jahrgang 8 Heft 4

Inhalt

## Schwerpunkt Spracherwerb in Kindheit und Jugend

<i>Andrea Eckhardt, Ingrid Gogolin</i> Editorial .....	375
<i>Stephanie Simon, Steffi Sachse</i> Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen .....	379
<i>Susanne Kuger, Simone Lehl</i> Wechselwirkungen vorschulischer Erfahrungen in Kindergarten und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter .....	399
<i>Imke Habben, Anna Rau, Knut Schwippert</i> Die Nutzung außerschulischer und schulischer Bildungsangebote in der Sekundarstufe I und deren Einfluss auf die Lesekompetenz: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ‚Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive SPRABILON‘ .....	417

## Allgemeiner Teil

### Freie Beiträge

<i>Marius Harring, Timo Burger</i> Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit: Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung .....	437
<i>Bernd Wagner</i> Historische Sachlernprozesse im Museum: Spielstationen für Vorschulkinder in der Dauerausstellung <i>Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen</i> des Deutschen Historischen Museums .....	455

*Olivier Steiner*

Pflegen medienkompetente Eltern eine gute Medienerziehung? Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von Eltern 10- bis 17-jähriger Kinder ..... 471

## **Kurzbeiträge**

*Claudia Neugebauer, Dieter Isler*

Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situierten Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen ..... 485

*Anja Müller, Barbara Geist, Petra Schulz*

Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich ... 491

*Michaela Hopf, Mechthild Laier, Sabine Nunnenmacher*

Qualifizierungsoffensive: Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern unter Drei ..... 499

*Philipp Wolf*

Brücken bauen: Die Rödermärker Hochschultage und Symposien ..... 507

## **Rezensionen**

*Vesna Ilić*

Sammelrezension: Mehrsprachigkeit und Förderung der sprachlichen Entwicklung aus interdisziplinärer Perspektive ..... 513

*Christian Brüggemann*

Tina Gadow, Christian Peucker, Liane Pluto, Eric van Santen, Mike Seckinger (2013): Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen ..... 519

**Autorinnen und Autoren** ..... 523

## Spracherwerb in Kindheit und Jugend

*Ingrid Gogolin, Andrea G. Eckhardt*



Ingrid Gogolin



Andrea G. Eckhardt

Seit Beginn der 1980er Jahre haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit den Folgen von Migration für Bildung und Erziehung befassten, auf die Bedeutung hingewiesen, die eine gelingende Sprachentwicklung für Bildungserfolgchancen von Heranwachsenden besitzt – seien es solche mit oder ohne Migrationshintergrund. Von Öffentlichkeit und Wissenschaft aufgegriffen wurden diese Hinweise aber erst nach dem ‚PISA-Schock‘. Die Bedeutung von Sprache für Bildung wurde (wie so vieles) im Anschluss an die PISA-Studien neu eingeschätzt. Die Hinweise darauf, dass die Leistungsfähigkeit in sog. Sachfächern erheblich von Lesefähigkeiten abhängt, machten klar, dass Sprachfähigkeiten grundlegend für Bildungschancen sind, und dass die Förderung dieser Fähigkeiten im deutschen Bildungssystem weniger gut gelingt als erwartet oder erhofft.

So sind in den letzten Jahren etliche Forschungsinitiativen in Gang gekommen, die sich auf die Frage richten, wie Sprachentwicklung besser gefördert werden kann. Ein Teil der Forschung konzentriert sich auf den Kontext Mehrsprachigkeit und die Frage, wie Bildungseinrichtungen den Sprachbildungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen besser gerecht werden können, die mit zwei oder mehr Sprachen leben. Andere Untersuchungen fokussieren auf Konstellationen, in denen sprachliche Förderung aufgrund des geringen kulturellen Kapitals der Familien nicht optimal gelingt. Darüber hinaus werden zunehmend Lebenskontexte von Kindern außerhalb von Bildungseinrichtungen in Untersuchungen einbezogen. Nicht nur die formalen Lernprozesse in der Schule werden in den Blick genommen, sondern auch die Familie als Sprachlernumgebung sowie nichtformales und informelles Lernen, das sich ebenfalls auf den Spracherwerb auswirkt.

Das Themenheft stellt einige Untersuchungen darüber vor, unter welchen Bedingungen Sprachentwicklung günstig oder ungünstig verläuft. Orientierung bietet dabei eine Perspektive lebenslangen sprachlichen Lernens. Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsprozesse werden in diesem Themenheft von der frühen Kindheit bis ins Schulalter verfolgt. Dabei geht es sowohl um Spracherwerb in einsprachigem familialen

Kontext als auch um Mehrsprachigkeit als Erwerbskontext. In Bezug auf die letztere Konstellation ist allerdings eine Einschränkung zu machen. Hier ist in den vorgestellten Studien überwiegend nicht ‚Sprachentwicklung‘ der Gegenstand, sondern die Entwicklung des Deutschen; die Entwicklung der Herkunfts- oder Familiensprachen wird dabei vernachlässigt.

Die Perspektive des lebenslangen Lernens ermöglicht einen dynamischen Blick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse und betrachtet Spracherwerb als Kontinuum, wobei erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen einer Lebensphase die Grundlage für die weitere Entwicklung bilden. Dabei ist nicht von einer linearen Entwicklung auszugehen. In jeder Sprachentwicklung gibt es auch Phasen der Stagnation und des Rückschritts. Dennoch liegen empirische Nachweise dafür vor, dass bereits im frühen Kindesalter Unterschiede in der Sprachentwicklung vorfindlich sind, deren Ursachen in den Lebensbedingungen der Familien liegen. Kinder in sozio-ökonomisch besseren Lebenslagen, deren Eltern über ein gutes kulturelles Kapital verfügen, gewinnen schon im Vorschulalter sowohl im Bereich der Grammatik als auch beim Wortschatz Vorsprünge gegenüber ihren Kameradinnen und Kameraden aus schlechter gestellten Familien. Dieser Befund zeigt sich unabhängig davon, ob ein Kind in einer einsprachigen Familie aufwächst oder in mehrsprachiger Umgebung.

Es ist daher nur konsequent, sprachliche Entwicklung und Bildung bereits in den ersten Lebensjahren bis hin zum Übergang in die Schule ernst zu nehmen und diesem Bildungsabschnitt gesondert Aufmerksamkeit zu schenken. Der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (*JMK/KMK 2004*) kann als Zeichen der Verständigung zwischen den Bundesländern über Bildungsarbeit im Elementarbereich verstanden werden. Das Dokument beinhaltet grundsätzliche Orientierungen zur Umsetzung von Bildungsarbeit. Bildungs- und Entwicklungspläne liegen inzwischen seit einigen Jahren für alle Bundesländer vor. Während manche Bildungsbereiche nicht in allen diesen Plänen Berücksichtigung finden, nimmt Sprache übereinstimmend einen zentralen Stellenwert ein. Der Unterstützung des Spracherwerbs durch Bildungsarbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund wird dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt; allerdings auch hier meist in der eingeschränkten Form der Konzentration auf das Deutsche. Zur Überprüfung der Sprachstände der Kinder vor Schuleintritt werden in fast allen Bundesländern Sprachstandserhebungen durchgeführt. Bei diagnostiziertem Bedarf der Förderung der Deutschkenntnisse werden i.d.R. Förderangebote unterbreitet, und den Eltern wird mehr oder weniger eindringlich nahegelegt, diese zu nutzen – etwa, um Verzögerungen bei der Einschulung zu vermeiden (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012*). Zwar ist dieses Vorgehen aus Sicht der Kindheitsforschung durchaus kritisch zu betrachten (vgl. *Eckhardt/Grgic/Leu 2011*), gleichzeitig zeigt es aber auch die Relevanz, die dem Spracherwerb insgesamt beigemessen wird.

Eine große Anzahl von Praxis- und Forschungsprojekten wurde auf den Weg gebracht, um zu prüfen, wie Spracherwerbsprozesse optimiert werden können. Der Beitrag von *Simon* und *Sachse* in diesem Heft stellt Ergebnisse einer Interventionsstudie vor, bei der die Auswirkungen eines Sprachtrainingsprogrammes für die pädagogischen Fachkräfte auf die Kinder untersucht wurden. Die Resultate deuten darauf hin, dass eine sprachanregende Interaktion ausgehend von der pädagogischen Fachkraft sich fördernd auf den Erwerb der Deutschkenntnisse von Kindern auswirkt.

Trotz der zunehmenden Bedeutung, die der Kindertagesbetreuung für die Entwicklung in der frühen Kindheit zugemessen wird, dominieren die familiären Bedingungen

die Entwicklung in den ersten Lebensjahren (vgl. *Tietze/Roßbach/Grenner 2005; Tietze u.a. in Druck*). Ob und ggf. wie die Lernumwelten in der Familie und in Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang stehen und welche langfristigen Einflüsse die Lernumwelten auf den Erwerb von Literacy haben, untersucht der Beitrag von *Kuger und Lehrl*. Für die Analysen werden Ergebnisse der Studie BiKS 3-10 herangezogen. Diese gehört zu den wenigen Studien, die den Übergang vom Kindergarten in die Schule in den Blick nehmen. Im Fazit des Beitrags steht, dass Wechselwirkungen zwischen den Lernumwelten nicht nachgewiesen werden können. Dies kann u.a. dahingehend interpretiert werden, dass bei der Zusammenarbeit zwischen den Lebenswelten weiterer Optimierungsbedarf besteht.

Mit dem Übergang in die Schule treten zu den Einflüssen der Familie und der Schule auf die Bildungsprozesse der Kinder weitere Lebenskontexte hinzu, in denen ebenfalls Bildung stattfindet. Der Relevanz nichtformalen und informellen Lernens ist in letzter Zeit zunehmend Beachtung geschenkt worden. Für den Erwerb von Sprachkompetenzen könnten Angebote, die außerhalb des schulischen Unterrichtes stattfinden, durchaus bedeutungsvoll sein. *Habben, Rau und Schwippert* gehen der Frage nach, ob sich Folgen der Wahrnehmung informeller und nonformaler Lernangebote in der Entwicklung von Sprachfähigkeiten nachzeichnen lassen. Ihre Untersuchung bezieht sich auf Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Sekundarstufe, und zwar aus Schulen, die zu niedrigen bzw. mittleren Bildungsabschlüssen führen. Die Sprachentwicklung der Jugendlichen wurde über drei Schuljahre hinweg überprüft. Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass außerschulische Angebote erheblich in Anspruch genommen werden. Darüber hinaus zeigen sich differenzielle Effekte nichtformaler und informeller Lernangebote. Kompensatorische Effekte nichtformaler und informeller Angebote konnten jedoch insgesamt nicht nachgewiesen werden. Wie es scheint, waren die von den Jugendlichen wahrgenommenen Bildungsangebote zwar geeignet, Leistungsunterschiede nicht größer werden zu lassen. Sie vermochten es aber nicht, die Unterschiede zu verringern. Insgesamt weist der Beitrag auf Bildungsbedürfnisse von Jugendlichen hin, die unter der Perspektive des lebenslangen Lernens an Bedeutung gewinnen dürften.

Für den Spracherwerb sind die ersten Lebensjahre zwar besonders bedeutend, und es werden in dieser Phase Grundlagen dafür gelegt, dass die Kinder sprachlich gut vorbereitet in die schulische Bildung eintreten. Diese Grundlagen reichen jedoch keineswegs aus, um die sprachlichen Anforderungen zu bewältigen, die sich im Verlaufe einer Schulkarriere an die Lernenden stellen. Notwendig ist vielmehr eine ‚durchgängige Sprachbildung‘ – eine die Bildungsbiographie begleitende kontinuierliche Aufmerksamkeit auf die Sprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen und ein Bildungsangebot, das den sich verändernden sprachlichen Anforderungen gerecht wird (vgl. *Gogolin u.a. 2013*). Der Spracherwerbsprozess ist nie endgültig beendet. In jedem Lern- und Lebensalter können neue Anforderungen auftreten, die zu meistern sind und die neue Anstrengungen zur Erweiterung des sprachlichen Könnens und Wissens fordern. Das Themenheft Spracherwerb in Kindheit und Jugend zeigt die Bedeutung der Lebenskontexte für den Spracherwerb auf: angefangen bei Bildungsprozessen in der frühen Kindheit über familiäre und schulische Lernumgebungen bis hin zum außerschulischen Kontext. Zugleich geben die Beiträge Hinweise auf Möglichkeiten der Bildungseinrichtungen, Spracherwerb positiv zu beeinflussen – aber auch auf Bereiche, in denen dies noch nicht wie gewünscht und erwartet gelingt.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebensverlauf. – Bielefeld.
- Jugendministerkonferenz (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK)* (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004).
- Eckhardt, A. G./Grgic, M./Leu, H. R.* (2011): Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6, 3, S. 263-280.
- Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, H.* (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. – Münster/New York.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B.* (2013, in Druck): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. – Weimar/Berlin.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K.* (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. – Weinheim.

# Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen

*Stephanie Simon, Steffi Sachse*

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Studie untersucht die Auswirkungen eines Trainingsprogrammes für pädagogisches Fachpersonal auf Sprechfreude und sprachliche Leistungen der von ihnen betreuten drei- bis fünfjährigen Kinder. 16 Kindertagesstätten wurden zufällig zu Interventions- bzw. Vergleichsgruppe zugewiesen und 146 Kinder mit zusätzlichem sprachlichem Förderbedarf sowie 49 Erzieherinnen aus diesen ausgewählt. Die Erzieherinnen der Interventionsgruppe absolvierten das „HIT – Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (Buschmann/Jooss 2010). Die Erzieherinnen der Vergleichsgruppe erhielten eine theoretische Fortbildung über Sprachentwicklung. Während eines Interventionszeitraumes von vier Monaten wurden die Kinder beider Gruppen in ihren Einrichtungen gefördert. Das Training bewirkte über eine Optimierung des sprachlichen Interaktionsverhaltens der Erzieherinnen eine Steigerung der Sprechfreude und eine erhöhte Komplexität kindlicher Äußerungen. Auf Testebene profitierten die sprachlich schwächsten Kinder im Bereich der Semantik von der Intervention. Ein sprachliches Interaktionstraining kann somit als ein effektiver und wichtiger Baustein der Sprachförderung in Kindertagesstätten angesehen werden.



Stephanie Simon



Steffi Sachse

**Schlagworte:** Sprachförderung, Interaktionstraining, Kindertagesstätte

*Enhancing language development through interaction training for early childhood educators*

## **Abstract**

This study evaluates the effects of a training program for early childhood educators on speech productivity and language skills of the children under their care. 16 day care facilities were randomly assigned to an intervention and control group, and 146 children requiring additional language support as well as 49 caregivers were included in the study. Early childhood educators in the intervention group received interaction training (“Heidelberg Training Program for Early Language Promotion in Day Care Facilities for Children”, Buschmann/Jooss 2010), while caregivers in the control group attended a seminar on language development. During the four-month intervention phase, the children in both groups were supported in their day care centers. The training led to gains in speech productivity and heightened complexity of the children’s verbal utterances through improvement in the early childhood educators’ language interaction behavior. Tests revealed that the intervention benefitted the semantic skills of the children at the lowest competence level. Language interaction training can thus be considered an effective and important element in the promotion of language development in day care facilities.

**Keywords:** Language promotion, Interaction training, Day care



## 1 Hintergrund und Fragestellung

Sprache als Kulturwerkzeug genießt aktuell in bildungspolitischen Diskussionen einen hohen Stellenwert. Das sichere Beherrschen der Sprache in Wort und Schrift gilt als eine wesentliche Voraussetzung nicht zuletzt für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Bemühungen zur Verbesserung sprachlicher Kompetenzen richten sich in Deutschland nicht nur an Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund, sondern im Lichte der Erkenntnisse der PISA-Untersuchungen (vgl. *Artelt* u.a. 2001) auch an monolingual deutsche Kinder.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung des Kindergartenbesuches für die allgemeine und kognitive Entwicklung von Kindern (vgl. *Rosbach/Weinert* 2008) werden in den Bundesländern zur Förderung der Kinder im Kindergarten additive, kompensatorische Maßnahmen für die Zielgruppe sprachauffälliger Kinder im letzten Kindergartenjahr angeboten, meist in Form von wöchentlichen Sprachförderterminen in eigens dafür geschaffenen Kleingruppen (vgl. Übersicht z.B. bei *Lisker* 2011). Spezielle metalinguistische Fähigkeiten wie die phonologische Bewusstheit können auf diese Weise sehr erfolgreich gefördert werden (vgl. *Jäger* u.a. 2012). Die Effektivität von kompensatorischen additiven Trainings auf die wesentlich differenzierter zu betrachtende allgemeine Sprachkompetenz sind nach bisherigen Evaluationsstudien recht enttäuschend bzw. als gering einzustufen (vgl. *Hofmann* u.a. 2008; *Schöler/Roos* 2010; *Wolf/Stanat/Wendt* 2011). Dies steht im Einklang mit den meisten US-amerikanischen Evaluationsstudien, die ebenfalls keine oder nur minimale Effekte im Sinne einer kompensatorischen Sprachförderung finden (*PCERC* 2008, vgl. *Kuger/Sechtig/Anders* 2012). Auf der anderen Seite verdeutlichen Untersuchungen zu Auswirkungen verschiedener Aspekte der Qualität von Kindertagesstätten auf sprachliche Kompetenzen bei Kindern, dass in erster Linie stimulierende Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern mit einer positiven Entwicklung assoziiert sind (vgl. *Mashburn* u.a. 2008). Eine solch differenzierte Betrachtung des Qualitätsaspektes auf einem direkten Interaktionsniveau zwischen Erzieherin und Kind erscheint zwingend, da globalere Operationalisierungen von „sprachlicher Anregungsqualität“ nicht mit besseren sprachlichen Kompetenzen von Kindern assoziiert sind (vgl. *Weinert* u.a. 2012). In den Diskussionen um ausbleibende Effekte additiver Maßnahmen vor Schulbeginn wird ebenfalls die sprachliche Interaktionsqualität als möglicherweise entscheidendes Faktum angeführt und zudem argumentiert, dass eine Beschränkung der intensiven sprachförderlichen Aktivität auf ein kurzes Zeitintervall pro Woche kindlichem Lernen nicht angemessen erscheint und im Jahr vor Schulbeginn zu spät erfolgt.

Erwachsene Bezugspersonen zeigen häufig ein intuitives Sprachlehrverhalten im Kontakt mit Kindern, was ihnen nicht notwendigerweise bewusst ist. Die sogenannte „kindgerichtete Sprache“ (*Szagan* 2010) zeichnet sich einerseits durch Herstellung einer „gemeinsamen Aufmerksamkeit“ (*Kauschke* 2007) mit dem Kind aus, zum anderen durch Anpassung des sprachlichen Angebots an den kindlichen Entwicklungsstand. Das Aufgreifen des aktuellen Interesses des Kindes in der Kommunikation und bestimmte Aspekte des Inputs (insbesondere das Erweitern und korrigierende Wiederholen fehlerhafter kindlicher Äußerungen) haben sich als förderlich für die kindliche Sprachentwicklung erwiesen (vgl. *Szagan* 2010). Es liegt eine Reihe von Studien vor, die von verbesserten sprachlichen Leistungen bei Kindern durch eine Veränderung des sprachförderlichen Verhaltens von Bezugspersonen berichten und somit die Einbeziehung von Bezugspersonen in die Förderung bzw. Therapie oder Prävention fordern (vgl. z.B. *Ritterfeld* 1999,

2000a). Diese Herangehensweise unterstützt eine sozialinteraktionistische Perspektive des Spracherwerbs: Damit Sprachlernen erfolgen kann, müssen die beim Kind gegebenen biologischen Voraussetzungen durch entsprechende Reaktionen der sozialen Bezugspersonen unterstützt werden (vgl. *Kauschke* 2007). Dies bedeutet, dass Sprachentwicklung im Kontext von Beziehungen stattfindet, was den Sinn einer Betrachtung und gegebenenfalls Veränderung des Kommunikationsstils von Bezugspersonen nahelegt. Gerade für sehr junge Kinder bieten sich zunächst die Eltern als Fokus für Interventionen an. Mehrere Studien finden positive Effekte eines solchen Zugangs zur Förderung sprachentwicklungsverzögerter Kleinkinder in alltäglichen Situationen (vgl. *Girolametto/Pearce/Weitzman* 1996; *Buschmann* 2009; *Buschmann* u.a. 2009). Eine etwas stärker strukturierte Situation zur Sprachanregung stellt das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuchs mit dem Kind dar. Das von *Whitehurst* u.a. (1988) vorgestellte „dialogische Lesen“ unterscheidet sich insofern stark vom üblichen Vorlesen, dass dem Kind eine wesentlich aktivere Rolle zukommt und es daher die kindliche Sprachproduktion fördert. Trainings führten sowohl bei Eltern als auch bei pädagogischem Fachpersonal zum Erwerb von Strategien des „dialogischen Lesens“ und dadurch zu erweiterten sprachlichen Kompetenzen sowohl sprachlich unauffälliger als auch verzögerter Kinder (vgl. *Whitehurst* u.a. 1988; *Whitehurst* u.a. 1994; *Hargrave/Sénéchal* 2000). Studien belegen auch, dass speziell an pädagogisches Fachpersonal gerichtete Ansätze eine günstige Wirkung auf die kindliche Sprachproduktion und -entwicklung bei sprachlich unauffälligen Kindern haben.

*Girolametto/Weitzman/Greenberg* (2003) fanden nach einem intensiven Training mit acht Abendveranstaltungen und sechs Einheiten Einzelcoaching mehr und vielfältigere sprachliche Äußerungen der Kinder aufgrund eines stärker responsiven Verhaltens von Erzieherinnen. Auch aus Deutschland werden positive Effekte von Trainings für pädagogische Fachkräfte auf die Sprechfreude (vgl. *King* u.a. 2011) oder Sprachentwicklung unauffälliger Kinder berichtet (vgl. *Beller* u. a. 2007). In einer Pilotstudie in Kinderkrippen konnten *Buschmann/Jooss* (2011) für zweijährige sprachentwicklungsverzögerte Kinder zeigen, dass ein optimierter Kommunikationsstil der pädagogischen Fachkräfte zu einem größeren Zuwachs v.a. des aktiven Wortschatzes führt.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche Effekte eine gezielte Optimierung des sprachlichen Interaktionsverhaltens von pädagogischen Fachkräften hat. Vertraute Bezugspersonen sollten im alltäglichen Umgang mit sprachlich förderbedürftigen Kindern reflektierten Input systematisch anbieten. Es wird untersucht, welche Auswirkungen ein verändertes Erzieherinnenverhalten auf die Sprechfreude und sprachliche Leistungen sprachlich schwacher drei- bis fünfjähriger Kinder hat. Überprüft wurde die Effektivität des „HIT – Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (*Buschmann/Jooss* 2010, nachfolgend „Heidelberger Trainingsprogramm“ genannt). Die Auswirkungen dieses Trainingsprogramms auf das sprachliche Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte wurden bereits analysiert. Es konnten deutliche Veränderungen nachgewiesen werden. Diese bezogen sich auf das verstärkte Einnehmen einer sprachförderlichen Grundhaltung, die durch eine Orientierung an den Kommunikationsinitiativen des Kindes gekennzeichnet ist, sowie auf den vermehrten Einsatz von Sprachlehrstrategien wie dem Aufgreifen, Erweitern und korrigierten Wiederholen kindlicher Äußerungen (vgl. *Simon/Sachse* 2011). Hypothetisch wird angenommen, dass das veränderte Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte bei den geförderten Kindern zu positiven Effekten führen sollte. Dabei ist davon auszugehen, dass zunächst über eine Zunahme an kindlicher Sprechfreude insbesondere die Sprach-

ebenen des Wortschatzes und der Semantik vom verbesserten sprachförderlichen Verhalten der Erzieherinnen profitieren sollten. Auf der anderen Seite ist eher weniger mit Auswirkungen auf syntaktisch-morphologische Fähigkeiten oder Sprachverständnis zu rechnen.

## 2 Methode

### 2.1 Studiendesign

Die vorliegende Untersuchung ist eine Interventionsevaluation mit Versuchs-Kontrollgruppendesign und drei Messzeitpunkten. Ein Prätest erfolgte unmittelbar vor dem Interaktionstraining, ein Posttest vier Monate später nach Beendigung der Intervention und ein Follow-up-Messzeitpunkt nach weiteren fünf Monaten. 16 Kindertagesstätten aus Hessen, die am Projekt „Schwerpunkt Sprache“ (gefördert durch das Hessische Kultusministerium und die Frankfurter Metzler-Stiftung) teilnahmen, wurden randomisiert der Versuchsgruppe (nachfolgend Trainingsgruppe/TG genannt) bzw. der Kontrollgruppe (nachfolgend Vergleichsgruppe/VG genannt) zugeteilt. Die Studie wurde als Doppelblindstudie angelegt: Weder die Kindertagesstätten noch die Erheberinnen oder Auswerterinnen der Testverfahren kannten die Gruppenzugehörigkeit der Einrichtungen. Den beteiligten Erzieherinnen war bekannt, dass sie an einer Studie zur Sprachförderung von Kindern teilnahmen, in deren Rahmen sie eine Fortbildung erhielten und bestimmte Kinder ihrer Gruppe im Verlauf des folgenden Jahres besonders fördern sollten.

### 2.2 Beschreibung der Interventionen

Pädagogische Fachkräfte beider Untersuchungsgruppen erhielten in Fortbildungen identisches Grundlagenwissen über Sprache, sprachliche Auffälligkeiten und Mehrsprachigkeit. Während des Interventionszeitraumes wurden in beiden Studiengruppen die ausgewählten Kinder für zehn Minuten täglich von den Erzieherinnen gefördert, je nach Schwerpunkt der jeweiligen Fortbildung. Somit wurde sicher gestellt, dass die Erzieherinnen beider Bedingungen während der Studiendurchführung ähnlich viel zusätzliche Zeit mit den Kindern in einer explizit dafür ausgewiesenen sprachförderlichen Situation verbrachten. Die Entscheidung für eine Kontrollgruppe mit einem alternativen Treatment (im Gegensatz zu einer komplett unbehandelten Kontrollgruppe) erfolgte als strenge Vergleichsbedingung, um sicherzustellen, dass etwaige positive sprachliche Veränderungen bei den Kindern der Trainingsgruppe eindeutig auf eine qualitativ andere Zuwendung und nicht alleine auf die zusätzlich mit dieser Gruppe verbrachte Zeit zurückgeführt werden können.

*Trainingsgruppe:* Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ ist eine Fortbildung für pädagogisches Fachpersonal in Kinderkrippen und Kindergärten sowie für Tagespflegepersonen. Ziel ist es, das sprachliche Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit sprachlich schwachen sowie sprachauffälligen Kindern in natürlichen Situationen zu optimieren. Die Fortbildung umfasst fünf Sitzungen und ist für eine feste Gruppe von maximal 15 Teilnehmerinnen konzipiert. Sie beinhaltet viele Einheiten zum prak-

tischen Erarbeiten von Inhalten, sowohl während der Fortbildungstage als auch zwischen den Terminen. Letztere Zeit wird genutzt, um in der Arbeit mit den Kindern der eigenen Einrichtung den Einsatz der gelernten Strategien praktisch zu üben, um dadurch Erfolge unmittelbar wahrnehmen und Sprachförderung nach und nach in den pädagogischen Alltag integrieren zu können. Eine zentrale Komponente des „Heidelberger Trainingsprogramms“ ist die Videosupervision einer Interaktion mit einem sprachauffälligen Kind in der eigenen Einrichtung. Mit der Videosupervision erhält jede Teilnehmerin eine individuelle Reflexion ihres Verhaltens, gleichzeitig erfolgt auf diese Weise intensives Modelllernen von den anderen Teilnehmerinnen. Die täglichen Fördereinheiten sollten genutzt werden, um v.a. in Bilderbuchsituationen die im Fokus stehenden Sprachförderstrategien einzuüben und zu festigen. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ wurde im Rahmen der Studie von den Autorinnen des Programms durchgeführt.

*Vergleichsgruppe:* In der Vergleichsgruppe erwarben die Teilnehmerinnen in einer eintägigen Fortbildung Wissen zum Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken und zu Möglichkeiten der indirekten sprachlichen Förderung durch eine Unterstützung kognitiver Funktionen mit Brett- und Regelspielen. Teilnehmerinnen beider Gruppen protokollierten regelmäßig die Anwesenheit sowie die sprachliche Förderung der Kinder.

### 2.3 Stichprobe

*Einrichtungsebene:* In jeder Gruppe befanden sich acht Einrichtungen mit jeweils 27 (TG) bzw. 25 Kita-Gruppen (VG). Die Stichprobengröße war durch die im Projekt „Schwerpunkt Sprache“ zur Verfügung stehende Anzahl an teilnehmenden Kindertagesstätten vorgegeben. Die beteiligten Einrichtungen beider Studiengruppen waren hinsichtlich ihrer Größe und des Anteils mehrsprachig aufwachsender Kinder vergleichbar (Größe, definiert anhand der Anzahl der Gruppen in der Kindertagesstätte:  $t = 1.263$ ;  $df = 14$ ;  $p = .227$ ; Anteil mehrsprachiger Kinder:  $t = .117$ ;  $df = 14$ ;  $p = .908$ ).

*Kindebene:* Probanden in der Studie waren sprachlich förderbedürftige Kinder sowie ihre Bezugspersonen, das pädagogische Fachpersonal an den teilnehmenden Kindertagesstätten. Daten zur Beschreibung der Stichprobe der Erzieherinnen ( $n = 49$ ) sind an anderer Stelle berichtet (vgl. *Simon/Sachse* 2011). Bei den Kindern wurden zur Teilnahme an der Studie Drei- und Vierjährige ausgewählt, die einen erhöhten Sprachförderbedarf in der deutschen Sprache aufwiesen. Das Auswahlverfahren war mehrstufig: (1) Im ersten Schritt wurden die Sorgeberechtigten von 499 Kindern im definierten Altersbereich angesprochen und um die Zustimmung zur Teilnahme an der Studie gebeten. Bei 392 Kindern stimmten die Familien zu (78.6%). (2) Im nächsten Schritt schätzten die Erzieherinnen dieser Kinder deren sprachlichen Förderbedarf in einem Rating global ein. (3) Der dritte Schritt bestand in einem altersabhängigen Sprachscreening. Für die Dreijährigen beurteilten Eltern auf einer im Handbuch des ELFRA-2 (*Grimm/Doil* 2006) für dreijährige Kinder beschriebenen Forschungsversion den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder. Die für die Studie verwendeten Items zielen auf eine Einschätzung syntaktischer und morphologischer Fähigkeiten der Kinder. Als Einschlusskriterium galt ein cut-off-Wert von  $\leq 19$  (von 25 möglichen) Rohpunkten. Dieser Wert wurde nach der Erhebung gewählt, weil 48.5% der dreijährigen Kinder einen Wert von 19 oder weniger Punkten erhielten, dieser Wert also die Grenze markiert, die in etwa das obere und untere Leistungsspektrum

halbiert. Bei den Vierjährigen führten die Erzieherinnen den Untertest „Nachsprechen von Sätzen“ des „HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung“ (Schöler/Brunner 2007) durch. Der cut-off-Wert lag hier entsprechend dem Handbuch bei  $\leq 4$  Punkten. (4) Deutete das Erzieherinnenrating auf eine Förderbedürftigkeit hin und ergab das Screening ein auffälliges Ergebnis, wurden die Kinder in die Stichprobe eingeschlossen. Dieses mehrstufige Vorgehen führte zur Auswahl der sprachlich schwächeren Hälfte aller zur Verfügung stehenden Kinder.

Die Spontanbeurteilung der Kinder durch die Erzieherinnen sowie die Ergebnisse des Screenings waren in beiden Gruppen vergleichbar (Spontanbeurteilung:  $\text{Chi}^2 = 1.178$ ;  $\text{df} = 2$ ;  $p = .555$ ; Elternbefragung:  $T = .680$ ;  $\text{df} = 69$ ;  $p = .499$ ; HASE-NS:  $T = .198$ ;  $\text{df} = 65$ ;  $p = .844$ ).

Die Stichprobe umfasste 146 Kinder (TG:  $n = 77$ , VG:  $n = 69$ ). Die Gruppen waren hinsichtlich Alter, Geschlechtsverteilung, Sprachstatus (einsprachig deutsch versus mehrsprachig) und nichtsprachlichen kognitiven Fähigkeiten vergleichbar. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug zu Beginn der Untersuchung 3;11 Jahre. Tabelle 1 gibt die deskriptiven Kennzahlen zur Beschreibung der Stichprobe wieder.

Tab. 1: Charakterisierung der Stichprobe und Gegenüberstellung der Untersuchungsgruppen

Variable	Trainingsgruppe	Vergleichsgruppe	Signifikanzprüfung
Alter in Monaten	47.17 (SD = 5.86)	46.32 (SD = 6.03)	$T = .863$ ; $\text{df} = 144$ ; $p = .389$
Geschlecht	Jungen: $n = 46$ (59.7%)	Jungen: $n = 38$ (55.1%)	$\text{Chi}^2 = .325$ ; $\text{df} = 1$ ; $p = .569$
	Mädchen: $n = 31$ (40.3%)	Mädchen: $n = 31$ (44.9%)	
Sprachstatus	deutsch: $n = 37$ (48.1%)	deutsch: $n = 38$ (55.1%)	$\text{Chi}^2 = .718$ ; $\text{df} = 1$ ; $p = .397$
	deutsch und andere Sprache(n): $n = 40$ (51.9%)	deutsch und andere Sprache(n): $n = 31$ (44.9%)	
CPM IQ	96.50 (SD = 12.33)	95.87 (SD = 14.77)	$T = .252$ ; $\text{df} = 117$ ; $p = .801$

Personendaten sowie soziodemographische Angaben zu den Familien der Probanden stammen aus einem Elternfragebogen, der zum Zeitpunkt des Posttests ausgefüllt wurde. Zur Charakterisierung der sozioökonomischen Stellung der Familien wurden Angaben zum höchsten Schulabschluss der Eltern und ihrer beruflichen Ausbildung (das Ausbildungsniveau wurde anhand eines 4-stufigen Ratings erhoben, von „keine abgeschlossene Berufsausbildung“ zu „Hochschulabschluss, Fachhochschulstudium, o. Ä.“; ferner Kategorie „Sonstiges“) herangezogen. Die Studiengruppen unterschieden sich bezüglich der Schulbildung nicht (Väter:  $\text{Chi}^2 = 1.823$ ;  $\text{df} = 4$ ;  $p = .768$  / Mütter:  $\text{Chi}^2 = 4.103$ ;  $\text{df} = 4$ ;  $p = .392$ ). Auch das berufliche Ausbildungsniveau der Eltern ist in TG und VG vergleichbar (Väter:  $\text{Chi}^2 = 6.810$ ;  $\text{df} = 4$ ;  $p = .146$  / Mütter:  $\text{Chi}^2 = 7.340$ ;  $\text{df} = 4$ ;  $p = .119$ ).

Von den 146 Kindern der Stichprobe konnten zum Posttest 135, zum Follow-up 117 Kinder untersucht werden. Eine Ausfallanalyse anhand der sprachlichen Leistungen zum Prätest (dafür wurden alle Untertests der Sprachtestbatterie betrachtet) sowie zentraler personenbezogener Merkmale (Alter, Geschlecht, Sprachstatus; ferner Ausbildungsniveau der Mutter) erbrachte, dass sich die ausgefallenen Kinder nicht von den in der Studie verbliebenen unterschieden. Starke Verzerrungen der Stichprobe und der Ergebnisse können damit nicht völlig ausgeschlossen werden, sind aber unwahrscheinlich, da sich auch die

Kinder, die erst zum Follow-up ausgefallen sind, in ihrer Entwicklung nicht von den restlichen Kindern unterscheiden. Insgesamt entspricht die Teilnahme von 16 Kindertagesstätten und knapp 150 Kindern Standards zur Evaluation von Bildungs- und Fördermaßnahmen, wie sie von PCERC (2008; vgl. *Kuger/Sechtig/Anders* 2012) gesetzt werden.

## 2.4 Messinstrumente

Die Erfassung von Interventionseffekten im Bereich der Sprache auf Kindebene erfolgte zu allen drei Messzeitpunkten anhand einer Videointeraktionsanalyse (die zudem genutzt wurde, um das Verhalten der Erzieherinnen zu analysieren, vgl. *Simon/Sachse* 2011) sowie des Einsatzes einer sprachlichen Testbatterie.

Die Videointeraktionsanalyse, für die ein eigenes Kategorien- und Kodierungssystem entwickelt wurde, diente zur Erfassung der Interaktion von Erzieherinnen und Kindern in einer sprachförderlichen Situation (Betrachten eines Bilderbuches). Auf Kindebene diente sie zur Abbildung von Veränderungen der kindlichen Sprechfreude und der allgemeinen Komplexität der Kinderäußerungen. Die ersten fünf Minuten nach Aufschlagen des Bilderbuchs wurden ausgewertet. Das Kodierungssystem ermöglichte das Auszählen von definierten Verhaltenseinheiten in der Videosequenz (quantitative Inhaltsanalyse, vgl. *Bortz/Döring* 2006). Die Kinderdaten wurden hier für die Kleingruppe von meist drei Kindern erhoben, d.h. Kinderäußerungen sind nicht individuellen Studienkindern zuzuordnen. Einbezogen wurden 49 Videointeraktionssituationen, von denen 34 über den gesamten Verlauf der Studie untersucht werden konnten. Die Sprechfreude der Kinder wurde ermittelt über die Berechnung der Summe kindlicher Äußerungen und ihres Redeanteils an der gesamten Kommunikation. Es wurde zwischen Einwort-, Zweiwort- und Drei- bzw. Mehrwortäußerungen differenziert und darüber der Anteil an produzierten Sätzen der Kinder ermittelt.

Die weiteren sprachlichen Leistungen im Bereich der Sprachproduktion und des Sprachverständnisses wurden über verschiedene Untertests aus standardisierten Testverfahren erhoben (Übersicht s. Tabelle 2). Bei der Auswahl der standardisierten Testverfahren wurde darauf geachtet, ein breites Spektrum an sprachlichen Fähigkeiten zu erfassen, um dadurch eine differenzierte Aussage treffen zu können, auf welchen Sprachebenen Effekte des Trainings festzustellen sind. Der nonverbale IQ wurde über den CPM (*Bulheller/Häcker* 2002) zum dritten Messzeitpunkt erfasst, als auch die jüngsten Probanden der Stichprobe das erforderliche Mindestalter von 45 Monaten erreicht hatten.

Tab. 2: Übersicht über untersuchte Parameter und Instrumente

Ebene	Erhebungsverfahren
Sprechfreude	Videointeraktionsanalyse
Allgemeine Komplexität des sprachlichen Ausdrucks	Videointeraktionsanalyse
Semantik / Wortschatz	Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ ESR ( <i>Grimm</i> 2001), zusätzliche getrennte Auswertung für die einzelnen Komponenten der Äußerungen (Subjekt-, Verb-, Präpositionalphrasen) Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision AWST-R ( <i>Kiese-Himmel</i> 2005)
Grammatik	Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Morphologische Regelbildung“ MR ( <i>Grimm</i> 2001) Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET – Untertest „Imitation grammatischer Strukturformen“ ( <i>Grimm/Schöler</i> 1991)
Phonologisches Arbeitsgedächtnis	Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN ( <i>Grimm</i> 2001)
Sprachverständnis	Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D ( <i>Fox</i> 2007)

## 2.5 Auswertung

Im ersten Auswertungsschritt wurden globale kurz- und langfristige Interventionseffekte getrennt nach Sprachebenen über Varianzanalysen mit Messwiederholungen mit zwei Messzeitpunkten (Prätest, Posttest) sowie mit drei Messzeitpunkten (Prätest, Posttest, Follow-up) analysiert. Im Anschluss wurden Effekte der möglichen Einflussvariablen Sprachstatus, Alter, Geschlecht, nonverbaler IQ und sozioökonomischer Status betrachtet. Da die Hälfte aller Kinder in die Stichprobe einbezogen wurde, war nicht davon auszugehen, dass wirklich alle Kinder stark förderbedürftig sind. Deshalb wurden zur differenzierten Betrachtung der Entwicklung von Kindern unterschiedlicher Ausgangsniveaus anhand der sprachlichen Leistungen zum Prätest Leistungsdrittel eingeteilt und diese Gruppen weiter analysiert.

## 3 Ergebnisse

### 3.1 Ausgangswerte

Die Kinder der beiden Untersuchungsgruppen waren in Bezug auf die betrachteten Maße in der Interaktionssequenz (Kommunikationsanteile der Kinder sowie prozentuale Anteile an produzierten Sätzen) sowie die Testleistungen zum Prätest bis auf eine Ausnahme vergleichbar: Beim Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN des SETK 3-5 (*Grimm* 2001) startete die Trainingsgruppe überlegen. Vermutlich handelt es sich bei dieser Beobachtung um einen Testleitereffekt. Tabelle 3 gibt die Ausgangswerte der Stichprobe wieder.

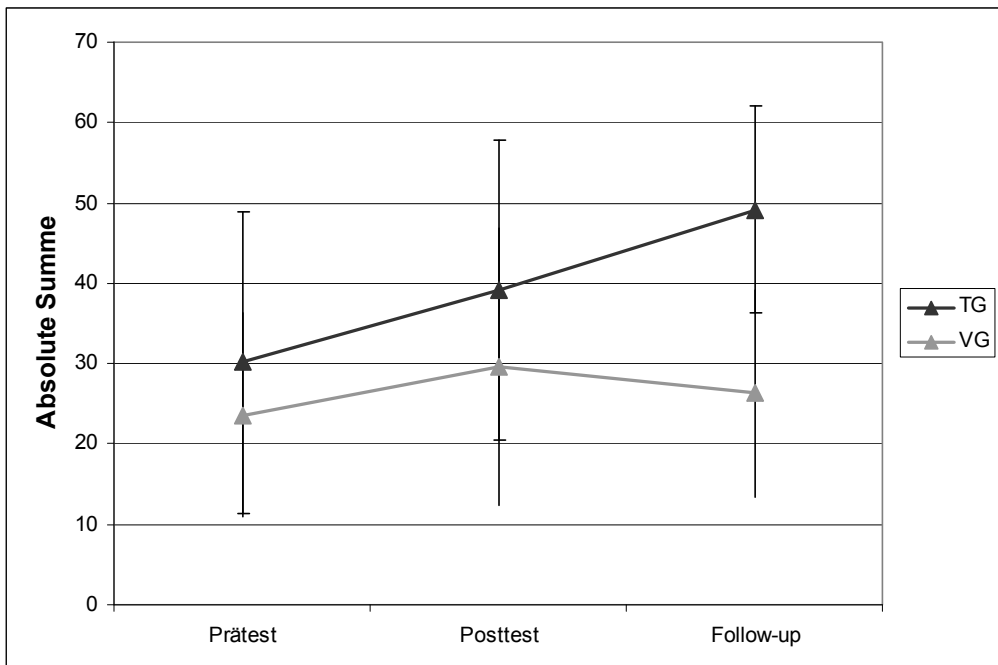
## 3.2 Globale Interventionseffekte

### 3.2.1 Auswertung der Videointeraktionssequenz

Es zeigte sich ein signifikanter Trainingseffekt in Bezug auf die Sprechfreude der Kinder, operationalisiert über die Kommunikationsanteile in der Bilderbuchsituation, die absolute Summe der kindlichen Äußerungen sowie die Verwendung längerer und komplexerer verbaler Äußerungen (s. Tabelle 3). Tabelle 3 sowie Abbildung 1 verdeutlichen, dass kurzfristig zwischen Prä- und Posttest zunächst die Werte in beiden Gruppen anstiegen bzw. keine signifikanten Interaktionseffekte nachweisbar waren. Langfristig können dagegen in allen betrachteten Maßen positivere Entwicklungen (im Sinne eines großen Effektes von  $\eta_p^2 = 0.12 - 0.14$ , vgl. *Cohen* 1988) der Kinder der Interventionsgruppe gezeigt werden. Dabei steigt beispielsweise der Anteil produzierter Sätze der Kinder bereits zum Posttest signifikant an und ist noch einmal höher zum Zeitpunkt des Follow-ups.

Zusammengefasst nahmen die Kinder in der Interventionsgruppe eine zunehmend aktivere Sprecherrolle ein, kamen mehr zu Wort und formulierten beim Anschauen von Bilderbüchern mit ihren Erzieherinnen insgesamt mehr Sätze.

Abb. 1: Summe verbaler Äußerungen aller Kinder in der Videointeraktionsanalyse (n = 34 Erzieherinnen mit Studienkindern; Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;31] = 3.90$ ;  $p = .025$ )





Tab. 3: Übersicht über die erhobenen Werte der Interventions- und Vergleichsgruppe in der Videointeraktionsanalyse und der Testbatterie

	Trainingsgruppe				Vergleichsgruppe				Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	T-Test Prä	Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	
Verbaler Kommunikationsanteil der Kinder (%)	25.52 (14.23)	33.4 (12.81)	38.5 (6.88)	21.15 (9.6)	25.84 (11.65)	21.77 (9.74)	T = 1.278; df = 45.556; p = .208	Haupteffekt: Zeit: F[2;31] = 8.178; p = .001 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;31] = 5.003; p = .010*	
Absolute Summe kinclicher verbaler Äußerungen	32.85 (22.51)	40.92 (21.06)	49.17 (12.9)	24.82 (15.4)	29.55 (16.31)	25.11 (12.94)	T = 1.478; df = 45.754; p = .146	Haupteffekt: Zeit: F[1;43] = 3.328; p = .075 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;43] = .012; p = .913	
Anteil Sätze an allen kindlichen verbalen Äußerungen (%)	26.86 (19.16)	34.51 (10.68)	40.92 (13.64)	29.45 (19.52)	26.03 (20.67)	24.60 (12.73)	T = -.467; df = 47; p = .642	Haupteffekt: Zeit: F[1;42] = 2.609; p = .082 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;30] = 4.162; p = .020*	
SETK-ESR Rohwert	2.54 (1.59)	3.34 (1.66)	4.08 (1.58)	2.5 (1.64)	3.39 (1.96)	3.75 (1.57)	T = .149; df = 138; p = .882	Haupteffekt: Zeit: F[1;126] = 49.988; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;126] = .130; p = .719	
AWST-R Rohwert	20.11 (14.96)	24.34 (14.89)	32.71 (16.4)	21.18 (15.61)	26.34 (16.13)	32.08 (16.02)	T = -.420; df = 142; p = .675	Haupteffekt: Zeit: F[1;126] = 266.31; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;105] = 1.992; p = .139	
SETK-IMR T-Wert	40.04 (10.93)	40.35 (11.33)	43.54 (13.05)	40.34 (10.68)	42.29 (11.98)	45.07 (12.92)	T = -.162; df = 134; p = .872	Haupteffekt: Zeit: F[1;115] = 9.183; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;97] = .250; p = .775	

HSET IS T-Wert	40.87 (5.01)	40.27 (6.49)	38.02 (5.49)	41.00 (4.44)	41.58 (5.49)	40.11 (5.62)	T = -.146; df = 118; p = .884	Haupteffekt: Zeit: F[1;103] = .015; p = .902 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;103] = 1.198; p = .276	Haupteffekt: Zeit: F[2;87] = 5.878; p = .003 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;87] = .833; p = .437
SETK-PGN T-Wert	45.58 (9.37)	45.5 (9.87)	46.16 (8.41)	38.78 (8.46)	44.17 (10.71)	45.98 (7.82)	T = 3.897; df = 104; p = .000*	Haupteffekt: Zeit: F[1;90] = 10.038; p = .002 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;90] = 8.735; p = .004*	Haupteffekt: Zeit: F[2;75] = 12.709; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;75] = 2.827; p = .062
TROG-D T-Wert	40.30 (10.69)	42.18 (11.19)	45.05 (12.16)	39.97 (9.52)	45.14 (11.79)	45.62 (12.45)	T = .195; df = 144; p = .846	Haupteffekt: Zeit: F[1;133] = 24.316; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;133] = 4.440; p = .037*	Haupteffekt: Zeit: F[2;113] = 15.901; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;113] = 1.639; p = .196

Anmerkung: Verwendung von Rohwerten: Bei ESR des SETK 3-5 (Grimm 2001) und AWST-R (Kiese-Himmel 2005) überschreiten die ältesten Probanden das Normalalter, daher konnten keine T-Werte berechnet werden, sondern es wurden Rohwerte verwendet.

### 3.2.2 Auswertung der mit standardisierten Sprachtests erfassten Leistungen

In Bezug auf die Sprachleistungen zeigten sich jeweils signifikante Haupteffekte für die Variable „Zeit“, allerdings keinerlei Interaktionseffekte „Zeit x Gruppe“. Die globale Überlegenheit einer Studiengruppe konnte somit auf Testebene weder kurzfristig (zwei Messzeitpunkte) noch langfristig (drei Messzeitpunkte) nachgewiesen werden (s. Tabelle 3).

### 3.3 Interventionseffekte bei unterschiedlichen Ausgangsniveaus

Eine Einbeziehung der Variablen Sprachstatus (Ein- bzw. Mehrsprachigkeit), Geschlecht, sozioökonomischer Status, Alter sowie Intelligenz als zusätzliche Faktoren (für gestufte Variablen) bzw. als Kovariaten (für kontinuierliche Variablen) ergaben keinerlei signifikante Einflüsse auf die dargestellten Effekte.

Ein Merkmal, in dem die Kinder in beiden Studiengruppen deutlich variierten, waren ihre Ausgangsleistungen beim Prätest. Um Interventionseffekte für Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsniveaus zu betrachten, wurde die Stichprobe anhand der Leistungen zum Prätest in Leistungsdrittel unterteilt. Diese Einteilung wurde für jeden Untertest einzeln vorgenommen, entweder anhand standardisierter Ergebnisse (T-Werte) oder Rohpunkte beim Prätest.

#### 3.3.1 Semantik

Beim Untertest ESR des SETK 3-5 (*Grimm* 2001) konnte die Stichprobe zum Zeitpunkt des Prätests in gleichmäßig besetzte Leistungsdrittel anhand der Rohwerte beim Prätest eingeteilt werden. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung über zwei Messzeitpunkte (Prä- und Posttest) mit den Leistungsdritteln als zusätzlichem Faktor ergab einen tendenziellen Einfluss dieses Faktors auf die Veränderung über die Zeit in den beiden Gruppen (Interaktion Zeit x Gruppe x Leistungsdrittel:  $F [2;122] = 2.740$ ;  $p = .069$ ). Bei der Betrachtung der kurzfristigen Interventionseffekte in den einzelnen Dritteln findet sich ein signifikanter Interventionseffekt im Sinne der Hypothese im unteren Leistungsdrittel (Interaktion Zeit x Gruppe:  $F[1;38] = 4.485$ ;  $p = .041$ ; mittleres Leistungsdrittel: Interaktion Zeit x Gruppe:  $F[1;40] = .605$ ;  $p = .441$ ; oberes Leistungsdrittel: Interaktion Zeit x Gruppe:  $F[1;44] = 1.429$ ;  $p = .238$ ). Tabelle 4 gibt die Ergebnisse der Kinder im unteren Drittel des Untertests ESR des SETK 3-5 (*Grimm* 2001) detailliert wieder, indem die verschiedenen Komponenten der Kinderäußerungen einzeln betrachtet werden.

Die Untersuchung der Kinder im unteren Leistungsdrittel offenbart im kurzfristigen Verlauf (Prätest – Posttest) einen stärkeren Lernzuwachs in der Trainingsgruppe (mittlere bis hohe Effektstärken von  $\eta_p^2 = 0.08 - 0.17$ ). Dies gilt sowohl für den Gesamtrohwert als auch für die isolierte Betrachtung der Entwicklung in der Verwendung einzelner Satzkonstituenten wie Subjekt und Präposition. Bezüglich der Verwendung von Verben ist kein Interventionseffekt festzustellen. Bei der Verwendung von Präpositionalphrasen hielt sich die signifikante Überlegenheit der schwächeren Kinder der Trainingsgruppe gegenüber der Vergleichsgruppe auch langfristig bis zum Follow-up ( $\eta_p^2 = 0.10$ ).

Tab. 4: Entwicklung der Kinder des unteren Leistungsdrittels im Untertest ESR des SETK 3-5 (Grimm 2001)

	Trainingsgruppe				Vergleichsgruppe				Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	T-Test Prä	Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	
Gesamtrohwert DAWA (max. 7.78)	n=23 .86 (.38)	n=21 2.17 (1.34)	n=18 2.83 (1.6)	n=23 .75 (.41)	n=19 1.34 (.76)	n=19 2.38 (.99)	T = .888; df = 44; p = .38	Haupteffekt: Zeit: F[1;38] = 35.698; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;38] = 4.485; p = .041*	Haupteffekt: Zeit: F[2;33] = 44.400; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;33] = 2.019; p = .141
Rohwert Subjekte (max. 22)	5.74 (2.97)	12.10 (6.69)	12.78 (6.61)	5.26 (3.56)	8.42 (5.19)	13.58 (4.38)	T = .495; df = 44; p = .623	Haupteffekt: Zeit: F[1;38] = 35.348; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;38] = 4.250; p = .046*	Haupteffekt: Zeit: F[2;33] = 39.462; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;33] = 5.141; p = .008*
Rohwert Verben (max. 11)	1.04 (1.55)	2.81 (2.82)	5.06 (3.42)	1.09 (1.62)	1.26 (1.49)	3.79 (3.44)	T = -.093; df = 44; p = .926	Haupteffekt: Zeit: F[1;38] = 7.194; p = .011 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;38] = 3.219; p = .081	Haupteffekt: Zeit: F[2;33] = 23.313; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;33] = 1.096; p = .340
Rohwert Präpositionen (max. 11)	.39 (.72)	2.71 (2.94)	3.33 (3.11)	.26 (.54)	.58 (1.22)	1.79 (1.99)	T = .693; df = 44; p = .492	Haupteffekt: Zeit: F[1;38] = 14.776; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;38] = 7.711; p = .008*	Haupteffekt: Zeit: F[2;33] = 17.971; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;33] = 3.811; p = .027*

Im unteren Leistungsdrittel dieses Untertests befanden sich überwiegend jüngere Kinder (78.3% Dreijährige) sowie Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund (78.3%). Der IQ betrug in dieser Gruppe von Kindern im Mittel 94.2 (SD = 13.66). Beide Studiengruppen unterschieden sich in diesen Merkmalen nicht (Alter:  $\chi^2 = 2.04$ ;  $df = 1$ ;  $p = .153$ ; Sprache:  $\chi^2 = 2.04$ ;  $df = 1$ ;  $p = .153$ ; Intelligenz:  $T = -1.145$ ;  $df = 35$ ;  $p = .260$ ).

### 3.3.2 Wortschatz

Zur Einteilung in Leistungsdrittel im AWST-R (*Kiese-Himmel* 2005) wurden die Rohwerte der Kinder zum Prätest herangezogen. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab für den kurzfristigen Trainingseffekt mit den Leistungsdritteln als zusätzlicher Faktor ebenfalls einen tendenziellen Interaktionseffekt (Zeit x Gruppe x Leistungsdrittel:  $F [2;122] = 2.518$ ;  $p = .085$ ). Bei der Betrachtung der Entwicklung im unteren Leistungsdrittel ergab die Varianzanalyse mit zwei Messzeitpunkten eine tendenziell größere Leistungssteigerung der Kinder der Trainingsgruppe (Zeit x Gruppe:  $F [1;39] = 3.763$ ;  $p = .060$ ). In diesem Leistungsbereich befanden sich ebenfalls mehr Kinder im Alter von drei Jahren (66.7%) und mit mehrsprachigem Hintergrund (92.2%). Im Mittel betrug der IQ in dieser Gruppe von Kindern 95.85 (SD = 13.29). Die Interventionsgruppen waren hinsichtlich dieser Merkmale vergleichbar (Alter:  $\chi^2 = 1.96$ ;  $df = 1$ ;  $p = .162$ ; Sprache:  $\chi^2 = .582$ ;  $df = 1$ ;  $p = .445$ ; Intelligenz:  $T = -.887$ ;  $df = 37$ ;  $p = .381$ ).

### 3.3.3 Sprachverständnis, Grammatik und phonologisches Arbeitsgedächtnis

Die Einbeziehung des Faktors Leistungsdrittel ergab keinerlei Effekte im kurz- wie auch langfristigen Verlauf. Beide Interventionsgruppen entwickelten sich auch in der Gruppe der schwächeren Kinder zwischen den Messzeitpunkten parallel.

## 4 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob die Entwicklung von sprachlich förderbedürftigen Kindergartenkindern über eine Veränderung des Interaktionsverhaltens von Erzieherinnen im pädagogischen Alltag nachweisbar gefördert werden kann.

Mit einem randomisierten Versuchs-Kontrollgruppendesign konnten in Bezug auf die allgemeine Sprachfreude, Kommunikationsanteile und die Produktion längerer sprachlicher Äußerungen in einer videografierten Bilderbuchsituation signifikante Effekte des Interaktionstrainings auf Ebene der Kinder nachgewiesen werden.

Die bereits analysierten Interventionseffekte in Bezug auf die Erzieherinnen (vgl. *Simon/Sachse* 2011) legen nahe, dass diese Effekte auf die Verhaltensänderungen der pädagogischen Fachkräfte im Sinne des verstärkten Einnehmens einer sprachförderlichen Grundhaltung sowie des vermehrten Einsatzes von Sprachlehrstrategien zurückzuführen sind. Die Kinder der Trainingsgruppe erhielten und nutzten aufgrund des veränderten Verhaltens ihrer Bezugspersonen mehr Gelegenheiten zum Sprechen in den aufgezeichneten Situationen. Die Veränderungen der Kinder der Interventionsgruppe sind vor allem im langfristigen Vergleich nachweisbar und erreichten bei der Follow-up-Messung das höchste Niveau. Dies erscheint nachvollziehbar, da zum Zeitpunkt der Postmessung das

Interaktionstraining gerade beendet wurde und erst ab diesem Zeitpunkt ein vollständiges Integrieren der geübten Verhaltensmuster in den Alltag der Kinder stattfinden konnte. Kurzfristig war in Bezug auf die Kommunikationsanteile auch eine Steigerung in der Kontrollgruppe sichtbar. Eventuell äußert sich hier, dass beide Gruppen im Zuge der stattfindenden Interventionen für sprachförderliche Aktivitäten sensibilisiert waren, wobei der Anstieg in der Kontrollgruppe nur bei einem Maß und kurzfristig zu beobachten war und zum letzten Messzeitpunkt wieder auf das Ausgangsniveau zurückfiel. Die langfristige Steigerung der Sprechfreude in der Trainingsgruppe ist angesichts der Tatsache, dass auch die Kinder der Kontrollgruppe im Interventionszeitraum intensive Zuwendung mit der Zielsetzung einer sprachlichen Anregung erhielten, als besonders relevant zu bewerten.

Bei den mit einer standardisierten Testbatterie erhobenen sprachlichen Leistungen fanden sich keine globalen Trainingseffekte des „Heidelberger Trainingsprogramms“. Allerdings ergab die Betrachtung der Entwicklungsverläufe von Kindern mit besonders niedrigem Ausgangsniveau einen signifikanten Trainingseffekt im Bereich semantischer Fähigkeiten und einen ebenfalls hypothesenkonformen Trend im Bereich des Wortschatzes. Damit unterstützt auf Testebene das optimierte Erzieherinnenverhalten messbar diejenigen Kinder, die am stärksten einer sprachlichen Förderung bedürfen. Die in der Testsituation elizitierten Äußerungen dieser Gruppe von Kindern wurden länger und komplexer: Es wurden mehr Komponenten eines Stimulus-Bildes korrekt versprachlicht (Verwendung von Subjekt und Präposition). Wenn auch nur tendenziell signifikant, fand sich zusätzlich im Bereich des Wortschatzes ein stärkerer Anstieg bei den Kindern im unteren Leistungsspektrum. Dass in der Gruppe der schwächsten Kinder überwiegend jüngere Kinder repräsentiert waren, könnte darauf hinweisen, dass ein Zugang der Sprachförderung, der über ein optimiertes Interaktionsverhalten der pädagogischen Bezugspersonen im Alltag arbeitet, besonders für diese Gruppe Erfolg versprechend ist.

Keine Effekte konnten für den syntaktisch-morphologischen Bereich gezeigt werden. Dies wurde auch weniger erwartet. Es ist denkbar, dass die Auswirkungen einer erhöhten Sprechfreude und der Fähigkeit, Dinge zu benennen, erst längerfristig sichtbar werden.

Damit finden sich in der Videointeraktionsanalyse wie auch auf Testebene Hinweise auf positive sprachliche Veränderungen v.a. im Bereich Semantik. Über die veränderte Grundhaltung der Erzieherinnen scheint es zunächst gelungen, den Kindern mehr Raum für sprachliche Äußerungen zu geben und Kinder generell zum vermehrten Sprechen anzuregen. Veränderungen auf syntaktisch-morphologischer Ebene sind in Sprachproduktion und -verständnis in der Folge denkbar, konnten aber in der vorliegenden Untersuchung nicht aufgezeigt werden. Die Studie von *Buschmann/Jooss* (2011) im Krippenbereich konnte ebenfalls Effekte des Trainingsprogramms auf Ebene des aktiven Wortschatzes ausmachen. In dieser Studie wurden die signifikanten Veränderungen wie in der vorliegenden Untersuchung bei sprachlich schwachen bzw. auffälligen Kindern nachgewiesen. Gerade bei sprachlich auffälligen Kindern ist ein bewusster Fokus auf sprachförderliches Interaktionsverhalten dringend angeraten, da Bezugspersonen (Eltern wie auch Erzieherinnen) im Umgang mit sprachauffälligen Kindern zu eher ungünstigen Interaktionsstilen neigen (vgl. z.B. *Girolametto* u.a. 2000; *Grimm* 2003).

Das US-amerikanische Konsortium zur Evaluation von vorschulischen Fördermaßnahmen (*PCERC* 2008, vgl. *Kuger/Sechtig/Anders* 2012) stellt fest, dass nur breit und tief angelegte Interventionen, die dem pädagogischen Fachpersonal in mehrtägigen intensiven Schulungen vermittelt werden, zu Veränderungen im pädagogischen Alltag führen. Bei dem in dieser Studie eingesetzten Interaktionstraining handelt es sich mit fünf Fortbil-

derungstagen, die die Erzieherinnen besuchten, um eine vergleichsweise kurze (im Vergleich zu deutlich intensiverem Coaching bspw. bei *Girolametto* u.a. 2003 oder *Beller* u.a. 2007) und damit auch ökonomische Intervention, die aufzeigt, was eine qualitativ hochwertige sprachliche Zuwendung in relativ kurzer Zeit bewirken kann.

Aufgrund des Studiendesigns kann ausgeschlossen werden, dass die gefundenen Effekte ausschließlich aufgrund mehr gemeinsam verbrachter Zeit zwischen Studienkindern und Erzieherinnen zurückzuführen sind, denn auch die Erzieherinnen der Vergleichsgruppe reservierten während der Interventionsphase mehr Zeit für die Interaktion mit den Kindern. Teilnehmerinnen des „Heidelberger Trainingsprogramms“ bewerteten zudem die praktische Anwendbarkeit dieser Strategien im pädagogischen Alltag als sehr gut (vgl. *Buschmann* u.a. 2010).

Verschiedene Aspekte können diskutiert werden, weshalb nicht stärkere Effekte auf Ebene der Sprachentwicklungstests gefunden wurden. Zum einen kann nicht sichergestellt werden, dass die Erzieherinnen wirklich ihr Alltagsverhalten geändert haben. Es wurden zwar deutliche Effekte auf Ebene der Erzieherinnen nachgewiesen, allerdings bezogen sich diese auf eine hoch strukturierte Situation wie das geplante Anschauen eines Bilderbuches. Inwieweit es den Erzieherinnen gelungen ist, dies auf viele Situationen des Alltags zu übertragen und damit jedem Kind über einen langen Zeitraum hinweg deutlich mehr und sprachförderlichen Input zukommen zu lassen, kann nicht abschließend beantwortet werden. Zum anderen könnte sich zusätzlich die tatsächlich gemeinsam verbrachte Zeit von Erzieherin und Kind auswirken. *McIntosh* u.a. (2007) unterstreichen, dass Kinder Zeit und Übungsgelegenheiten benötigen, damit sich neu erworbene sprachliche Kompetenzen festigen und ausweiten können. Damit zusammen hängt die Notwendigkeit quantitativ ausreichender Förderung, sprich eines regelmäßigen Kindergartenbesuchs (vgl. auch *Niklas* u.a. 2011). Für den Interventionszeitraum dieser Studie wurde errechnet, dass die Kinder theoretisch 65 Tage in der Einrichtung und damit in Kontakt mit ihren Erzieherinnen verbringen konnten. Tatsächlich hielten sich die Kinder im Mittel nur 53 Tage (82%) in der Kindertagesstätte auf. Diese Zahl sinkt weiter, wenn ausschließlich die Tage berücksichtigt werden, an denen sowohl die Kinder als auch die Erzieherinnen in der Einrichtung waren: Im Mittel war nur an 45 der 65 möglichen Tage (69%) ein Kontakt und damit die Gelegenheit zum Anbieten eines sprachlichen Inputs für die Kinder im Sinne des „Heidelberger Trainingsprogramms“ überhaupt erst gegeben. Bedenkt man ferner, dass Kinder und Erzieherinnen sich im Laufe des Tages nur begrenzt in intensiver Interaktion miteinander befinden, bestehen weniger Möglichkeiten zur direkten Sprachförderung, als dies wünschenswert erscheint. In diesem Zusammenhang wird aber gleichzeitig ein wichtiger Vorzug der alltagsintegrierten Förderung deutlich: Das sprachlich auffällige oder schwache Kind ist bei einem solchen Modell nicht davon abhängig, an einem festen Termin oder zu einer definierten Tageszeit bei einer die Kinder fokussierenden „Sprachfördereinheit“ anwesend zu sein, sondern die Unterstützung kann punktuell und immer wieder an vielen kleinen Gelegenheiten während des Alltags erfolgen. Ferner ist bei diesem Zugang individualisiertes Arbeiten möglich, das die Bedürfnisse jedes Kindes angemessen berücksichtigen kann. Dies scheint ein wichtiger Faktor für eine auch langfristig positive Entwicklung im sprachlichen Bereich zu sein (vgl. *O'Connor* u.a. 2009).

Eine Limitation der vorliegenden Studie ist, dass keine konkreten Aussagen zum Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte gegenüber einzelnen Kindern möglich waren. Eine differenzierte Betrachtung (im Sinne einer Mikroanalyse) würde wertvolle Hinweise dazu liefern, wie aus dem Input der Erzieherinnen tatsächlich ein „uptake“ (vgl.

Ritterfeld 2000b, S. 425) durch die Kinder wird. Zusätzlich sollten in weiteren Analysen die Daten der Erzieherinnen und der Kinder gemeinsam mit einem Mehrebenenansatz ausgewertet werden.

In weiteren Studien sollte außerdem genauer untersucht werden, in welchem Alter welche Ansätze besonders effektiv sind, wie sich ganz speziell die Gruppe der mehrsprachigen Kinder verhält (die Untergruppe der mehrsprachigen Kinder war in der vorliegenden Untersuchung zu klein, um gesondert betrachtet werden zu können) und wie die förderlichen Auswirkungen von kombinierter alltagsintegrierter und additiver Sprachförderung zu bewerten sind.

## Danksagung

Wir danken dem Hessischen Kultusministerium und der Frankfurter Metzler-Stiftung, die die Durchführung der Studie im Rahmen des Projekts „Schwerpunkt Sprache“ ermöglichten. Die Erstellung des Manuskriptes wurde unterstützt vom Europäischen Sozialfonds und dem Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg über die Förderung im Wrangell-Habilitationsprogramm für Frauen.

## Literatur

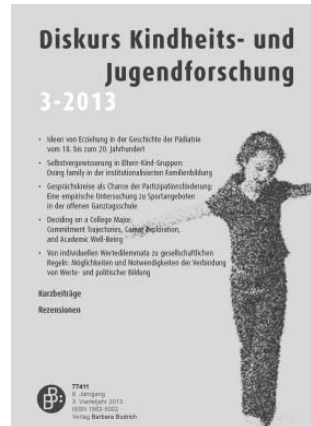
- Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Online verfügbar unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>, Stand: 10.10.2013.
- Beller, E. K./Merkens, H./Preissing, C./Beller, S. (2007): Abschlussbericht des Projekts. Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. Online verfügbar unter: <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf>, Stand: 30.06.2011.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. – Heidelberg.
- Bulheller, S./Häcker, H. (2002): Coloured Progressive Matrices. – Frankfurt/Main.
- Buschmann, A. (2009): Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual. – München.
- Buschmann, A./Jooss, B. (2010): „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung“. Überblick über das Konzept. Vortrag auf der Interdisziplinären Tagung über Sprachentwicklungsstörungen (ISES 6) in Rostock, 11.-13.03.2010.
- Buschmann, A./Jooss, B. (2011): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 43, S. 303-312.
- Buschmann, A./Jooss, B./Rupp, A./Feldhusen, F./Pietz, J./Philippi, H. (2009): Parent-based language intervention for two-year-old children with specific expressive language delay: a randomised controlled trial. Archives of Disease in Childhood, 94, pp. 110-116.
- Buschmann, A./Simon, S./Jooss, B./Sachse, S. (2010): Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Strehmel, P. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. – Freiburg, S. 107-133.
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd edition. – Hillsdale, NJ.
- Fox, A. V. (2007): Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D). – Idstein.
- Girolametto, L./Hoaken, L./Weitzman, E./van Lieshout, R. (2000): Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31, pp. 155-168.



- Girolametto, L./Pearce, P. S./Weitzman, E.* (1996): Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39, 6, pp. 1274-1283.
- Girolametto, L./Weitzman, E./Greenberg, J.* (2003): Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language-Pathology*, 12, pp. 299-311.
- Grimm, H.* (2001): Sprachentwicklungstest für 3-5jährige Kinder – SETK 3-5. – Göttingen.
- Grimm, H.* (2003): Störungen der Sprachentwicklung. 2. Auflage. – Göttingen.
- Grimm, H./Doil, H.* (2006): ELFRA – Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern. – Göttingen.
- Grimm, H./Schöler, H.* (1991): Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). – Göttingen.
- Hargrave, A./Sénéchal, M.* (2000): A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 1, pp. 75-90.
- Hofmann, N./Polotzek, S./Roos, J./Schöler, H.* (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 291-300.
- Jäger, D./Faust, F./Blatter, C./Schöppe, D./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P.* (2012): Kompensatorische Förderung am Beispiel eines vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit. *Frühe Bildung*, 1, 4, S. 202-209.
- Kauschke, C.* (2007): Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprachheilarbeit*, 52, S. 4-16.
- Kiese-Himmel, C.* (2005): Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R). – Weinheim.
- King, S./Metz, A./Kammermeyer, G./Roux, S.* (2011): Ein sprachbezogenes Fortbildungskonzept für Erzieherinnen auf Basis situierter Lernbedingungen. In: *Roux, S./Kammermeyer, G.* (Hrsg.): Sprachförderung im Blickpunkt. *Empirische Pädagogik*, 25, 4, Themenheft, S. 481-498.
- Kuger, S./Sechtig, J./Anders, Y.* (2012): Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1, 4, S. 183-191.
- Lisker, A.* (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Online verfügbar unter: [http://www.dji.de/bibs/Expertise\\_Sprachfoerderung\\_Lisker\\_2011.pdf](http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf), Stand: 30.06.2011.
- Mashburn, A. J./Pianta, R. C./Hamre, B. K./Downer, J. T./Barbarin, O. A./Bryant, D./Burchinal, M./Early, D. M./Howes, C.* (2008): Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 3, pp. 732-749.
- McIntosh, B./Crosbie, S./Holm, A./Dodd, B.* (2007): Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme. *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 3, pp. 267-286.
- Niklas, F./Schmiedeler, S./Pröstler, N./Schneider, W.* (2011): Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 2, S. 115-130.
- O'Connor, M./Arnott, W./McIntosh, B./Dodd, B.* (2009): Phonological awareness and language intervention in preschoolers from low socio-economic backgrounds: A longitudinal investigation. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, pp. 767-782.
- Ritterfeld, U.* (1999): Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. *Sprache Stimme Gehör*, 4, S. 192-197.
- Ritterfeld, U.* (2000a): Zur Prävention bei Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung: Argumente für eine gezielte Interaktionsschulung der Eltern. *Frühförderung interdisziplinär*, 2, S. 80-87.
- Ritterfeld, U.* (2000b): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: *Grimm, H.* (Hrsg.): Sprachentwicklung. *Enzyklopädie der Psychologie*. – Göttingen, S. 403-432.
- Rosbach, H.-G./Weinert, S.* (Hrsg.) (2008): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. – Berlin.
- Schöler, H./Brunner, M.* (2007): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. – Wertingen.
- Schöler, H./Roos, J.* (2010): Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In: *Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Strehmel, P.* (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. – Freiburg, S. 35-74.
- Simon, S./Sachse, S.* (2011): Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? In: *Roux, S./Kammermeyer, G.* (Hrsg.): Sprachförderung im Blickpunkt. *Empirische Pädagogik*, 25, 4, Themenheft, S. 462-480.

- Szagan, G.* (2010): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 3. Auflage. – Weinheim.
- Weinert, S./Ebert, S./Lockl, K./Kuger, S.* (2012): Disparitäten im Wortschatzerwerb. Zum Einfluss des Arbeitsgedächtnisses und der Anregungsqualität in Kindergarten und Familie auf den Erwerb lexikalischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 1, S. 4-25.
- Whitehurst, G. J./Arnold, D. S./Epstein, J. N./Angell, A. L./Smith, M./Fischel, J. E.* (1994): A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30, 5, pp. 679-689.
- Whitehurst, G. J./Falco, F. L./Lonigan, C. J./Fischel, J. E./DeBaryshe, B. D./Valdez-Menchaca, M. C./Caulfield, M.* (1988): Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 4, pp. 552-559.
- Wolf, M./Stanat, P./Wendt, W.* (2011): EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht. Online verfügbar unter: <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf>, Stand: 22.7.2013.

# Diskurs Förderpreis Interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung



## Förderpreis für wissenschaftliche Aufsätze von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern (Early Career Award)

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* vergibt – beginnend 2014 – jährlich einen Förderpreis für hervorragende wissenschaftliche Aufsätze. Förderungswürdig sind Fachbeiträge, in denen explizit eine interdisziplinäre Forschungsperspektive in der Kindheits- und Jugendforschung zum Ausdruck kommt. Der *Diskurs* möchte mit diesem Preis Forscherinnen und Forscher auszeichnen, die interdisziplinär in der Kindheits- und Jugendforschung arbeiten. Die Zeitschrift selbst versteht sich als interdisziplinäres Fach- und Diskussionsforum der Kindheits- und Jugendforschung.

Die Beiträge werden – als ausgezeichnete Artikel – im *Diskurs* veröffentlicht. Zudem erhalten die Preisträger/innen eine Prämie in Höhe von 250 Euro.

Eingereicht werden können bisher nicht veröffentlichte wissenschaftliche Einzelaufsätze von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die keine Professur innehaben.

Die Preisträgerinnen und Preisträger werden durch das Herausbergremium der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* bestimmt.

Für den *Diskurs Förderpreis Interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung 2014* können Aufsätze bis zum **31.12.2013** bei der Redaktion eingereicht werden.

Kontakt Redaktion:

Dr. des. Wolfgang Reißmann (reissmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de)

## Wechselwirkungen vorschulischer Erfahrungen in Kindergarten und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter

Susanne Kuger, Simone Lehl



Susanne Kuger



Simone Lehl

### Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie die Literacyanregung der beiden frühkindlichen Lernumwelten Kindergarten und Familie während der drei Jahre des Kindergartenbesuchs eines Kindes miteinander in Beziehung stehen und welche eigenständige und gemeinsame Bedeutung sie für die Prädiktion des späteren Leseverständnisses des Kindes haben. Dazu wurden Daten von 121 Kindern aus 51 Kindergärten, ihren Familien und den entsprechenden Einrichtungen der Längsschnittstudie BiKS-3-10 analysiert. Die Analyse berücksichtigt Daten zur formellen und informellen Literacyanregung in beiden Lernumwelten im ersten und im letzten Kindergartenjahr sowie des Leseverständnisses der Kinder in der 2. Klasse. Die Ergebnisse zeigen kaum bedeutsame Zusammenhänge der Anregung in den beiden Lernumwelten. Das spätere Leseverständnis steht insbesondere in Beziehung mit der frühen institutionellen Literacyanregung, weniger mit den späteren institutionellen und den familialen Lernbedingungen während der gesamten Kindergartenzeit. Der Beitrag illustriert die derzeit eingeschränkten Möglichkeiten frühpädagogischer Einrichtungen, fehlende familiäre Anregungen zu kompensieren und betont die Notwendigkeit eines Ausbaus der Kooperation zwischen frühpädagogischen Einrichtungen und Familien.

*Schlagworte:* Kindergartenqualität, Häusliche Lernumwelt, Frühe Literacy, Leseverständnis

*Early childhood learning experiences in familial and educational and care settings: The interplay and interaction of effects on reading achievement in primary school*

### Abstract

This paper presents research into the interaction between the quality of literacy stimulation in the home and Early Childhood Education and Care (ECEC) institutional learning facilities throughout the years of ECEC attendance and their individual and shared impact on children's later achievement in primary school. The study refers to a subsample of the longitudinal BiKS-3-10 study that includes 121 children and their families in 51 ECEC settings. In particular, the study focuses on different aspects of literacy support in both learning environments, measured in the first and third year of ECEC attendance, and children's reading achievement in grade 2 of primary school. The results of regression analyses reveal low to medium stability in the quality of literacy stimulation within learning environments and hardly any relevant associations across environments. Moreover, early literacy support in ECEC settings is more important for reading achievement in grade 2 than later support and also more important than familial support in the years of ECEC attendance. The evidence presented in this paper is discussed with a

focus on the limited capability of ECEC settings to compensate for low familial learning support and the need to increase the degree of cooperation between the two learning environments.

*Keywords:* Early childcare quality, Family learning support, Early literacy, Reading achievement

## 1 Einleitung

Das Lesen zu erlernen ist traditionell eine Aufgabe, die mit dem Eintritt in die Schule bewältigt werden muss. Allerdings verweist eine breite empirische Forschungsbasis auf die Bedeutung sogenannter „Vorläuferfertigkeiten“, die das Lesenlernen bereits vor dem formalen Unterricht vorbereiten (vgl. z.B. *Whitehurst/Lonigan* 1998; *Ennemoser* u.a. 2012). Mit dem Blick auf die Zeit vor der Einschulung rücken daher auch diejenigen Lernumwelten in den Vordergrund, die in diesem Zeitraum für die Anregung und Förderung dieser Vorläuferkompetenzen bedeutsam sind – der Kindergarten und die Familie. Befunde zu Effekten des Kindergartenbesuchs allgemein und der Kindergartenqualität im Besonderen verweisen grundsätzlich auf einen positiven Zusammenhang zwischen einem Kindergartenbesuch und der kognitiven Entwicklung von Kindern im Vorschulalter (vgl. z.B. *Anders* 2013). Weitaus bedeutsamer ist allerdings die Familie, die als primäre Sozialisationsinstanz umfangreichere Einflussmöglichkeiten auf das Kind aufweist (vgl. z.B. *Tietze/Roßbach/Grenner* 2005). Auch spezifischer in Bezug auf die frühen schriftsprachlichen Vorläuferkompetenzen und das spätere Lesen lassen sich Belege dafür finden, dass sowohl die Kindergartenqualität als auch die Anregung in der Familie zur Entwicklung eben dieser Fertigkeiten beitragen (vgl. z.B. *Kuger/Roßbach/Weinert* 2013; *Lehl/Ebert/Roßbach* 2013; *Melhuish* u.a. 2008; *Sénéchal* 2006). Allerdings finden nicht alle Studien positive Effekte der Kindergartenqualität auf das spätere Lesen (vgl. *Peisner-Feinberg* u.a. 2001; *Downer/Pianta* 2006).

Dabei fällt auf, dass diese Studien die beiden Lernumwelten meist als getrennte Entitäten der Lernanregung behandeln. Ein solches Vorgehen berücksichtigt dabei nicht, dass zwischen ihnen direkt (z.B. durch unmittelbare Kooperation zwischen dem Elternhaus und dem Kindergarten) oder indirekt (vermittelt über das in beiden Lernumwelten agierende Kind und daraus möglicherweise resultierende aktive, passive oder evokative Umweltanpassungen; vgl. *Scarr/Cartney* 1983) Wechselwirkungen stattfinden können. Diese Frage nach der gegenseitigen Beeinflussung der beiden Lernumwelten und denkbaren Kombinationsmöglichkeiten ihrer Anregung des Kindes ist jedoch dahingehend relevant, dass entsprechende Ergebnisse Aufschluss über zwei zentrale Fragen geben könnten. Zum einen wäre möglicherweise erkennbar, ob und inwiefern sich die institutionelle und die familiäre Anregungsumwelten aufeinander einstellen können und zum anderen könnten die Ergebnisse Hinweise dazu liefern, ob Kindergärten schlechte Anregungsbedingungen zu Hause kompensieren können, ob sich die Effekte der beiden Lernumwelten addieren, oder ob sich speziell Kinder mit guten Anregungsbedingungen in beiden Lernumwelten besonders positiv entwickeln. Zwar existieren einige Studien, die beide Lernumwelten parallel betrachten (z.B. EPPE, NICHD, ECCE, BiKS), in Hinblick auf die Leseentwicklung des Kindes und speziell die Wechselwirkungen der Lernumwelten untereinander sind entsprechende Befunde jedoch rar.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es daher, zum einen zu untersuchen, ob die beiden Lernwelten sich gegenseitig beeinflussen und zum anderen ihre gemeinsame Bedeutung für die Leseleistung zur Mitte der Grundschulzeit herauszustellen.

## 2 Emergent literacy in Kindergarten und Familie und dessen Bedeutung für die Leseentwicklung

Unter den Begriff „Emergent Literacy“ fallen in der Literatur sowohl die vorschulischen Kompetenzen, wie phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und mündliche Sprache, die schon vor dem Schuleintritt das Lesen vorbereiten, als auch die Lernumwelten, die diese Fähig- und Fertigkeiten fördern (vgl. *Whitehurst/Lonigan* 1998). Die Förderung dieser Kompetenzen kann im Kindergarten und in der Familie z.B. über das gemeinsame Lesen von Büchern, den Hinweis auf Buchstaben, das Singen von Liedern und Durchführen von Wort- und Reimspielen erfolgen (vgl. z.B. *Lehrl* u.a. 2012; *Niklas/Schneider* 2010). Dabei schlagen *Sénéchal* u.a. (1998) für die familiäre Anregung vor, zwischen zwei Formen der Anregung zu differenzieren, die sich in ihrem Grad der Formalität unterscheiden: a) formelle Anregung, die sich auf die Schriftsprache als solche bezieht (z.B. Erkennen von Buchstaben und Wörtern) und b) informelle Anregung, die vom Geschriebenen abstrahiert und den Inhalt in den Vordergrund rückt (z.B. das gemeinsame Lesen von Büchern). Die beiden Facetten elterlicher Anregung sollten sich auch in differentiellen Effekten auf die frühen und späteren schriftsprachlichen Kompetenzen niederschlagen. Während die formelle Förderung eher die Buchstabenkenntnis und die spätere Dekodierfähigkeit vorhersagen, prädiziert die informelle Förderung eher sprachliche Kompetenzen im Vorschulalter und das spätere Leseverständnis. *Lehrl* u.a. (2012) konnten diese beiden Facetten auch an einer deutschen Stichprobe nachweisen und zusätzlich um die Facette der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion während des gemeinsamen Buchlesens ergänzen. Auch die von *Sénéchal* u.a. (1998) angenommenen Effekte für die vorschulischen sprachlichen (rezeptiver Wortschatz und Grammatik) und schriftsprachlichen (Buchstabenkenntnis) Kompetenzen wurden ebenso repliziert wie die erwarteten differentiellen Effekte in Bezug auf die spätere Leseleistung: Während die formelle Instruktion die basale Lesefertigkeit vorhersagte, erwies sich der Kontakt zu Büchern für das Leseverständnis als bedeutsam (vgl. *Lehrl/Ebert* u.a. 2013).

Für den Kindergarten finden sich in der Literatur ähnliche Konzepte. *Connor/Morrison/Slominski* (2006) unterscheiden zwischen zwei Aktivitätsformen, die sich a) spezifisch auf die Förderung der Kenntnis von schriftsprachlichen Zeichen („code-focused activities“) und b) auf die Förderung des Verstehens des Gelesenen sowie rezeptiver und sprachlicher Fertigkeiten beziehen („meaning-focused activities“). Gleichzeitig beschreiben die Autoren mit expliziten und impliziten Vermittlungsformen eine vom Inhalt unabhängige, didaktische Differenzierung, die auch *Sénéchal* u.a. (1998) machen. Parallel zu den Befunden von *Sénéchal/LeFevre* (2002) finden auch *Connor/Morrison/Slominski* (2006), dass Aktivitäten der Kategorie „code-focused“ die spätere Buchstabenkenntnis der Kinder vorhersagen und Aktivitäten der Kategorie „meaning-focused“ die Wortschatzentwicklung. In Übereinstimmung mit ihren Annahmen hängen zudem implizite Vermittlungsformen mit dem Wortschatzzuwachs zusammen, explizite Vermittlungsformen dagegen mit dem frühen Lesen.

Darüber hinaus können die untersuchten Aktivitäten im Kindergarten zusätzlich unterschieden werden in solche, die die gesamte Gruppe betreffen (z.B. gemeinsamer Morgenkreis) und Aktivitäten, an denen nur einzelne Kinder teilnehmen (z.B. während des Freispiels, in regulärer Kleingruppenarbeit oder durch gezielte Intervention) (ebenfalls *Connor/Morrison/Slominski* 2006). Dabei kann nicht nur die Häufigkeit bestimmter Akti-

vitäten betrachtet werden, sondern auch deren Qualität auf den verschiedenen Ebenen, d.h. die Qualität der Anregung auf Ebene der gesamten Kindergruppe oder auf Ebene eines einzelnen Kindes; im Folgenden als gruppenbezogene versus einzelkindbezogene Qualität bezeichnet. Für beide Ebenen der Erfassung der Anregungsqualität liegen Befunde vor, die darauf hinweisen, dass eine gute Anregungsqualität im Kindergarten mit besseren Lesekompetenzen im Schulalter einhergeht (Gruppenebene z.B. *Cunningham* 2010; *Dickinson/Caswell* 2007; *Sammons* u.a. 2011; Einzelkindebene: *NICHD ECCRN* 2004; *NICHD ECCRN* 2006). *Kuger* u.a. (2013) konnte an einer deutschen Stichprobe zudem zeigen, dass die einzelkindbezogene Qualität über die gruppenbezogene Qualität hinaus das Leseverständnis in der 2. Klasse vorhersagt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwar einige Befunde die Bedeutung der Literacyanregung in Familie und Kindergarten für die spätere Leseentwicklung belegen, dass aber bislang Befunde fehlen, die eine systematische parallele Konzeptualisierung dieser Aspekte in beiden Lernumwelten berücksichtigen. Zusätzlich fällt auf, dass häufig die Vorhersage späterer Leistungsmaße im Vordergrund stehen, die Beziehung der Lernumwelten untereinander jedoch meist vernachlässigt werden. Um genau zu verstehen, wie die Lernumwelten bei der Vorhersage von späteren Kompetenzen zusammenwirken, ist es unerlässlich vorab zu prüfen, wie die Lernumwelten selbst in Beziehung zueinander stehen.

### 3 Verknüpfung der beiden Lernumwelten Kindergarten und Familie

Die Beziehungen der Lernumwelten Familie und Kindergarten werden international zu meist unter dem Aspekt von Selektionseffekten diskutiert (vgl. z.B. *NICHD ECCRN/Duncan* 2003). Demnach besuchen Kinder aus sozial benachteiligten Familien Kindergärten mit schlechterer Qualität. Zwar verweisen Befunde aus Deutschland in eine ähnliche Richtung, indem gezeigt wurde, dass Kindergärten nach Migrationshintergrund segregiert sind (vgl. *Becker* 2010) und Kinder mit Migrationshintergrund eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, Kindergärten mit schlechterer Qualität zu besuchen (vgl. *Lehl/Kuger* u.a. in Review), diese Effekte sind aber niedrig und auch deutlich geringer als z.B. im anglo-amerikanischen Raum (vgl. *NICHD ECCRN/Duncan* 2003). Aus einer pädagogischen Perspektive ist allein die Möglichkeit solcher Effekte besorgniserregend, scheint es doch sinnvoll, dass insbesondere Kinder, die ungünstigere familiäre Bedingungen erfahren oder Kinder, die ein erhöhtes Risiko für schwierige Bildungskarrieren haben, bessere institutionelle Anregung erhalten, um mögliche Kompetenzdefizite auszugleichen oder einer Ungleichentwicklung vorzubeugen.

Ergebnisse der NICHD Studie (*NICHD ECCRN* 1997) verweisen auf einen umweltübergreifenden Matthäuseffekt, d.h. einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualität der häuslichen Anregung und der Qualität des Kindergartens, während *Weigel/Martin/Bennett* (2005) keine solchen Zusammenhänge zwischen den schriftsprachbezogenen Anregungen in Kindergarten und Familie finden. *Lehl/Smidt* u.a. (2013) zeigen an einer deutschen Stichprobe, dass Kindergärten, die vergleichsweise häufiger Literacyaktivitäten anbieten, eher von Kindern besucht werden, die auch zu Hause häufiger mit diesen Aktivitäten in Kontakt treten. Die ohnehin geringe Befundlage weist damit zudem ein äußerst heterogenes Befundmuster auf.

Zusätzlich zu den Fragen der Selektivität besteht im deutschen Kindertagesystem die Besonderheit, dass Kinder im Regelfall mehrere Jahre die gleiche Einrichtung besuchen und dort häufig über längere Zeit (bis hin zu mehreren Jahren) von der gleichen pädagogischen Fachkraft begleitet werden. Damit bestehen beste Voraussetzungen für einen engen Kontakt zwischen den Fachkräften in den Einrichtungen und den Familien. Diese langjährige Beziehung der beiden Lernumwelten, deren gemeinsamer Nenner das Kind darstellt, eröffnet die Möglichkeit reziproker Beziehungen. Neben den zuvor beschriebenen Selektionsanalysen, die die Zugangswahrscheinlichkeit einer Kindergruppe mit einem bestimmten familialen Hintergrund zu guter Kindertagesqualität untersuchen, besteht daher zumindest für die deutsche Situation die Möglichkeit, dass beide Seiten entweder kompensatorisch auf wahrgenommene Schwächen der jeweils anderen Umwelt reagieren, oder dass ein gegenseitiges Profitieren der beiden Lernumwelten voneinander stattfinden kann. Entsprechende wissenschaftliche Belege für derartige Interaktionen der beiden Lernumwelten existieren jedoch bislang kaum.

## 4 Fragestellung

Der Literaturüberblick deutet auf die Bedeutung der Differenzierung verschiedener Aspekte der Literacyanregung hin. Zugleich wird deutlich, dass ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Wechselwirkung der beiden Lernumwelten Kindergarten und Familie und deren kombinierter Effekte bei der Vorhersage späterer Leseleistung besteht. Ziel der vorliegenden Studie ist es daher zu untersuchen, wie verschiedene Aspekte der Literacyanregung in Kindergarten und Familie zusammenhängen und welche relative Vorhersagekraft beiden Lernumwelten bei der Vorhersage des Leseverständnisses zukommt.

## 5 Methode

### 5.1 Design und Stichprobe

Die Daten der vorliegenden Studie beziehen sich auf eine Substichprobe von 121 Kindern aus 51 Kindergärten in Bayern und Hessen der Längsschnittstudie BiKS-3-10<sup>1</sup>. Zum ersten Messzeitpunkt waren die Kinder im Mittel drei Jahre und fünf Monate alt ( $SD=3.5$ ), 27 % von ihnen wiesen mindestens einen nicht-muttersprachlich Deutsch sprechenden Elternteil auf. Im Rahmen der Studie wurden wiederholt Kompetenzmessungen und Maße der in Kindergarten und Familie erfahrenen Anregungsqualität erhoben. Für die vorliegenden Analysen wurden Qualitätsmaße der Familie und des Kindergartens im ersten ( $t_1$ ) und dritten ( $t_2$ ) Kindergartenjahr sowie Kompetenzmaße des Kindes im ersten Kindergartenjahr und in der 2. Klasse ( $t_3$ ) genutzt.



## 5.2 Messinstrumente

### 5.2.1 Abhängige Variable

Das Leseverständnis wurde über die Subskala „Leseverständnis“ des „Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler“ (ELFE 1-6; vgl. *Lenhard/Schneider* 2006) erhoben. Hierfür lesen die Kinder 20 kurze Textpassagen zu verschiedenen alltäglichen Themen und Situationen und beantworten dazu anschließend Fragen im multiple-choice Format. Als abhängige Variable fungiert die Summe der richtigen Antworten bei der Testung im Frühjahr der 2. Klasse ( $M=9.7$ ;  $SD=4.2$ ; Range 2-20).

### 5.2.2 Unabhängige Variablen

*Wortschatz:* Der rezeptive Wortschatz im ersten Kindergartenjahr wurde mittels einer deutschen Forschungsversion des Peabody Picture Vocabulary Tests (PPVT; *Roßbach/Tietze/Weinert* 2005) erhoben. Hierbei sollten die Kinder aus vier Bildern das passende zu einem vom Testleiter vorgegebenen Wort auswählen. Im Durchschnitt wurden 28.1 Items richtig gelöst ( $SD=13.8$ ; Range=3-64).

*Familialer Hintergrund:* Als Hintergrundmerkmal der Familie wurde der sozioökonomische Status anhand des höchsten International Socio-economic Index of Occupational Status (ISEI; *Ganzeboom/Treiman* 1996) erfasst ( $M=53.2$ ;  $SD=16.4$ ; Range=16-90).

*Kindergartenqualität:* Als gängige Verfahren zur Erfassung der Kindergartenqualität auf Ebene der Kindergartengruppe wurden die Kindergartenskala in der revidierten Fassung (KES-R, *Tietze* u.a. 2005) und ihre Erweiterung (KES-E; *Roßbach/Tietze* in Vorbereitung) eingesetzt. Da der Leistungsstand der üblicherweise 3- bis 6-jährigen Kinder einer Kindergartengruppe zumeist sehr heterogen ist und Kinder verschiedenen Entwicklungsstands vermutlich unterschiedlicher Niveaus der Literacyanregung bedürfen, wurde zusätzlich ein Instrument zur Erfassung der Anregungsbedingungen auf Einzelkindebene eingesetzt. Diese sogenannte Zielkindbeobachtung (ZiKiB; *Kuger/Pflieder/Roßbach* 2006) erhebt Merkmale der Anregung, die ein einzelnes Kind erfährt und ist möglicherweise eher sensitiv für Veränderungen des Anregungsverhaltens als Reaktion auf den kindlichen Leistungsstand. Während die allgemeinen informellen Sprach- und Literacyinteraktionen im Kindergarten auf Gruppenebene erhoben wurden, erfasste BiKS damit eher individualisierte, formal-instruktionale Anregungsmerkmale zusätzlich auf Einzelkindebene.

Für die vorliegende Studie kam eine theoretisch aus KES-R und KES-E gebildete Subskala zu „Sprach- und Literacyförderung“ zum Einsatz (vgl. *Kuger/Kluczniok* 2008). Die Items dieser Subskala beziehen sich auf die Verfügbarkeit von Büchern, auf das Vorlesen durch einen Erwachsenen, die Nutzung der Sprache zur kognitiven Aktivierung und auf Gelegenheiten, sich mit Schrift und Buchstaben auseinander zu setzen (Cronbach's Alpha  $t_1=.74$ ;  $t_2=.72$ ). Aufgrund ihres Fokus auf Interaktionen sowie die Bereitstellung von Material korrespondiert diese Skala mit den „meaning focused activities“ und wird als *Literacyinteraktion im Kindergarten* bezeichnet. Aus der ZiKiB verwendete der vorliegende Beitrag eine Subskala deren Items sich auf Anregungen im Gebrauch von Buchstaben und zu Vorläufern des Lesens und Schreibens beziehen und damit eher Aktivitäten der Kate-

gorie „code-focused“ abdecken (Cronbach's Alpha  $t_1=.68$ ;  $t_2=.67$ ). Diese Skala wird daher als *Literacyinstruktion im Kindergarten* bezeichnet. Die Einschätzung beider Skalen erfolgte jeweils auf einer siebenstufigen Skala (1=niedrige Qualität; 7=herausragende Qualität) wobei ein Beobachter die KES und ein zweiter Beobachter die ZiKiB am gleichen Vormittag (ca. 4 Std. Beobachtungsdauer) einschätzte. Für die ZiKiB wurden pro Gruppe zwei zuvor ausgewählte Kinder, in Einzelfällen auch ein Kind, beobachtet.

*Häusliche Lernumwelt:* Die Qualität der Anregung in der Familie wurde über Befragungen (Fragebogen, FB) und über ein innerhalb der Forschergruppe entwickeltes Live-Rating einer halb-standardisierten Vorlesesituation zwischen der Hauptbetreuungsperson und dem Kind (Familieneinschätzungsskala, FES) erfasst (vgl. Kuger/Pflieder/Roßbach 2005). In Anlehnung an Sénéchal u.a. (1998) sowie Lehl/Ebert u.a. (2013) wurden auch hier formelle und informelle Anregungsaspekte unterschieden. Die formelle Instruktion wird durch Befragung der Eltern zur Häufigkeit des Einübens des Alphabets und des Lesens erhoben. Die beiden Items korrelieren mit  $r_{11}=.77$ ;  $r_{12}=.71$  und werden im Folgenden als *Literacyinstruktion in der Familie* bezeichnet. Informelle Anregungsmerkmale wurden zudem mit zwei verschiedenen Indikatoren erfasst: Die Erfahrungen mit Büchern wurden über die Befragung (FB) der Eltern zur Anzahl der Kinder- und Erwachsenenbücher sowie zur Häufigkeit des Vorlesens gebildet (Cronbach's Alpha  $t_1=.68$ ;  $t_2=.70$ ) und werden im folgenden *Quantität der Literacyinteraktion in der Familie* genannt. Auf Grundlage des Live-Ratings wurde die Skala *Qualität der Literacyinteraktion in der Familie* gebildet. Sie beinhaltet sechs Items, die sich z.B. auf den Gebrauch von Fragen, das Niveau der freien Sprache und das Geben phonologischer Hinweise beziehen. Für alle Skalen bedeuten höhere Werte eine bessere oder intensivere Anregung (Cronbach's Alpha  $t_1=.65$ ;  $t_2=.77$ ).

*Statistische Analyse:* Zunächst wurden mit bivariaten Korrelationen die einfachen Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der häuslichen und der Kindergartenumwelt untersucht, bevor zwei Pfadmodelle die quer- und längsschnittlichen Zusammenhänge der beiden Lernumwelten in den beiden Bereichen instruktionale und interaktionale Anteile der Literacyanregung modellierten. Zur Prüfung der anteiligen und gemeinsamen Effekte der Qualität der Anregung in Kindergarten und Familie auf das Leseverständnis wurden multiple Regressionen gerechnet. Zum Einsatz kamen die Statistiksoftwarepakete PASW 19 und Mplus 7 (vgl. Muthén/Muthén 1998-2012). Die Daten weisen eine natürliche Mehrebenenstruktur auf, da jeweils zwei Kinder eine Kindergartengruppe besuchen. Dieser Gruppierung wurde durch die Anpassung der Schätzer der Standardfehler Rechnung getragen. Fehlende Werte wurden mit Hilfe des Full-Information-Maximum-Likelihood (FIML) Ansatzes geschätzt.

## 6 Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse wiesen für die Literacyinstruktion im Kindergarten sehr niedrige Werte und leicht eingeschränkte Varianz auf. Lediglich die Literacyinstruktion in der Familie zeigte im Mittel einen quantitativen Anstieg der Förderbemühungen im Vergleich des ersten und letzten Kindergartenjahres.

Tab. 1: Deskriptive Statistiken der berücksichtigten Familien- und Kindergartenmerkmale

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Familienmerkmale</b>				
Literacyinstruktion Familie t <sub>1</sub> (FB) <sup>b</sup>	.29	.27	.0	1.0
Literacyinstruktion Familie t <sub>2</sub> (FB) <sup>b</sup>	.62	.27	.0	1.0
Qualität Literacyinteraktionen Familie t <sub>1</sub> (FES) <sup>b</sup>	.62	.10	.27	.83
Qualität Literacyinteraktionen Familie t <sub>2</sub> (FES) <sup>b</sup>	.58	.10	.28	.78
Quantität Literacyinteraktionen Familie t <sub>1</sub> (FB)	2.0	.32	0.9	2.3
Quantität Literacyinteraktionen Familie t <sub>2</sub> (FB)	1.9	.35	0.9	2.3
<b>Kindergartenmerkmale</b>				
Literacyinstruktion Kindergarten t <sub>1</sub> (ZiKiB) <sup>a</sup>	1.1	.14	1.0	1.7
Literacyinstruktion Kindergarten t <sub>2</sub> (ZiKiB) <sup>a</sup>	1.2	.28	1.0	2.5
Literacyinteraktionen Kindergarten t <sub>1</sub> (KES) <sup>a</sup>	3.8	.85	2.1	6.1
Literacyinteraktionen Kindergarten t <sub>2</sub> (KES) <sup>a</sup>	3.8	.96	2.0	5.7

Anmerkung: Angetragen sind deskriptive Statistiken der Anregungsmerkmale im ersten und dritten bzw. letzten Kindergartenjahr. <sup>a</sup> Skalenminimum=0, Skalenmaximum=1; <sup>b</sup> Skalenminimum=1, Skalenmaximum=7.

## 6.1 Zusammenhang zwischen den Lernumwelten

In den bivariaten Korrelationen (s. Tabelle 2) zeigten sich niedrige bis mittlere Stabilitäten der Maße familialer und institutioneller Literacyanregung über die Zeit (maximal  $r=.53$ ,  $p<.05$  für die Quantität der Literacyinteraktionen in der Familie, minimal  $r=-.18$ ,  $p=ns$  für die Literacyinstruktion im Kindergarten). Darüber hinaus waren die Zusammenhänge der verschiedenen Aspekte zwischen den Lernumwelten gering und kaum bedeutsam.

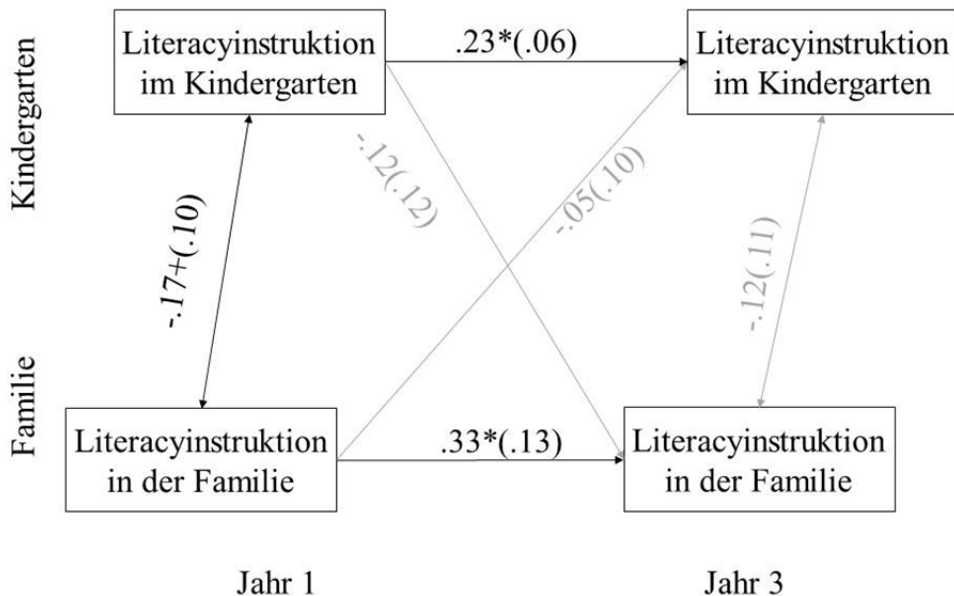
Tab. 2: Bivariate Korrelationen der Familien- und Kindergartenmerkmale

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Literacyinstruktion Familie t <sub>1</sub> (FB)	1.0								
(2) Literacyinstruktion Familie t <sub>2</sub> (FB)	.37*	1.0							
(3) Qualität Literacyinteraktionen Familie t <sub>1</sub> (FES)	-.01	-.07	1.0						
(4) Qualität Literacyinteraktionen Familie t <sub>2</sub> (FES)	-.11	-.04	.32*	1.0					
(5) Quantität Literacyinteraktionen Familie t <sub>1</sub> (FB)	-.08	.06	.06	.12	1.0				
(6) Quantität Literacyinteraktionen Familie t <sub>2</sub> (FB)	-.10	.05	.11	.17	.53*	1.0			
(7) Literacyinstruktion Kindergarten t <sub>1</sub> (ZiKiB)	-.15	-.16	.11	-.05	.11	-.08	1.0		
(8) Literacyinstruktion Kindergarten t <sub>2</sub> (ZiKiB)	-.00	-.08	-.13	-.28*	-.12	-.16	-.18	1.0	
(9) Literacyinteraktionen Kindergarten t <sub>1</sub> (KES)	.03	.20+	.04	-.08	-.06	.06	-.14	.17	1.0
(10) Literacyinteraktionen Kindergarten t <sub>2</sub> (KES)	-.04	-.00	-.02	.04	-.08	-.10	-.05	.27*	.26*

Anmerkung: Angetragen sind bivariate Korrelationen der Anregungsmerkmale in Familie und Kindergarten. Die Berechnung erfolgte auf der Ebene der Erfassung, im Falle ebenenübergreifender Analysen geclustered nach Kindergartenzugehörigkeit des Kindes. Signifikanzen: \*:  $p<.05$ ; +:  $p<.1$ .

Eine gleichzeitige Betrachtung der längs- und querschnittlichen Beziehungen der Literacyinstruktion durch die vollständige pfadanalytische Modellierung ist in Abbildung 1 angetragen. Das saturierte Modell ( $\chi^2=12.5$ ,  $df=5$ ,  $p=ns$ ) bestätigte die niedrigen Zusammenhänge der Instruktionsskalen der beiden Lernumwelten miteinander. Die Literacyinstruktion zeigte innerhalb der Lernumwelten jeweils mittlere Stabilität. Der nur tendenziell signifikante, negative Pfadkoeffizient zwischen den Umwelten im ersten Kindergartenjahr wies auf leicht gegenläufige Förderung in den Lernumwelten hin. Kinder aus Familien mit geringer ausgeprägter Literacyinstruktion erfuhren in ihren Einrichtungen tendenziell etwas stärkere derartige Anregung. Insbesondere muss herausgestellt werden, dass die längsschnittlichen Beziehungen der Literacyinstruktion zwischen den Lernumwelten keine bedeutsame Ausprägung aufwiesen.

Abb. 1: Pfadmodell der Skalen zu Literacyinstruktion in Familie und Kindergarten im ersten und letzten Kindergartenjahr

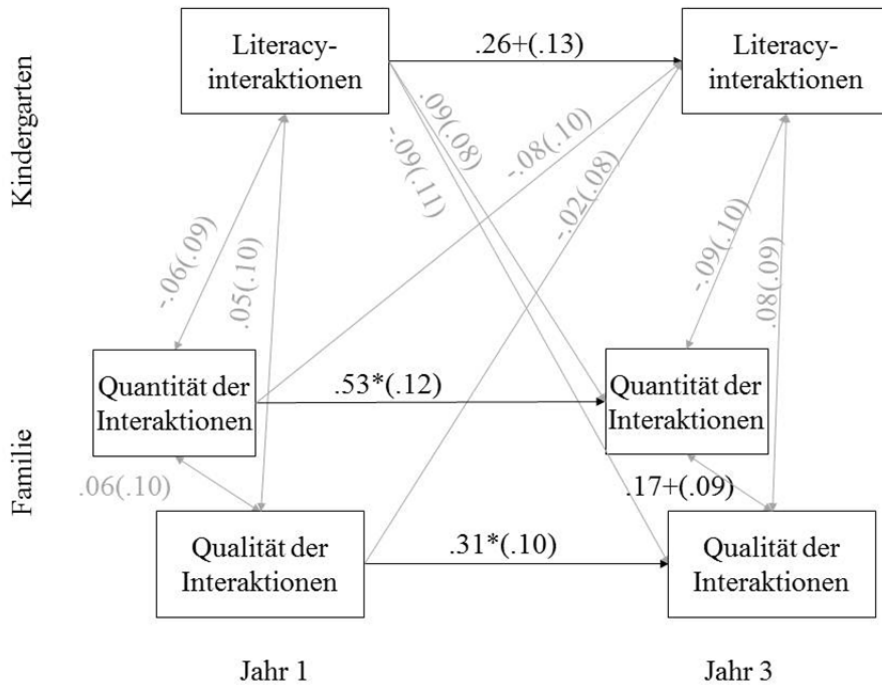


Anmerkung: Angetragen sind standardisierte Koeffizienten der Beziehungen zwischen den Skalen familialer und institutioneller Literacyinstruktion im ersten und im letzten Kindergartenjahr und ihre Standardfehler. Clustermerkmal ist die Kindergartenzugehörigkeit. Signifikanzen: \*:  $p < .05$ ; +:  $p < .1$ .

Eine analoge Pfadanalyse über die Skalen der Literacyinteraktionen in Kindergarten und Familie zeigte bei ebenfalls noch gutem Fit ein ähnliches Muster (CFI: .967; RMSEA: .041; SRMR: .063;  $\chi^2=41.3$ ,  $df=12$ ,  $p < .05$ ; die beiden Pfade längsschnittlicher Beziehungen der familialen Literacyinteraktionsskalen untereinander wurden nicht in das Modell einbezogen; s. Abbildung 2). Die Literacyinteraktionsskalen zeigten in der Familie mittlere, im Kindergarten etwas geringere Stabilität. Auch hier fehlten relevante Zusammenhänge zwischen den Lernumwelten. Weder querschnittlich im ersten oder im dritten

Kindergartenjahr noch längsschnittlich im Verlauf der Kindergartenzeit zeigte ein Pfadkoeffizient eine bedeutsame Stärke des Zusammenhangs der beiden Lernumwelten an.

Abb. 2: Pfadmodell der Skalen zu Literacyinteraktionen in Familie und Kindergarten im dem ersten und letzten Kindergartenjahr



Anmerkung: Angetragen sind standardisierte Koeffizienten der Beziehungen zwischen den Skalen familialer und institutioneller Literacyinteraktionen im ersten und letzten Kindergartenjahr und ihre Standardfehler. Clustermerkmal ist die Kindergartenzugehörigkeit. Signifikanzen: \*:  $p < .05$ ; +:  $p < .1$ .

Nachdem die beiden Lernumwelten in keinem der beiden Bereiche früher Literacyanregung miteinander interagierten, stellte sich die Frage, inwiefern sie eigenständig und/oder gemeinsam zur Vorhersage des späteren kindlichen Leseverständnisses beitragen.

## 6.2 Prädiktion des späteren Lesens

Die multiplen Regressionen zur Vorhersage des Leseverständnisses in der 2. Klasse wurden getrennt für die Anregung im ersten und im letzten Kindergartenjahr jeweils mit den Skalen für Literacyinstruktion und -interaktionen berechnet. Beide Modelle wurden unter Kontrolle des frühen kindlichen Entwicklungsstands im rezeptiven Wortschatz analysiert, um die Beziehungen der individuellen Eingangsvoraussetzungen der Kinder zum Kriterium zu berücksichtigen. Darüber hinaus wurde ein minimales Hintergrundmodell der Familie und des Kindes aus dem höchsten sozioökonomischen Status in der Familie

(HISEI), dem Migrationshintergrund und dem Alter des Kindes bei der ersten Erhebung kontrolliert.

Die Ergebnisse betonten die Bedeutsamkeit früher institutioneller Literacyanregung. Literacyinteraktionen im Kindergarten standen in signifikanter Beziehung zum kindlichen Leseverständnis in der 2. Klasse. Zudem stand auch die frühe Literacyinstruktion im Kindergarten in tendenziell signifikanter, positiver Beziehung mit dem Kriterium. Kinder, die in ihrem ersten Kindergartenjahr bessere institutionelle Literacyanregung vorfanden, wiesen in der 2. Klasse der Grundschule besseres Leseverständnis auf. Die Qualität der im letzten Kindergartenjahr erfahrenen Literacyinteraktionen im Kindergarten zeigte dagegen eine leicht gegenläufige Beziehung. Kinder, in deren Kindergartengruppe im letzten Kindergartenjahr nach Maßstab der KES Instrumente bessere Literacyinteraktionen angeboten wurde, zeigten in der 2. Klasse tendenziell eher weniger gutes Leseverständnis. Die familiäre Literacyanregung wies bei gleichzeitiger Kontrolle des Hintergrundmodells, der Ausgangslage des Kindes und institutioneller Anregung keine weiteren positiven Beziehungen zum späteren Leseverständnis auf. Da die Kinder zum ersten Messzeitpunkt zwar erst etwa ein halbes Jahr im Kindergarten verbrachten, aber schon drei bis vier Jahre von den familialen Anregungsbedingungen profitieren konnten, ist anzunehmen, dass sich ein Teil der familialen Förderung schon im frühen Sprachstand der Kinder niedergeschlagen hat (vgl. Ebert u.a. 2013) und mit dem (deutlich signifikanten) PPVT in die Regression einging.

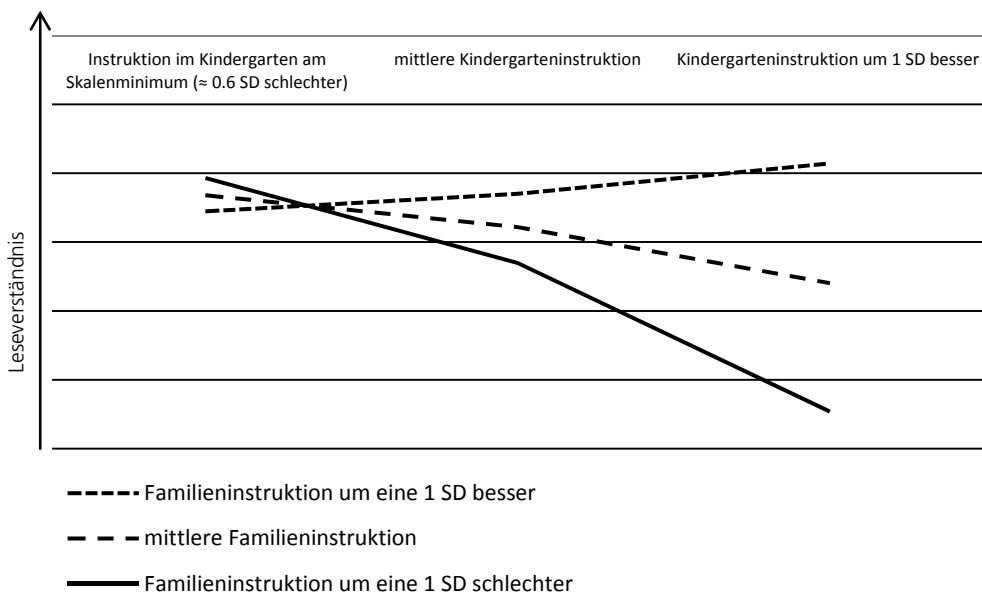
Tab. 3: Multiple Regressionen des Leseverständnisses in der 2. Klasse auf Merkmale früher Literacyanregung in Familie und Kindergarten

	Leseverständnis 2. Klasse		Leseverständnis 2. Klasse	
	B	(SE)	B	SE
<b>Hintergrundmodell</b>				
Sozioökonomischer Status (HISEI)	.26*	(.11)	.23 <sup>+</sup>	(.12)
Migrationshintergrund	.21*	(.10)	.19 <sup>+</sup>	(.10)
Rezeptiver Wortschatz t <sub>1</sub> (PPVT)	.20 <sup>+</sup>	(.11)	.34*	(.12)
Alter bei Studienbeginn t <sub>1</sub>	.20*	(.10)	.09	(.09)
<b>Familienmerkmale</b>				
Literacyinstruktion Familie t <sub>1</sub> (FB)	.02	(.11)		
Literacyinstruktion Familie t <sub>2</sub> (FB)			.17	(.12)
Qualität Literacyinteraktionen Familie t <sub>1</sub> (FES)	-.09	(.08)		
Qualität Literacyinteraktionen Familie t <sub>2</sub> (FES)			.13	(.11)
Quantität Literacyinteraktionen Familie t <sub>1</sub> (FB)	.12	(.10)		
Quantität Literacyinteraktionen Familie t <sub>2</sub> (FB)			.03	(.10)
<b>Kindergartenmerkmale</b>				
Literacyinstruktion Kindergarten t <sub>1</sub> (ZiKiB)	.20 <sup>+</sup>	(.12)		
Literacyinstruktion Kindergarten t <sub>2</sub> (ZiKiB)			.11	(.18)
Literacyinteraktionen Kindergarten t <sub>1</sub> (KES)	.40*	(.11)		
Literacyinteraktionen Kindergarten t <sub>2</sub> (KES)			-.19	(.11)
R <sup>2</sup> (R <sup>2</sup> korrigiert)	.38 (.33)*	(.09)	.30 (.24)*	(.10)
N		121		121

Anmerkung: Angetragen sind standardisierte Regressionskoeffizienten (und ihre Standardfehler) multipler Regressionen des Leseverständnisses in der 2. Klasse der Grundschule auf Merkmale der familialen und institutionellen Literacyanregung im ersten und dritten Kindergartenjahr. Clustermerkmal ist die Kindergartenzugehörigkeit. Signifikanzen: \*: p<.05; +: p<.1.

Die berichteten Ergebnisse stellten eine weitgehende Unabhängigkeit der kindlichen Lernumwelten voneinander fest und lediglich Beziehungen der institutionell erfahrenen Literacyanregung zum späteren Leseverständnis. Allerdings überprüften sie ausschließlich additive, also unabhängig nebeneinander stehende Effekte der Lernumwelten. Darüber hinaus wurden in weitergehenden Analysen folgende Interaktionsterme getestet: Literacyinstruktion in der Familie x Literacyinstruktion im Kindergarten, Quantität der Literacyinteraktionen in der Familie x Literacyinteraktionen im Kindergarten sowie Qualität der Literacyinteraktionen in der Familie x Literacyinteraktionen im Kindergarten (ohne Tabelle). Nur der Interaktionsterm der Literacyinstruktion zeigte statistisch Bedeutsamkeit an, dies jedoch zu beiden Analysezeitpunkten. Abbildung 3 zeigt die berechneten Regressionsgeraden für drei stellvertretend dargestellte Kindergruppen zum ersten Messzeitpunkt: Kinder, die eine mittlere Literacyinstruktion erfuhren, Kinder mit einer um eine Standardabweichung besseren und solche mit einer um eine Standardabweichung schlechteren (bzw. minimalen) Literacyinstruktion. Die Ergebnisse belegten einen schwachen Matthäuseffekt: Kinder, die in der Familie *und* im Kindergarten bessere Literacyinstruktion erfuhren, bewiesen später besseres Leseverständnis. Interessant ist allerdings zudem, dass Kinder, die z.B. eine um eine SD schlechtere Anregung in der Familie erfuhren, selbst bei guter Literacyinstruktion im Kindergarten später deutlich schlechteres Leseverständnis zeigten. Die Kindergärten der BiKS-Stichprobe schienen eine ungünstige familiäre Anregungslage nicht durch einzelkindbezogene Literacyinstruktion kompensieren zu können.

Abb. 3: Darstellung der Wechselwirkung zwischen familialer und institutioneller Literacyinstruktion im ersten Kindergartenjahr für drei Subgruppen der Instruktion in der Familie



## 7 Diskussion

Der Beitrag untersuchte Aspekte der Literacyanregung in den beiden frühkindlich zentralen Lernumwelten Kindergarten und Familie in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung über die Kindergartenzeit hinweg sowie ihre Prädiktivität für das Leseverständnis in der 2. Klasse. Die Ergebnisse zeigten weder quer- noch längsschnittlich relevante Beziehungen der Anregungsniveaus der Lernumwelten miteinander. Die Lernumwelten Kindergarten und Familie scheinen damit mehrheitlich nebeneinander zu existieren, ohne sich in der Gestaltung ihrer eigenen Anregung auf die andere Umwelt zu beziehen oder sich mit ihr abzustimmen.

Das Fehlen relevanter Zusammenhänge der Literacyanregung zwischen den Lernumwelten scheint zunächst nur schwer zu erklären, denn über ihren nahezu täglichen Kontakt sowie die Präsenz desselben Kindes in beiden Lernumwelten und das Arbeiten mit ihm bestehen vielfältige Möglichkeiten (zumindest indirekt) miteinander zu interagieren. Es lassen sich mindestens drei mögliche Erklärungen für diese Ergebnisse finden. Möglich wäre zum einen, dass die verantwortlichen Akteure, Eltern und pädagogischen Fachkräfte das Kind sehr unterschiedlich einschätzen. Dies ist z.B. bei sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen des Kindes in den beiden Kontexten zu erwarten, wie sie in der Praxis häufig berichtet werden. Denkbar ist zudem, dass sich die Ausrichtung des Anregungsniveaus an anderen Kriterien als dem kindlichen Leistungsniveau und Interesse orientiert. In der Familie könnten dabei das Wissen und Vermögen der Eltern, Bildungseinstellungen oder allgemeine Förderaspirationen eine Rolle spielen (vgl. *Kluczniok* u.a. in Druck), im Kindergarten ebenfalls eine bestimmte pädagogische Ausrichtung, ein implizites Curriculum, strukturelle Bedingungen oder die Komposition der Kindergruppe (vgl. *Kuger/Kluczniok* 2008). Eine weitere Erklärung für die geringe Abstimmung der beiden Umwelten aufeinander könnte sein, dass trotz politischer Bestrebungen zur Stärkung dieses Arbeitsfelds (vgl. *Viernickel* u.a. 2013) der Austausch zwischen Familien und Kindergärten derzeit insgesamt noch zu wenig im Mittelpunkt des Interesses steht (vgl. *Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2012). Um aber die eigene Anregungspraxis auf die andere Lernumwelt abzustimmen, müssten beide Seiten wissen, welche Erfahrungen die Kinder in der jeweils anderen Lernumwelt machen.

Es bleibt festzuhalten, dass lernumweltübergreifend nicht die Chancen genutzt werden, die die andere Lernumwelt möglicherweise bietet. Weder die Familien tragen positive Impulse der Literacyanregung aus dem Kindergarten nach Hause, noch profitiert der Kindergarten in seiner Ausgestaltung der Literacyanregung von Kindern aus Elternhäusern mit eher besseren Anregungsbedingungen. Dieses Ergebnis ist jedoch insofern als besonders ungünstig zu bewerten, als es der Kindergarten auch nicht schafft, dauerhaft einen starken Gegenpol zu ungünstiger familialer Förderung darzustellen und damit den Kindern in wenigstens einer Lernumwelt besonders gute Literacyanregung anzubieten.

Umso bedeutender scheint es, zu untersuchen, wie die Lernumwelten die Leistungen der Kinder vorhersagen. Die Ergebnisse zur Vorhersage des späteren Leseverständnisses der Kinder in der 2. Klasse sollen in Bezug auf zwei Punkte diskutiert werden: Zunächst bleibt festzuhalten, dass besonders die frühe hochwertige institutionelle Literacyanregung, d.h. Literacyinteraktionen und -instruktion im Kindergarten im ersten Kindergartenjahr, in einer positiven Beziehung mit dem späteren Lesevermögen stehen. Die spätere Anregung in der Einrichtung ist zum einen weniger relevant und zum anderen negativ assoziiert.



Dieses Ergebnis steht in Einklang mit denen von *Kuger* u.a. (2013), die ebenfalls eine punktuell negative Beziehung der institutionellen Lernumwelt am Ende der Kindergartenzeit sowohl mit den kindlichen Eingangsvoraussetzungen zu Beginn der Kindergartenzeit als auch zum Leseverständnis später in der Grundschule finden. Der Befund wird als späte aber nicht sonderlich wirksame (da im Regelfall inhaltlich und didaktisch beschränkte) Bemühung der Einrichtungen interpretiert, kompensatorisch auf die schlechteren Sprachkenntnisse der Kinder zu reagieren. Die familiäre Literacyanregung kann dagegen über die individuellen Eingangsvoraussetzungen des Kindes hinaus keine weiteren positiven Zusammenhänge mit dem späteren Leseverständnis belegen. *Lehl/Ebert/Roßbach* (2013) zeigen in einer detaillierten Analyse dieser Zusammenhänge, dass sich die familiäre Förderung schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt in verschiedenen Aspekten der kindlichen Sprachentwicklung und in Vorläuferkompetenzen des Schriftspracherwerbs niederschlägt, darüber hinaus aber zunächst keine weitere Wirkung entfaltet (vgl. auch *Ebert* u.a. 2013). In die berichteten Analysen ging mit dem PPVT zudem ein Maß der kindlichen Ausgangslage ein, welches schon selbst mit der familialen Literacyanregung assoziiert ist und in den Analysen möglicherweise bedeutende Varianzanteile in sich bindet, so dass die familiäre Anregung weniger zusätzliche Prädiktionskraft beitragen kann.

Die fehlende Prädiktivität der familialen Literacyanregung könnte zudem zu der Erklärung beitragen, warum die Lernumwelten Kindergarten und Familie kaum aufeinander bezogen sind. Wenn sich das elterliche Handeln eher mittel- und langfristig auf die kindliche Entwicklung auswirkt und das der Einrichtung kurzfristiger, allerdings beide Lernumwelten von zeitlich unmittelbaren „Wirkungen ihres Tuns“ auf das Kind ausgehen, beziehen sie sich in ihrer Abstimmung aufeinander auf den „falschen“ Zeitpunkt. Um sich besser abstimmen zu können, müssten die Fachkräfte in den Einrichtungen möglicherweise das frühere Anregungsniveau in den Familien kennen bzw. die kindliche Entwicklung besser überblicken und einschätzen können als es derzeit der Fall ist (vgl. *Dollinger* 2013).

Die in den Analysen gefundenen bedeutsamen Interaktionsterme der Literacyinstruktion zu beiden Messzeitpunkten untermauern einen schon mehrfach gefundenen Matthäuseffekt: Kinder profitieren von guter Anregungsqualität insbesondere dann, wenn beide Lernumwelten ein besseres Niveau aufweisen (vgl. z.B. *Anders* u.a. 2012). Kinder mit besserer Anregung in nur einer Lernumwelt und weniger guter Anregung in der anderen scheinen die guten Bedingungen in einer Lernumwelt allein nicht nutzen zu können. Besonders ungünstig stellt sich allerdings die Lage für Kinder dar, die in beiden Lernumwelten eher ungünstige Verhältnisse vorfinden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es den frühpädagogischen Einrichtungen bislang nicht gelungen ist, einen starken Gegenpol zu ungünstigen familialen Bedingungen darzustellen. Es scheint derzeit den pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen nicht möglich, in der Familie verpasste Chancen der Literacyförderung von institutioneller Seite aus abzufedern (vgl. *Brandes/Friedel/Rösele* 2011).

Eingeschränkt werden müssen diese Ergebnisse und Schlussfolgerungen vor allem im Hinblick auf zwei Argumente: Zum einen ist die Stichprobe relativ klein und auf zwei deutsche Bundesländer beschränkt. Ein Vergleich der Familien, Kinder und Einrichtungen (der hier genutzten Substichprobe) der BiKS-Stichprobe mit repräsentativen Stichproben und amtlichen Statistiken zeigt allerdings in vielen Bereichen höchst vergleichbare Werte in zentralen Verteilungsmerkmalen. Aufgrund der sorgfältigen Studienanlage und -durchführung sowie der vorsichtigen statistischen Analyse kann daher eine gewisse Gene-

ralisierbarkeit der Ergebnisse angenommen werden. Das andere Argument bezieht sich auf den Zeitpunkt der Datenerhebung. Die verwendeten Daten wurden ab Herbst 2005 erhoben. Seitdem ist in deutschen Kindergärten vor allem in der Förderung von Vorläuferkompetenzen späterer Schulleistungen wie in Literacy und Numeracy einiges geschehen. Nach der Einführung der Bildungs- und Orientierungspläne in den Bundesländern wurden entsprechende Anregungsszenarien weiterentwickelt und stärker verbreitet. Angesicht dieser relativ jungen Entwicklung in der Anregungssituation der Einrichtungen wäre eine baldige Wiederholung der vorliegenden Studie wünschenswert. Möglichweise könnte eine Replikation der Studie andere Handlungsmöglichkeiten der Einrichtungen zeigen.

## Anmerkung

- 1 Die Daten wurden im Rahmen des elementarpädagogischen (Leitung *H.-G. Roßbach*) und des entwicklungspsychologischen Teilprojekts (Leitung *S. Weinert*) der Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen (BiKS)“ erhoben. Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung der Studie.

## Literatur

- Anders, Y.* (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 2, S. 237-275.
- Anders, Y./Roßbach, H.-G./Weinert, S./Ebert, S./Kuger, S./Lehrl, S./von Maurice, J.* (2012): Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 2, pp. 231-244.
- Becker, B.* (2010): Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In: *Becker, B./Reimer, D.* (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. – Wiesbaden, S. 17-47.
- Brandes, H./Friedel, S./Röseler, W.* (2011): Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten. Eine repräsentative Erhebung aus Sachsen. – Leverkusen-Opladen.
- Connor, C. M./Morrison, F. J./Slominski, L.* (2006): Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 4, pp. 665-689.
- Cunningham, D.* (2010): Relating Preschool Quality to Children's Literacy Development. *Early Childhood Education Journal*, 37, 6, pp. 501-507.
- Dickinson, D. K./Caswell, L.* (2007): Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 2, pp. 243-260.
- Dollinger, S.* (2013): Diagnosegenauigkeit von Erzieherinnen und Lehrerinnen: Einschätzungen schulrelevanter Kompetenzen in der Übergangsphase. – Wiesbaden.
- Downer, J. T./Pianta, R. C.* (2006): Academic and Cognitive Functioning in First Grade: Associations with Earlier Home and Child Care Predictors and with Concurrent Home and Classroom Experiences. *School Psychology Review*, 35, 1, pp. 11-30.
- Ebert, S./Lockl, K./Weinert, S./Anders, Y./Kluczniok, K./Roßbach, H.-G.* (2013): Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 2, pp. 138-154.
- Ennemoser, M./Marx, P./Weber, J./Schneider, W.* (2012): Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 44, 2, S. 53-67.

- Ganzeboom, H. B. G./Treiman, D. J. (1996): Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, pp. 201-239.
- Kluczniok, K./Lehl, S./Kuger, S./Roßbach, H.-G. (in Druck): Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Kuger, S./Kluczniok, K. (2008): Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11, S. 159-178.
- Kuger, S./Pfleger, K./Roßbach, H.-G. (2005): Familieneinschätzskala. Unveröffentlichte Forschungsversion der BiKS-Forschergruppe der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Kuger, S./Pfleger, K./Roßbach, H.-G. (2006): Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung. Unveröffentlichte Forschungsversion der BiKS-Forschergruppe der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Kuger, S./Roßbach, H.-G./Weinert, S. (2013): Early Literacy Support in Institutional Settings. A Comparison of Quality of Support at the Classroom Level and at the Individual Child Level. In: Pfof, M./Artelt, C./Weinert, S. (Eds.): *The Development of Reading Literacy from Early Childhood to Adolescence. Empirical Findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies*. – Bamberg, pp. 63-93.
- Lehl, S./Ebert, S./Roßbach, H.-G. (2013): Facets of preschoolers' home literacy environments: What contributes to reading literacy in primary school? In: Pfof, M./Artelt, C./Weinert, S. (Eds.): *The Development of Reading Literacy from Early Childhood to Adolescence. Empirical Findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies*. – Bamberg, pp. 35-63.
- Lehl, S./Ebert, S./Roßbach, H.-G./Weinert, S. (2012): Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24, 2, S. 115-133.
- Lehl, S./Kuger, S./Anders, Y./Roßbach, H.-G. (in Review): Kompensatorische Effekte des Kindergartens vor dem Hintergrund sozialer Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität. *Unterrichtswissenschaft*.
- Lehl, S./Smidt, W./Große, C./Richter, D. (2013): Patterns of literacy and numeracy activities in preschool and their relation to structural characteristics and children's home activities. *Research Papers in Education*. DOI:10.1080/02671522.2013.792865.
- Lenhard, W./Schneider, W. (2006): Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6). – Göttingen.
- Melhuish, E. C./Phan, M. B./Syla, K./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2008): Effects of home learning environment and preschool centre experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 1, pp. 95-114.
- Muthén, L. K./Muthén, B. O. (1998-2011): *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. – Los Angeles, CA.
- NICHD *Early Child Care Research Network* (1997): Familial factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 2, pp. 389-408.
- NICHD *Early Child Care Research Network* (2004): *Early Child Care and Children's Development in the Primary Grades: Follow-up Results from the NICHD Study of Early Child Care*. *American Educational Research Journal*, 42, 3, pp. 537-570.
- NICHD *Early Child Care Research Network* (2006): *Child Care Effect Sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. *American Psychologist*, 61, 2, pp. 99-116.
- NICHD *Early Child Care Research Network/Duncan, G. J.* (2003): Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74, 5, pp. 1454-1475.
- Niklas, F./Schneider, W. (2010): Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30, 2, S. 149-165.
- Peisner-Feinberg, E. S./Burchinal, M. R./Clifford, R. M./Culkin, M. L./Howes, C./Kagan, S. L./Yazejian, N. (2001): The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 5, S. 1534-1553.
- Roßbach, H.-G./Tietze, W./Weinert, S. (2005): *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*. Deutsche Forschungsversion des Tests von Dunn, L. M./Dunn, L. M. (1981). – Bamberg/Berlin.

- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* (2012): Baustelle Elternarbeit. Eine Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Online verfügbar unter: <http://www.svr-migration.de>, Stand: 24.06.2013.
- Sammons, P./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Toth, K./Draghici, D./Smees, R.* (2011): Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-14): Influences on students' attainment and progress in Key Stage 3: Academic outcomes in English, maths and science in Year 9. – London.
- Scarr, S./McCartney, K.* (1983): How people make their own environments: A theory of genotype → environment effects. *Child Development*, 54, pp. 424-435.
- Sénéchal, M.* (2006): Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Journal for the Scientific Study of Reading*, 10, 1, pp. 59-87.
- Sénéchal, M./LeFevre, J.* (2002): Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 2, pp. 445-460.
- Sénéchal, M./LeFevre, J.-A./Thomas, E./Daley, K.* (1998): Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 1, pp. 96-116.
- Smidt, W./Lehrl, S./Anders, Y./Pohlmann-Rother, S./Kluczniok, K.* (2012): Emergent literacy activities in the final preschool year in the German federal states of Bavaria and Hesse. *Early Years – An International Journal of Research and Development*, 32, 3, pp. 301-312.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K.* (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie.* – Weinheim.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G.* (2005): *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität im Kindergarten.* – Weinheim.
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L.* (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.* Forschungsbericht. Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.gew.de/Binaries/Binary96129/Expertise\\_Gute\\_Bildung\\_2013.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary96129/Expertise_Gute_Bildung_2013.pdf), Stand: 04.08.2013.
- Weigel, D. J./Martin, S. S./Bennett, K. K.* (2005): Ecological Influences of the Home and the Child-Care Center on Preschool-Age Children's Literacy Development. *Reading Research Quarterly*, 40, 2, pp. 204-233.
- Whitehurst, G. J./Lonigan, C. J.* (1998): Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 3, pp. 848-872.

# Die Vielfalt evangelischer Jugendarbeit



Yvonne Kaiser  
Matthias Spenn  
Michael Freitag  
Thomas Rauschenbach  
Mike Corsa (Hrsg.)  
**Handbuch Jugend**

Evangelische Perspektiven

2013. 530 Seiten. Hardcover  
39,90 €  
ISBN 978-3-8474-0074-5

**Das Handbuch informiert über die Arbeit mit Jugendlichen in den evangelischen Kirchen und der evangelischen Jugendverbandsarbeit und stellt die Bandbreite und Vielfalt der Handlungsfelder und Arbeitsformen umfassend dar. Es zeigt die gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen sowie die konzeptionellen Zusammenhänge auf und beschreibt aktuelle Entwicklungsperspektiven.**

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](http://www.budrich-verlag.de)

## Die Nutzung außerschulischer und schulischer Bildungsangebote in der Sekundarstufe I und deren Einfluss auf die Lesekompetenz

Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt  
'Sprachentwicklung bilingualer Kinder in  
longitudinaler Perspektive SPRABILON'

*Imke Habben, Anna Rau, Knut Schwippert*

### Zusammenfassung

In den letzten Jahren wurden von Seiten der Bildungspolitik, im Kontext von Chancengleichheit in Bildungsverläufen, neben dem schulischen Lernen (formale Lernprozesse mit Zertifizierung) auch außerschulische Lernprozesse in den Blick genommen, von denen vermutet wird, dass sie in einem positiven Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler stehen könnten. In dieser Debatte geht es um nichtformales Lernen (verstanden als bewusste Lernprozesse, jedoch ohne Zertifizierungen) und informelles Lernen (verstanden als unbewusste Lernprozesse). Bisher liegt wenig forschungsgestütztes Wissen über die Funktionen, Felder und Effekte dieses Lernens für den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen vor. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücken, indem überprüft wird, ob und wie sich Dimensionen des nichtformalen und informellen Lernens überhaupt empirisch abbilden lassen und ob schulintern oder schulextern organisierte Angebote informellen bzw. nichtformalen Lernens als zusätzliche Förderangebote einen erkennbaren Einfluss auf die Sprachentwicklung im Deutschen (Lesekompetenz) von Schülerinnen und Schülern haben.

**Schlagworte:** Spezifikation informelles und nichtformales Lernen, Förderkurse, Migrationshintergrund, Lesekompetenz

*The use of school-based and extra-curricular educational programs at the secondary school level and their effect on reading competence: Results from the research project, "SPRABILON (A Longitudinal Perspective of Language Development in Bilingual Children)"*

### Abstract

Recently, in addition to governmental educational policies, extra-curricular learning programs have also been taken into account within the academic discourse, because they seem to be an important factor in students' academic achievements. This discussion seeks to differentiate between non-formal learning processes (meaning intentional, conscious learning without certification) and informal learning processes (meaning subconscious learning). To date there is a distinct lack of research as to the function, faculty and effect of learning and the acquisition of new skills by children and adolescents. One of the few methodological approaches comes from research in full-time schools. The results of this research quantify participation levels at schools but generally say little about the acquisition of skills. This paper seeks



Imke Habben



Anna Rau



Knut Schwippert

to contextualize current knowledge and the state of the academic discussion by questioning how participation in both school-based and extra-curricular educational programs affects the quality of language development.

*Keywords:* Specification informal and non-formal learning, Extra-curricular tuition, Migration background, Reading literacy

## 1 Problemstellung

Heutzutage besteht breiter Konsens darüber, dass die Förderung von Bildung nicht allein als Optimierung der Institution Schule angelegt sein kann, sondern dass auch andere Orte der Bildung einen hohen Stellenwert für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen besitzen (vgl. *Rauschenbach* u.a. 2004, S. 11). Der erweiterte Blick auf Bildungsinstitutionen mit Rücksicht auf die Lebens- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen hat mittlerweile viele Reformvorschläge und bildungspolitische Programme hervorgebracht. So sollen beispielsweise bei dem Ausbau von Ganztagschulen auch nichtformale Angebote sowie Förderkurse, die vermehrt informelles Lernen zulassen, in den schulischen Ablauf integriert werden. Dabei erhielt die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung zum Ausbau von Ganztagschulen einen besonderen Stellenwert (vgl. *Rauschenbach* u.a. 2004, S. 211ff).

Bisher fehlt es jedoch an systematischen empirischen Untersuchungen, welche die Auswirkungen der Teilnahme an den entsprechenden Bildungsangeboten auf die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen eingehend betrachten, um feststellen zu können, ob sie – wie intendiert – Lernen fördern und soziale Ungleichheiten auszugleichen vermögen (vgl. *Solga/Dombrowski* 2009, S. 25-40). Auch liegen, trotz der vermehrten bildungspolitischen Forderung zur Aufnahme der informellen und nichtformalen Bildungsbereiche in die Bildungsforschung sowie der wachsenden Literatur zur theoretischen Grundlage und Anwendung in der pädagogischen Forschung, bisher nur wenige Arbeiten zur eindeutigen Klassifizierung des informellen und nichtformalen Lernens vor. Disparate Definitionen erschweren eine eindeutige Zuordnung von Lernformen zu den Bereichen (vgl. hierzu *Grund* 2007, S. 10f).

Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zur Schließung vorhandener Forschungslücken, indem zunächst überprüft wird, ob sich informelle und nichtformale Lernformen als empirisch replizierbare Konstrukte modellieren lassen. Im Anschluss daran wird anhand deskriptiver Statistiken dargestellt, wie die Nutzungshäufigkeiten der verschiedenen Lernformen mit einzelnen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (wie z.B. Geschlecht und Migrationshintergrund) korrespondieren. Abschließend wird überprüft, inwieweit nichtformales und informelles Lernen, welches schulextern oder durch den zunehmenden Ausbau von Ganztagschulen auch schulintern stattfindet, einen Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern nimmt. Unter ‚sprachlichen Fähigkeiten‘ verstehen wir hier Lesefähigkeiten in der deutschen Sprache.

## 2 Theoretischer Hintergrund

In den letzten Jahren haben sich Stimmen in nationalen sowie internationalen Debatten gemehrt, die eine Differenzierung in informelles, nichtformales und formales Lernen einfordern. Für den deutschsprachigen Raum haben sich insbesondere *Overwien* (2004), *Dohmen* (2001), *Otto/Rauschenbach* (2008) sowie *Rauschenbach* u.a. (2004) der Herausforderung gestellt, die Begriffe im Kontext ihrer Entstehung zu erläutern und einen Forschungsüberblick über die sehr vielfältigen Studien sowohl im internationalen Bereich als auch für Deutschland darzustellen sowie auf vorhandene Forschungslücken hinzuweisen.

Für die europäischen Staaten gestaltete sich nach *Overwien* (2004, S. 52-58) zunächst eine einheitliche Darstellung der Termini aufgrund der verschiedenen Bildungssysteme als schwierig. 2001 wurde erstmalig eine einheitliche politische Definition durch die Europäische Kommission festgelegt, die im September 2012 revidiert und modelliert wurde (vgl. *Europäische Kommission* 2012, S. 18).

Während 2001 das nichtformale Lernen auf alles Lernen außerhalb von Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen bezogen wurde, wurde 2012 auf diese ‚absolute‘ Abgrenzung verzichtet. Auch wurden die neueren Definitionen um weitere mögliche Lernorte sowie Lernumgebungen ergänzt (vgl. *Habben* 2013). Diese Definition knüpft an die Sichtweise von *Marsick/Watkins* (1990, zitiert nach *Overwien* 2005, S. 344) an, die bereits 1990 hervorheben, dass informelles Lernen auch in Institutionen stattfinden kann, jedoch nicht in typischen ‚Unterrichtseinheiten‘. Damit wird in den neueren Definitionen nicht ausgeschlossen, dass nichtformales und informelles Lernen auch im formalen Kontext stattfinden kann. Dabei betonen sie, dass informelles Lernen durch anregungsreiche Lernumgebungen oder durch das Schaffen von Gelegenheiten, in denen eigene Entscheidungen oder Selbststeuerung gestärkt werden, von anderen Personen organisiert und unterstützt werden kann.

In der deutschen Bildungsforschung gab es lange Zeit kein einheitliches Verständnis der Begriffe des informellen, nichtformalen und formalen Lernens. Eine systematische Hinwendung zu den Begrifflichkeiten ist der entwicklungspolitisch orientierten Erziehungswissenschaft (vgl. *Overwien* 2005, S. 342) sowie der Erwachsenenbildung (vgl. *Dohmen* 2001) und der beruflichen Bildung (vgl. *Dehnbostel* 1999; *Straka* 2005) zu entnehmen. Auch in den Sozialwissenschaften, der Jugendforschung und der Freizeitpädagogik wird auf die Bedeutung des Lernens neben formalisierten Institutionen hingewiesen (vgl. *Furtner-Kallmünzer* u.a. 2002; *Rauschenbach* u.a. 2004; *Baumbast/Hofmann-van de Poll/Lüders* 2012).

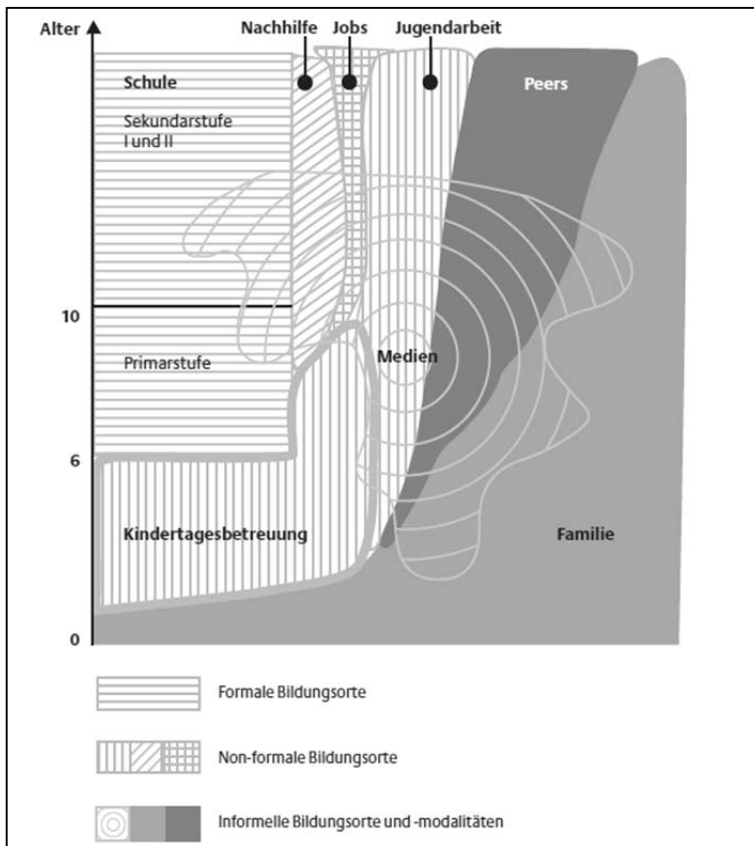
## 3 Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten

In der Konzeption einer Berichterstattung über Bildung im Kindes- und Jugendalter vor und neben der Schule wurden die Orte, Prozesse und Modalitäten der nichtformalen, informellen und formalen Bildung zum Thema eines Nationalen Bildungsberichts (vgl. *Rauschenbach* u.a. 2004). In diesem Kontext werden potenzielle Orte visualisiert, an denen die verschiedenen Formen der Bildung stattfinden und Wechselwirkungen zwischen



ihnen vermutet werden. Die Abbildung 1 zeigt eine exemplarische Skizzierung möglicher Bildungsorte bzw. Lernwelten, die Kindern und Jugendlichen Lernanregungen bieten. Sie ist in einem heuristischen und nicht in einem empirischen Sinne zu verstehen. Es fehlt bislang eine systematische wissenschaftliche Überprüfung mit derartigen Bildungsorten sowie empirische Überprüfungen ihrer – je nach Inanspruchnahme – jeweiligen Potenziale und Effekte (vgl. *Barthelmes* u.a. 2005, S. 94).

Abb. 1: Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten bei Kindern und Jugendlichen (Quelle: *Rauschenbach* u.a. 2004, S. 31.)



Nichtformale Bildungsorte stellen nach *Rauschenbach* u.a. (2004, S. 29ff.) strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme auf freiwilliger Basis geschieht und durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet ist. Im Gegensatz zu formalen Bildungsorten beabsichtigen sie in geringerem Maße, Zertifizierungen durchzuführen. Den informellen Bildungsort sehen die Autoren in erster Linie im lebensweltlichen Zusammenhang und in der (sozialen) Umwelt der Bildungsakteure.

Da die *Europäische Kommission* (2012, S. 18) in ihrer Definition die von vielen Autoren hervorgehobenen Merkmale der jeweiligen Eigenschaften des Lernens berücksichtigt, orientieren wir uns in der vorliegenden Untersuchung an dieser Differenzierung. Des

Weiteren haben wir uns bei der Zuordnung der zu untersuchenden Aspekte an die vorgeschlagene Differenzierung der potenziellen informellen, nichtformalen und formalen Bildungsorte nach *Rauschenbach* u.a. (2004, S. 13, 31ff.) angelehnt.

Die einzelnen Lernbereiche werden in den statistischen Analysen unserer Untersuchung folgendermaßen berücksichtigt:

- Bezogen auf das *formale Lernen* wurden bei der Überprüfung, ob informelle sowie nichtformale Förderkurse im Zusammenhang mit dem Lernzuwachs stehen, die Lesekompetenz zu Beginn unserer Längsschnittstudie kontrolliert.
- Bezogen auf das *nichtformale Lernen* wurden die besuchten schulinternen sowie schulexternen Förderkurse berücksichtigt. Hierzu zählen beispielsweise der Besuch eines Förderkurses in Deutsch, Mathematik<sup>1</sup> oder Kurse zur Verbesserung von Lern-techniken.
- Bezogen auf das *informelle Lernen* werden die Teilnahme an schulischen Projekten, Freizeitaktivitäten oder Neigungskursen aufgegriffen. Des Weiteren wird die Hausaufgabenunterstützung in der Schule oder durch die Eltern, durch Bekannte sowie Freunde dem informellen Lernen zugeordnet.

## 4 Forschungsüberblick

Als einer der wichtigsten empirischen Ansätze im deutschsprachigen Raum zur Analyse von informellen und nichtformalen Bildungsressourcen liegt eine Studie des Deutschen Jugendinstituts vor (vgl. *Furtner-Kallmünzer* u.a. 2002). Ihr ist erstmalig zu entnehmen, dass nur ein Teil aller Bildungsprozesse im schulischen Kontext stattfindet; der Großteil der Bildungsprozesse spielt sich in außerschulischen Kontexten und Interaktionen ab (vgl. auch *Harring/Rohlf/Palentin* 2007). In den letzten Jahren wurde informelles Lernen im sozialen Kontext Gegenstand von Studien. Diese Arbeiten nehmen vor allem reproduktions- bzw. ungleichheitstheoretische Perspektiven ein und bestätigen überwiegend einen positiv gerichteten Zusammenhang zwischen sozialer (Bildungs-)Schicht und erfolgreichem informellen Lernen (vgl. *Grunert* 2006; *Liebau/Zirfas* 2008; *Solga/Dombrowski* 2009).

Die empirischen Studien zu diesem Bereich weisen auf einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, außerschulischer Bildung und schulischem Bildungserfolg hin und lassen vermuten, dass sich soziale Bildungsungleichheit durch die außerschulische Bildung sogar noch verstärken kann (vgl. *Grunert* 2006; *Guill* 2012). Die Untersuchungen von *Grunert* (2006, S. 29) sowie die Ergebnisse des DJI-Kinderpanels (vgl. *Zerle* 2008, S. 346) zeigen, dass der Zugang zu unterschiedlichen außerschulischen Bildungsräumen stark von den ökonomischen, sozialen, kulturellen sowie zeitlichen Ressourcen der Herkunftsfamilien determiniert wird. Kinder und Jugendliche aus Familien mit hohem sozialem Status sind im Vergleich zu Kindern aus unteren sozialen Schichten häufiger in organisierte Freizeitangebote eingebunden. Aufgrund der oftmals in organisierten Freizeitangeboten anfallenden Gebühren und Beiträge, wie sie etwa von Vereinen, Musikschulen oder für Sprachkurse erhoben werden, hängt zudem eine Teilnahme von den finanziellen Ressourcen einer Familie ab (vgl. *Grunert* 2006). Entsprechend erscheint es folgerichtig, dass der enge Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Migrationsstatus aufgrund eingeschränkter

häuslicher Ressourcen zu einer verminderten Teilhabe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an außerschulischen Lerngelegenheiten führt.

Wie im zwölften Kinder- und Jugendbericht (vgl. *Barthelmes* u.a. 2005) hervorgehoben wird, gibt es bisher nur wenige Studien, die sich mit den außerschulischen Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschäftigen. Die wenigen Untersuchungen zu diesem Bereich zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund stärker in Familien eingebunden und seltener in Vereinen oder Institutionen organisiert sind sowie seltener ein Musikinstrument lernen oder auch allgemein weniger Zeit zur freien Verfügung haben. In Bezug auf Vereine trifft dieses jedoch nur teilweise zu. Hier gibt es bei dem Besuch von Jugendfreizeitzentren im Gegensatz zu Jugendverbänden keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. *Barthelmes* u.a. 2005).

Im Gegensatz zu den auf einer eher kleineren Anzahl an Studien beruhenden Befunden zum informellen Lernen waren nichtformale Bildungsorte sowie deren Nutzung (besonders im Bereich der Nutzung von Nachhilfe) Gegenstand zahlreicher Bildungsstudien, u.a. in PISA und KESS sowie im Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) und den Shell-Jugendstudien (vgl. *Schneider* 2005; *Gröhlich* u.a. 2009; *Leven/Quenzel/Hurrelmann* 2010; *Guill* 2012). Der Blick auf die Nutzung von Nachhilfe erschien relevant, weil ein schichtspezifischer Zusammenhang vermutet wurde, welcher durch die Verknüpfung von Nutzungshäufigkeit und finanziellen Ressourcen die sozialen Ungleichheiten im Bildungssektor entstehen lassen bzw. verstärken kann (vgl. *Solga/Dombrowski* 2009, S. 36). Die bisherigen Untersuchungen haben diese Vermutung jedoch nur teilweise bestätigen können und sind bis heute eher widersprüchlich. Insbesondere fehlen nach *Schneider* (2005, S. 378) bei der Überprüfung der Effektivität von Nachhilfe Längsschnittdaten, die die Leistung der Schülerinnen und Schüler – und nicht die Schulnoten – berücksichtigen.

Bezogen auf die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern oder andere Personen wird ebenso eine Verknüpfung von sozioökonomischem Hintergrund und Lernpotential dieser Form des informellen Lernens vermutet. Es wird angenommen, dass der Lernerfolg durch die Qualität der familiären Unterstützung bestimmt ist, womit insbesondere Kinder mit höherem sozioökonomischen Hintergrund von einer häuslichen Hausaufgabenhilfe profitieren könnten. Diese Annahmen konnten jedoch nicht empirisch gestützt werden und es zeigte sich vielmehr, dass sich eine Beaufsichtigung der Hausaufgaben durch die Eltern oder andere Familienangehörige als kontraproduktiv erweist (vgl. *Trautwein/Köller/Baumert* 2001, S. 705f.).

Ein weiterer Bereich der Forschung zu Lernorten in und außerhalb von Schule begleitet den Ausbau von Ganztagschulen, da hier zu beobachten ist, dass außerschulische Bildungsgelegenheiten vermehrt in den schulischen Alltag integriert werden (vgl. *Habben* 2013). Dabei rückt die Ganztagschule als Möglichkeit zur Überwindung von ungleichen Bildungschancen in den Vordergrund (vgl. *Palentien* 2007). Die Frage nach dem Verhältnis schulischer und außerschulischer Angebote wurde im Kontext der Forschung zum Ausbau des Ganztagschulwesens eingehend in der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen StEG (2005-2009) untersucht (vgl. *Holtappels* u.a. 2007; *Klieme* u.a. 2010). Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Jahrgängen fünf bis neun ihre Schulnoten in Deutsch, Mathematik und Englisch verbessern können, wenn sie eine Hausaufgabenbetreuung besuchen – unter der Voraussetzung, dass diese Betreuung gut strukturiert ist und die Lernzeit dort effektiv genutzt wird.

## 5 Forschungsfragen

Die empirische Überprüfung der Effekte von informellen und nichtformalen Lerngelegenheiten (etwa bezogen auf lernrelevante Einstellungen bzw. den Lernerfolg an sich) in außerschulischen Bildungsprozessen steht noch weitgehend aus. Zwar weisen Studien darauf hin, dass die Nutzungshäufigkeit außerschulischer Lernangebote stark mit dem sozialen Status (und damit auch mit dem Migrationshintergrund) konfundiert ist und dies eine weitere Dimension von Bildungsungleichheit darstellt. Es mangelt jedoch an Untersuchungen, welche die Effektivität der Teilnahme, bezogen auf den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung unter Berücksichtigung der sozialen Hintergrundmerkmale aufgreifen.

Entsprechend den bisherigen Erkenntnissen kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme an nichtformaler und informeller Bildung von der sozioökonomischen Herkunft bestimmt ist und Schülerinnen und Schüler aus sozial höher gestellten Familien häufiger Gelegenheiten zum nichtformalen und informellen Lernen wahrnehmen. Bezüglich der Teilhabe an nichtformalen Angeboten (insbesondere in Form von Nachhilfe) zeigt der Forschungsstand widersprüchliche Ergebnisse, welche im Rahmen dieser Untersuchung spezifiziert werden sollen. Des Weiteren zeigen Studien, dass insbesondere Migranten von der Teilnahme an Ganztagsangeboten (wie z.B. der Hausaufgabenbetreuung) profitieren, weshalb erwartet wird, dass sich die Teilnahme an schulinternen informellen Förderangeboten positiv auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auswirken sollte.

Um die Annahmen überprüfen zu können, wird vorab geklärt, inwiefern Schülerinnen und Schüler überhaupt zusätzliche Lerngelegenheiten nutzen und daran anschließend wird untersucht, ob sich die einzelnen Bereiche des informellen und nichtformalen Lernens empirisch modellieren lassen. Darauf aufbauend wird dargestellt, welche Schülerinnen und Schüler welche Form der Förderung wahrnehmen, um abschließend den Zusammenhang von Lernerfolg und Teilhabe an schulinternen und schulexternen Förderangeboten unter Berücksichtigung weiterer Kontextmerkmale zu beleuchten. Daraus ergeben sich für die vorliegende Untersuchung folgende Forschungsfragen:

- Wie häufig nutzen Schülerinnen und Schüler schulinterne und schulexterne Lernangebote?
- Lassen sich die Bereiche des schulinternen und -externen informellen und nichtformalen Lernens empirisch abbilden, und wenn ja: in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?
- Wie gestaltet sich die Nutzungshäufigkeit der einzelnen Teilbereiche in Abhängigkeit ausgewählter Merkmale der Schülerinnen und Schüler?
- Wie hängt die Nutzung der verschiedenen Lerngelegenheiten mit dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zusammen?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage werden deskriptive Statistiken zur Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Angebote vorgestellt. Daran anschließend wird anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen<sup>2</sup> überprüft, inwiefern sich die erhobenen Nutzungshäufigkeiten von zusätzlichen Förder- und Lernangeboten in die einzelnen Dimensionen der nichtformalen und informellen Bildungsbereiche unterteilen lassen. Darauf aufbauend wird mit Hilfe deskriptiver Auswertungen analysiert, inwieweit die Teilnahme

an nichtformalen und informellen Lernangeboten mit individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Um Wirkungszusammenhänge von nichtformalen und informellen Lernangeboten abbilden zu können, wird im letzten Schritt mit Hilfe der Regressionsanalyse überprüft, ob die Teilnahme an Fördermaßnahmen im Zusammenhang mit der Lesekompetenzentwicklung steht.

## 6 Daten

Den Analysen dieses Beitrags liegen die Daten aus der Hamburger Längsschnittstudie SPRABILON „Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive“ (2009-2012) zugrunde, welche am Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg durchgeführt wurde. Die Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Forschungsprogramms „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (FiSS) gefördert. Es handelt sich um eine Längsschnittuntersuchung zur Entwicklung bilingualer Sprachfähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund nach dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe unter Einbeziehung relevanter Individual- und Kontextfaktoren. Das Projekt SPRABILON knüpft seine Untersuchungen an die Vorarbeiten an, die im BLK-Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ geleistet wurden (vgl. *Gogolin* u.a. 2011).

Die Erhebung der Sprachstandsdaten erfolgte über einen Zeitraum von zwei Schuljahren mit insgesamt drei Messzeitpunkten. Die Datenerhebung fand sowohl am Anfang als auch am Ende der 7. sowie am Ende der 8. Jahrgangsstufe statt. Zu allen drei Messzeitpunkten wurden Schüler-, Eltern- und Lehrerfragebögen eingesetzt sowie das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler in Anlehnung an Leseverständiskonzepte von IGLU und PISA getestet. Schriftliche und mündliche Sprachproduktion wurden zum ersten und dritten Messzeitpunkt erhoben, ebenso wie der kognitive Fähigkeitstest (CFT 20-R) und ein Wortschatztest (CFT 20-R).

Die Lesetests wurden über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg gemeinsam skaliert (Reliabilität EAP/PV=.76) und die WLEs (Warms Weighted-Maximum-Likelihood-Estimates) als Personenparameter auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 normiert. Der Mittelwert der Lesekompetenz betrug zum ersten Messzeitpunkt 43,76 (SD=8,06), zum zweiten Messzeitpunkt 48,21 (SD=8,66) und zum dritten Messzeitpunkt 50,11 (SD=8,39).

Um einen Vergleich der Sprachentwicklung von FÖRMIG-geförderten zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern und monolingual Deutsch aufwachsenden Schülerinnen und Schülern vornehmen zu können, wurden überwiegend Schulen ausgewählt, die bereits an FÖRMIG teilgenommen hatten und jeweils die vollständigen Klassen der Kinder aus der FÖRMIG-Stichprobe befragt (damit handelt es sich bei SPRABILON um eine Ad-hoc-Stichprobe).

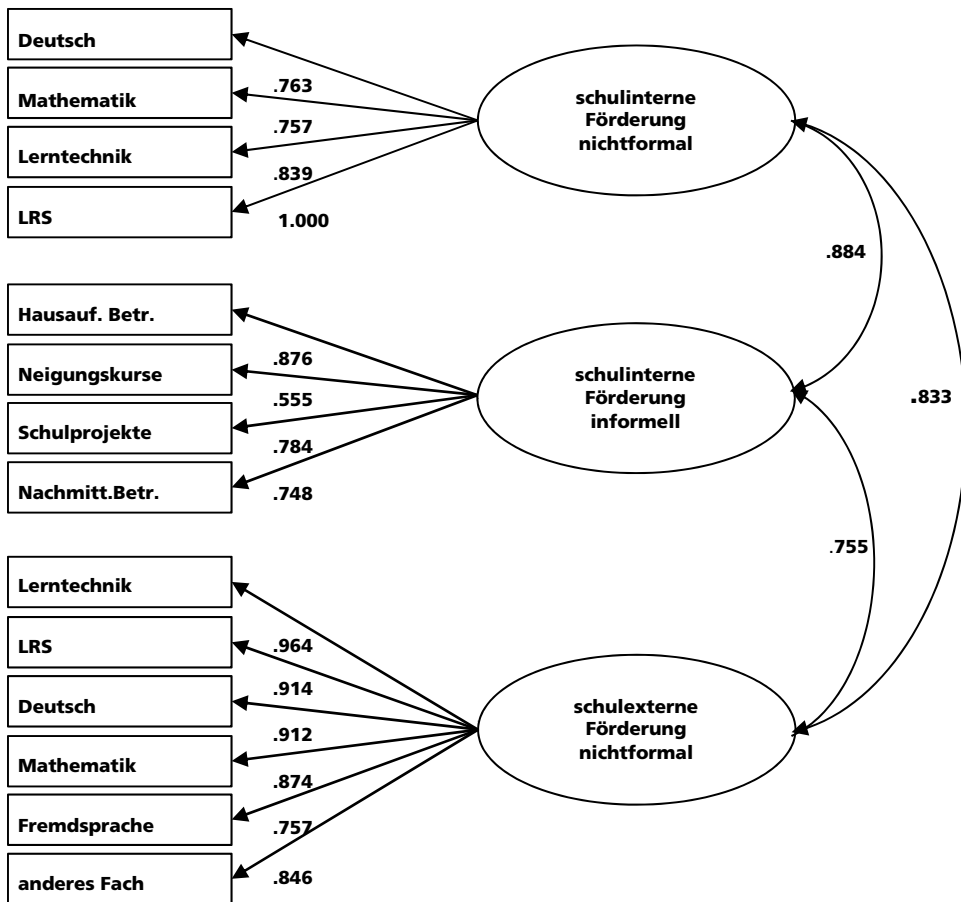
Insgesamt liegen Daten von N=437 Schülerinnen und Schüler vor, wobei die Eingangsstichprobe bei N=403 lag, zur zweiten Erhebungswelle N=391 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teilnahmen und zum dritten Messzeitpunkt N=346 Schülerinnen und Schüler befragt werden konnten. Für n=299 Schülerinnen und Schüler (74,2% der Eingangsstichprobe) liegen Angaben aus allen drei Erhebungswellen vor.

## 7 Überprüfung der Faktorenstruktur informeller und nichtformaler Förderung

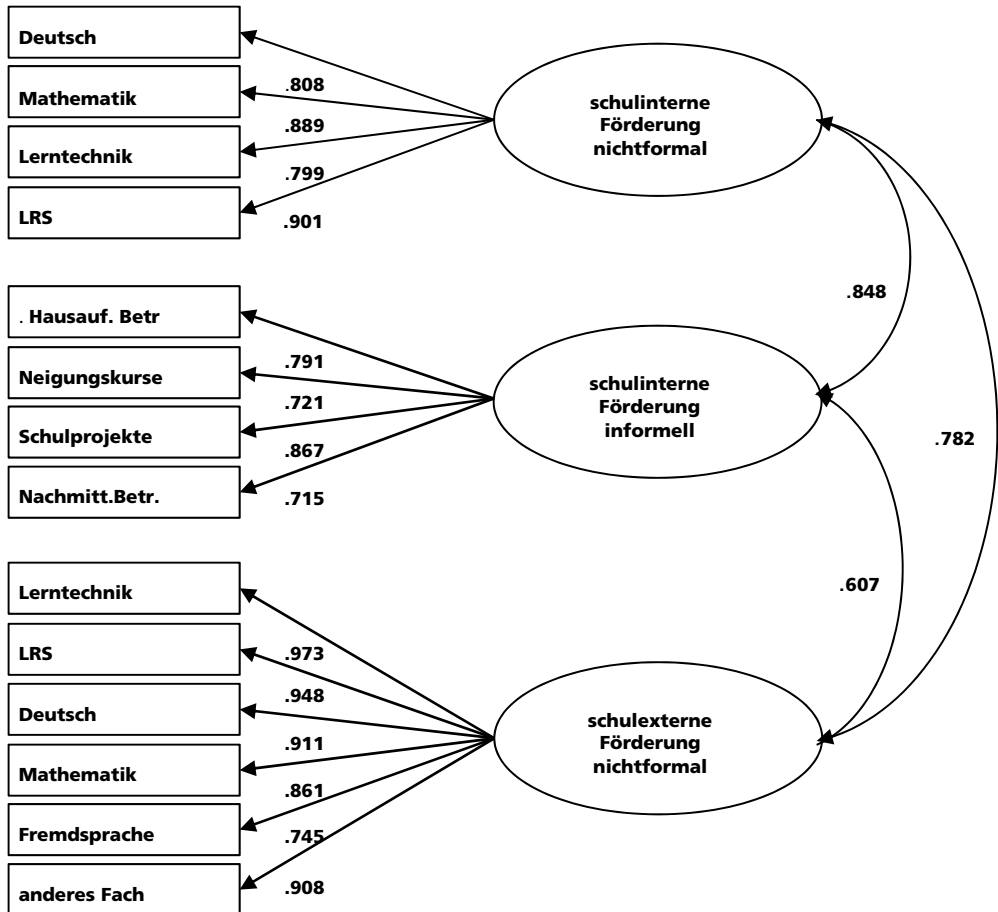
Der folgende Abschnitt zeigt die Ergebnisse zur Überprüfung der latenten Konstrukte „informelle und nichtformale Förderung“ mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen. Die Modellfits zeigen, dass sich für beide Erhebungszeitpunkte das Mehrfaktorenmodell als das am besten auf die Daten passende Modell erweist.

Abb. 2: Mehrfaktorenmodell: schulinterne und -externe Förderung in der 7. und 8. Klasse

### Förderung im 7. Schuljahr



CFI=0.968, TLI=0.974, RMSEA=0.050  
 Alle berichteten Koeffizienten sind hochsignifikant ( $p < .001$ )

**Förderung im 8. Schuljahr**

CFI=0.965, TLI=0.957, RMSEA=0.060

Alle berichteten Koeffizienten sind hochsignifikant ( $p < .001$ )

Die Mehrfaktorenstruktur weist darauf hin, dass sich die einzelnen Förderkurse in die theoretisch und normativ begründeten Bereiche der nichtformalen und informellen Angebotsformen unterteilen lassen. Obwohl die einzelnen Konstrukte hoch miteinander korrelieren, was darauf schließen lässt, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die an einer Form der Förderung teilnehmen ebenso an anderen Bereichen der Förderung teilnehmen, bildet das Generalfaktorenmodell, welches impliziert, dass man von einem Förderindex ausgehen kann, der sich qualitativ nicht differenzieren lässt, die Datenstruktur weniger gut ab (Generalfaktorenmodell Förderung 7. Klasse: CFI=0.952, TLI=0.943, RMSEA=0.067; Generalfaktorenmodell Förderung 8. Klasse: CFI=0.925, TLI=0.911, RMSEA=0.086).

## 8 Deskriptive Befunde

Tab. 1: Prozentuale Beteiligung an zusätzlichen Förderkursen der 7. und 8. Klasse sowie Darstellung der Skalenkennwerte

Nutzung schulinterner Förderung		
<i>Fragestellung: An welchen Angeboten hast du in diesem Schuljahr in der Schule teilgenommen?</i>		
	7. Klasse	8. Klasse
	% (n)	% (n)
<b>Nichtformale Förderung</b>		
Förderkurs/Stützkurs in Deutsch	24,6 (86)	17,7 (58)
Förderkurs/Stützkurs Mathematik	24,5 (85)	9,8 (32)
Kurs zur Verbesserung v. Lern- o. Arbeitstechniken	17,7 (61)	18,7 (61)
Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche	10,5 (36)	10,2 (33)
<i>Skala "Schulinterne Förderung (nichtformal)"</i>		
erklärte Varianz (%):	58,31	58,59
Cronbachs Alpha:	0,749	0,755
<b>Informelle Förderung</b>		
Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung	18,3 (63)	16,3 (53)
Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht in der Schule (z.B. Musik, Sport)	30,1 (104)	29,4 (96)
längerfristige Projekte	22,4 (77)	22,6 (74)
Nachmittagsbetreuung	13,3 (43)	18,0 (59)
<i>Skala "Schulinterne Förderung (informell)"</i>		
erklärte Varianz (%):	49,07	52,63
Cronbachs Alpha:	0,640	0,695
Nutzung schulexterner Förderkurse		
<i>Fragestellung: Hast du in diesem Schuljahr außerhalb der Schule zusätzlichen Unterricht gehabt, um deine Leistungen zu verbessern?</i>		
	7. Klasse	8. Klasse
	% (n)	% (n)
<b>Nichtformale Förderung</b>		
Nachhilfe im Fach Deutsch	14,1 (49)	13,0 (43)
Nachhilfe im Fach Mathematik	18,6 (64)	19,0 (63)
Nachhilfe in einem anderen Fach	10,5 (36)	9,9 (33)
Kurs zur Verbesserung v. Lern- o. Arbeitstechniken	12,1 (42)	9,6 (32)
Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche	10,2 (35)	7,6 (25)
Nachhilfe in einer Fremdsprache	17,9 (62)	17,7 (59)
<i>Skala "Schulexterne Förderung (nichtformal)"</i>		
erklärte Varianz (%):	58,66	58,91
Cronbachs Alpha:	0,854	0,849

Um einen Eindruck zu bekommen, wie insgesamt die Beteiligungsquoten an den nichtformalen und informellen Bildungsangeboten über die letzten beiden Erhebungswellen aussahen, werden in der Tabelle 1 die prozentuale Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an zusätzlichen schulinternen und schulexternen Angeboten in den Klassenstufen 7 und 8 aufgezeigt sowie die Skalenkennwerte der anhand der explorativen Faktorenanalyse errechneten Skalen<sup>3</sup> dargestellt. Abgebildet werden die Schülerinnen und Schüler, die mindestens ein- bis zweimal im Monat oder häufiger eine Förderung aufgesucht haben.

Insgesamt zeigt sich, dass in der 7. Klasse von den schulinternen Angeboten besonders Förderkurse in Deutsch (24,6%) und Mathematik (24,5%) aufgesucht werden. Der Besuch der Förderkurse für das Fach Deutsch und Mathematik nimmt jedoch zur 8. Klas-



se hin deutlich ab. Etwas weniger oft werden in der 7. Klasse schulinterne Förderkurse für andere Fächer und Kurse zur Verbesserung der Lerntechniken aufgesucht. Hier ist jedoch ein leichter Anstieg in der Teilnahme zur 8. Klasse zu vermerken. In Bezug auf die Teilnahmequote von Neigungskursen (um die 30%) und Schulprojekten (um die 22,4%) zeigen sich zwischen der 7. und 8. Klasse kaum Veränderungen. Die Teilnahmequote an der Hausaufgabenbetreuung nimmt leicht ab (von 18,3 auf 16,3%), an der Nachmittagsbetreuung leicht zu (von 13,3 auf 18,0%). Hinsichtlich der Nutzung von außerschulischen Förderangeboten zeigen sich hingegen nur geringfügige Veränderungen zwischen der 7. und 8. Klasse. Mit knapp 20% werden gleich häufig Förderkurse für eine Fremdsprache oder für das Fach Mathematik aufgesucht. Demgegenüber gaben knapp 14% der an SPRABILON beteiligten Schülerinnen und Schüler in der 7. und 8. Klasse an, in dem Fach Deutsch eine zusätzliche außerschulische Förderung zu erhalten. Die Angaben zur erklärten Varianz und zum Cronbachs Alpha der Skalen liegen je nach Skala in einem zufriedenstellenden bis guten Bereich.

## 9 Teilnahme an Förderangeboten in Abhängigkeit von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden wird untersucht, welche Formen der Förderung von welchen Schülerinnen und Schülern genutzt werden.<sup>4</sup>

Tab. 2: Teilnahme an Förderangeboten im 8. Schuljahr und mittlere Leseleistung am Ende des 7. Schuljahres

Leseleistung am Ende der 7. Klasse (M=49,0/SD=8,9)						
Förderung in der 8. Klasse	teilgenommen			nicht teilgenommen		
	M	SE	n	M	SE	n
<b>schulintern</b>						
nichtformal	45,5	0,84	77	49,7	0,62	212
informell	48,9	0,85	174	48,0	0,64	116
<b>schulextern</b>						
nichtformal	45,5	0,90	54	49,1	0,59	239

Wie den Werten der Tabelle 2 zu entnehmen ist, weisen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in der 8. Klasse an schulinterner oder schulexterner Förderung teilgenommen haben die geringeren Lesekompetenzwerte am Ende der 7. Klasse auf als die Schülerinnen und Schüler, die keine zusätzlichen Förderangebote im darauf folgenden Schuljahr genutzt haben. In beiden Fällen unterscheiden sich die Leseleistungen hochsignifikant voneinander. Dies spricht dafür, dass die Förderung tatsächlich diejenigen erreicht, die diese benötigen und sich die nichtformalen Angebote spezifisch auf einen Nachteilsausgleich und die Förderung in zentralen Unterrichtsfächern beziehen. Die Teilnahme an informeller schulinterner Förderung ist hingegen unabhängig von der erbrachten Leistung am Ende des 7. Schuljahres, was die Annahme stützt, dass sich die informellen Angebote eher auf eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung und die Verfolgung individueller Interessen bezieht.

Tab. 3: Teilnahme an Förderangeboten im 8. Schuljahr im Zusammenhang mit ausgewählten Merkmalen der Schülerinnen und Schüler

Stichprobe insgesamt		Teilnahme Förderung		
		intern		extern
		nicht-formal	informell	nicht-formal
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
<b>Migrationsstatus</b>				
kein Elternteil im Ausland geboren	40,2 (171)	31,4 (27)	35,4 (45)	32,8 (19)
ein Elternteil im Ausland geboren	15,5 (66)	17,4 (15)	19,7 (25)	24,1 (14)
beide Elternteile im Ausland geboren	44,2 (188)	51,2 (44)	44,9 (57)	43,1 (25)
	100 (425)	100 (86)	100 (127)	100 (58)
<b>Geschlecht</b>				
Mädchen	50,3 (216)	54,4 (49)	51,9 (67)	55,9 (33)
Jungen	49,7 (213)	45,6 (41)	48,1 (62)	44,1 (26)
	100 (429)	100 (90)	100 (129)	100 (59)
<b>kulturelles Kapital</b>				
< 100 Bücher zuhause	78,7 (321)	76,8 (63)	77,9 (95)	78,6 (44)
> 101 Bücher zuhause	21,3 (87)	23,2 (19)	22,1 (27)	21,4 (12)
	100 (408)	100 (82)	100 (122)	100 (56)

Bezogen auf individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler gibt die Tabelle 3 einen Überblick zur Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Lernangebote nach Migrationshintergrund, Geschlecht und soziokulturellem Status der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnahme an informellen schulinternen Lernangeboten am höchsten ist ( $n=127/n=129/n=122$ ) und die Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die an schulexternen nichtformalen Förderangeboten teilnehmen am geringsten ausfällt ( $n=58/n=59/n=56$ ). In allen Bereichen der Förderung stellt die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, die überwiegende Anzahl an Teilnehmenden dar. Dies entspricht jedoch weitestgehend der Verteilung innerhalb der Gesamtstichprobe. Lediglich bei der Teilnahme an schulinternen nichtformalen Angeboten sind die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, leicht überrepräsentiert, und Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil nehmen häufiger an schulexternen nichtformalen Förderkursen teil. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe nehmen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund insgesamt weniger häufig an zusätzlichen Angeboten teil. Hinsichtlich des Geschlechts zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit, wobei Mädchen tendenziell insgesamt häufiger an nichtformalen und informellen Lernangeboten teilnehmen. Jedoch fallen die Unterschiede bei der Teilnahme weder hinsichtlich des Migrationshintergrundes, des Geschlechts noch des Bücherbesitzes signifikant aus. Hinsichtlich der geringen Unterschiede bei der Teilnahme an nichtformalen Angeboten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund muss bei dem vorliegenden Sample davon ausgegangen werden, dass sich insgesamt überwiegend leistungsschwache Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien in der Stichprobe befinden, die ebenso wie Kinder mit Migrationshintergrund zusätzlicher Förderung bedürfen. Damit entspricht die Nutzungshäufigkeit verschiedener Förderangebote weitestgehend der Verteilung der Merkmale der Schülerinnen und Schüler in der Gesamtstichprobe.

## 10 Ergebnisse der Regressionsanalyse

Tabelle 4 sind schrittweise erweiterte Regressionsmodelle zu entnehmen, die das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler zur dritten Erhebungswelle (Ende Klasse 8) unter Berücksichtigung verschiedener Hintergrundmerkmale erklären.

Tab. 4: Regressionsmodell<sup>5</sup> zur Erklärung der Lesekompetenz am Ende der 8. Klasse – unter Berücksichtigung der im 8. Schuljahr erhaltenen Förderung und weiterer Hintergrundmerkmale

AV: Leseverständnis Ende 8. Klasse (M=50,11/SD=8,39)	Regressionskoeffizient				
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
<b>Konstante</b>	55,02	54,56	54,63	53,21	51,99
ein Elternteil im Ausl. geboren <sup>1</sup>	-4,900***	-3,908**	-4,046**	-2,686	n.s.
beide Elternteile im Ausl. geboren <sup>1</sup>	-6,388**	-5,684***	-5,834***	-3,732***	-2,902**
interne nichtformale Förderung <sup>2</sup>		-1,456**	-1,434**	n.s.	n.s.
interne informelle Förderung <sup>2</sup>		n.s.	n.s.	-0,975	-0,939
Externe nichtformale Förderung <sup>2</sup>		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Hausaufgabenunterstützung Eltern <sup>3</sup>			n.s.	n.s.	n.s.
Hausaufgabenunterstützung andere <sup>3</sup>			n.s.	n.s.	n.s.
Leseverständnis Ende 7. Klasse <sup>2</sup>				3,149***	2,899***
Bücher zuhause <sup>1</sup>					3,369**
R <sup>2</sup>	0,145	0,230	0,235	0,376	0,403

Anmerkungen: Signifikanz: \*\*\*p<0,001; \*\*p<0,01; \*p<0,05; p<,1 marginal signifikant, ns: nicht signifikant. Das Geschlecht als unabhängige Variable wurde nicht berücksichtigt, da Voranalysen gezeigt haben, dass es keinen signifikanten Einfluss auf die Leseleistung ausübt

- 1 dichotomisiert: Migrationshintergrund 1=ein Elternteil im Ausland geboren, 0=alle anderen; 1=beide Elternteile im Ausland geboren, 0=alle anderen; Buchbesitz: 0=<100 Bücher; 1=> 101 Bücher
- 2 auf Skalenebene, z-standardisiert
- 3 z-standardisierte Mittelwerte über die Häufigkeiten, mit denen Vater und Mutter („Hausaufgabenunterstützung Eltern“) oder Großeltern, andere Verwandte, Freunde der Eltern, Nachhilfelehrer oder Freunde („Hausaufgabenunterstützung andere“) bei den Hausaufgaben unterstützen

Modell 1 ist der weithin bekannte Befund zu entnehmen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt ein schlechteres Leseverständnis aufweisen, als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund. Hierbei sind die Disparitäten für Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, stärker ausgeprägt, als für diejenigen, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Für die verschiedenen Förderangebote (Modell 2) zeigt sich, dass lediglich die schulinterne nichtformale Förderung einen signifikanten – negativen – Einfluss auf die Leseleistung nimmt. Dieser negative Wert besagt nicht, dass die Schülerinnen und Schüler bei dieser Förderung eine negative Entwicklung nehmen, sondern vielmehr zeigt sich auch hier, dass gerade schwächere Schülerinnen und Schüler diese Form der Förderung wahrnehmen. Gleichzeitig verringert sich der Migrationseffekt unter Berücksichtigung der zusätzlichen Förderangebote etwas, was darauf hinweisen könnte, dass beide Effekte konfundiert sind. Erwartungskonform in Bezug auf den bisherigen Forschungsstand wirkt sich die Hausaufgabenunterstützung durch die Familie oder Andere nicht auf die Leseleistung aus (Modell 3). Unter Hinzunahme der Leseleistung am Ende der 7. Klasse (Modell 4) zeigt sich, dass die Ausgangsleistung neben dem Einfluss

des Migrationshintergrundes den stärksten Prädiktor für die Leseleistung am Ende der 8. Klasse darstellt. Allerdings zeigt sich, dass unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung die Leseleistung der Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil am Ende der 8. Klasse nicht mehr systematisch schlechter ausfällt als die der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.

Des Weiteren hat die schulinterne nichtformale Förderung unter Kontrolle der Ausgangsleistung keinen nachweisbaren Einfluss mehr auf die Leseleistung am Ende der 8. Klasse. Dies spricht dafür, dass die zuvor negativen Effekte dadurch zustande kamen, dass überwiegend leistungsschwache Schülerinnen und Schüler an zusätzlichen schulinternen Förderkursen teilnehmen. Darüber hinaus kann dies dahingehend interpretiert werden, dass sich der Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern, die an nichtformalen Förderangeboten teilnehmen gegenüber denjenigen, die keine Förderung erhalten, nicht weiter vergrößert. Damit führt diese Form der Förderung zwar nicht zu einer Kompensation der schlechteren Ausgangsleistung, aber zumindest verläuft die Leistungsentwicklung nicht negativer als bei den Kindern, die keine zusätzliche Förderung erhalten. Während die Teilnahme an nichtformaler Förderung bei gleicher Leistung keine Effekte zeigt, weist Modell 4 darauf hin, dass auch bei gleicher Ausgangslage diejenigen Schülerinnen und Schüler, die häufiger schulinterne informelle Förderangeboten besuchen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% schlechtere Leistungen am Ende der 8. Klasse erzielen als diejenigen, die seltener an diesen Angeboten teilnehmen. Auch hier kann vermutet werden, dass es sich bei dieser Gruppe um besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler handelt, die darüber hinaus in ihrer Lernentwicklung weiter hinter denjenigen zurückbleiben, die seltener an dieser Form der Förderung teilnehmen. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich die Teilnahme an gezielten Fördermaßnahmen der nichtformalen Bildung gegenüber der Nutzung informeller Angebote auszahlt, da sich die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Schülergruppen nicht weiter vergrößern. Der marginal negative Einfluss der schulinternen informellen Förderung bleibt auch unter Berücksichtigung der Bücher im Haushalt kaum verändert bestehen. Der soziokulturelle Hintergrund der Jugendlichen zeigt sich jedoch für die herkunftsbedingten Disparitäten dahingehend relevant, als dass der negative Migrationseffekt für diejenigen Schülerinnen und Schüler irrelevant wird, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist. Für die Gruppe von Jugendlichen, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden, verringert sich der negative Einfluss der Herkunft, was darauf hinweist, dass die sozio-kulturelle Herkunft den Migrationseffekt abschwächt.

## 11 Diskussion

Der vorliegende Beitrag konnte zeigen, dass die von den Schülerinnen und Schülern gegebenen Auskünfte zu Förderangeboten empirisch getrennt werden konnten und somit als schulinterne und schulexterne informelle und nichtformale Förderangebote unterscheidbar waren. Zwar zeigen die konfirmatorischen Faktorenanalysen, dass das Generalfaktormodell teilweise ebenfalls zufriedenstellende Fitindices aufweist, das Mehrfaktorenmodell bildet die Datenstruktur, trotz hoher Korrelationen der latenten Konstrukte untereinander, dennoch besser ab. Dies weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die an einem Angebot teilnehmen, mit großer Wahrscheinlichkeit auch andere Förderangebote wahr-

nehmen, eine Zusammenfassung aller Einzelangebote zu einem allgemeinen Förderindex jedoch zu kurz greifen würde.

Die deskriptiven Analysen konnten deutlich machen, dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit hinsichtlich des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und des Bücherbesitzes zeigen. Da sich die SPRABILON Stichprobe insgesamt aus eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien zusammensetzt, kann davon ausgegangen werden, dass ebenso Kinder ohne Migrationshintergrund zusätzlicher Förderung bedürfen und von daher vermehrt nichtformale Förderangebote besuchen. Der Migrationsstatus scheint in diesem Falle kein so starker Prädiktor für schlechtere Leistungen, und damit verbundene zusätzliche Förderung, darzustellen wie in Stichproben, die über eine größere Streuung hinsichtlich der Lesekompetenz verfügen. Dennoch sind die Jugendlichen, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, leicht überproportional in Kursen der schulinternen nichtformalen Förderung vertreten. Dies erscheint plausibel, da es sich bei diesen Kursen um kostenfreie, von der Schule organisierte Angebote handelt, die unabhängig von den kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Familien in Anspruch genommen werden können und sich insbesondere an leistungsschwächere Jugendliche richten. Aber auch bezogen auf die Teilnahme an schulexternen nichtformalen Förderangeboten zeigt sich, entgegen den Erwartungen, keine Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Vielmehr haben diejenigen, von denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde, überproportional häufig nichtformale Förderkurse aufgesucht.

Bezüglich der sozio-kulturellen Herkunft zeigen die Daten, dass Jugendliche aus sozial privilegierten Elternhäusern, bezogen auf die Verteilung innerhalb der Gesamtstichprobe, ebenso häufig an schulexternen nichtformalen Förderangeboten teilnehmen wie Jugendliche aus sozial niedriger gestellten Familien und die soziale Herkunft somit kein so starker Prädiktor für die Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten darstellt, wie bisherige Untersuchungen nahelegen.

Schließlich zeigt sich bei der multivariaten Regressionsanalyse, dass sich negative Effekte der schulinternen nichtformalen Förderung ergeben, wenn die Ausgangsleistung der Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt bleibt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler diese Form der Förderung wahrnehmen und damit die richtigen Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Nach Kontrolle der Ausgangsleistung verschwindet dieser Effekt, womit keine spezifizierenden Aussagen zur Wirkung von zusätzlichen nichtformalen Förderangeboten gemacht werden können. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass die nicht vorhandenen Effekte zumindest drauf schließen lassen, dass sich die Unterschiede in der Ausgangsleistung im Verlauf des Schuljahres nicht noch weiter verstärken.

Auch die Unterstützung bei den Hausaufgaben durch Andere/Eltern als informelles Lernangebot zeigt entsprechend den bisherigen Erkenntnissen keine nachweisbaren Effekte. Dies könnte zum einen auf die selektive Stichprobe aus SPRABILON zurückgeführt werden, welche sich überwiegend aus Schülerinnen und Schülern zusammensetzt, die eher aus bildungsferneren Familien stammen und in denen insgesamt wenig schulisches Förderpotential vorhanden ist. Dies kann aber auch dahingehend interpretiert werden, dass sich die Eltern zwar bemühen, aber selber keinen förderlichen Effekt in Bezug auf den Erwerb des Leseverständnisses ihrer Kinder haben.

Lediglich die schulinternen informellen Förderangebote, mit Blick auf den Stand des Leseverständnisses in der 8. Klasse, zeigen tendenzielle negative Effekte, welche darauf

hinweisen könnten, dass Schülerinnen und Schüler, die an dieser Form der Förderung teilnehmen, über eine weniger positive Leistungsentwicklung im Laufe des 8. Schuljahres verfügen als diejenigen, die seltener an dieser Form der informellen Bildung teilhaben. Dies würde einerseits dafür sprechen, dass diese Form der Förderung weniger geeignet ist, die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler dahingehend zu unterstützen, dass ihre Lernentwicklung ähnlich verläuft (wenn auch auf einem niedrigeren Niveau) wie bei Schulkindern, die seltener an informellen Lernangeboten teilnehmen. Dies gelingt offensichtlich lediglich durch die Teilnahme an nichtformalen Angeboten. Andererseits werden die informellen Förderangebote unabhängig von Hintergrundmerkmalen wie dem Migrationshintergrund und dem kulturellen Kapital (gemessen am Buchbesitz der Familien), den Schülerinnen und Schülern zu Teil, die davon besonders profitieren könnten. Auch wenn weder diese noch die anderen Formen der zusätzlichen Förderung zu einer Kompensation der herkunftsbedingten Disparitäten führt, sollte dies nicht dahingehend interpretiert werden, dass die nichtformale und informelle Bildung grundsätzlich kein Potential für die Überwindung ungleicher Bildungschancen besitzt. Vielmehr erscheinen Untersuchungen angebracht, die sich detaillierter mit der Frage beschäftigen, an wen sich diese Bildungsangebote richten, und vor allem, wie diese Angebote beschaffen sein sollten, um ihre lernförderliche Wirkung zu entfalten. Damit ließen sich differenzierte Aussagen über die Wirkungszusammenhänge von individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, nichtformaler und informeller Bildung und Kompetenzerwerb treffen.

## Anmerkungen

- 1 Da festgestellt wurde, dass die Sprache eine Schlüsselrolle im Unterrichten, Lernen, Verstehen und Kommunizieren von Mathematik einnimmt (vgl. *Rösch/Paetsch* 2011, S. 58), wird in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass auch der Besuch einer Förderung in Mathematik einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung nehmen kann. Ähnliches wird auch für den Besuch von informellen Förderkursen (wie z.B. Hausaufgabenbetreuung) angenommen, da sie überwiegend zur Vertiefung von schulischen Unterrichtsfächern dienen und damit auch sprachlich anregend wirken.
- 2 Die mit MPlus durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen greifen auf das Verfahren der Full Information Maximum Likelihood-Methode (FIML) zurück, bei der auf Basis der individuellen (vorhandenen) Werte für jeden Fall ein wahrscheinlicher Modellparameter geschätzt wird (für detaillierte Informationen siehe *Lüdtke* u.a. 2007).
- 3 Aufgrund der geringen Fallzahlen in den einzelnen Kategorien wurde die ursprüngliche Kodierung der in die EFA eingegangenen Items (1=nie oder fast nie, 2=1 bis 2mal im Monat, 3=1 bis 2mal pro Woche, 4= jeden Tag oder fast jeden Tag) dahingehend geändert, dass die oberen beide Kategorien zusammengefasst wurden. Die Berechnung der Skalen beruht auf den rekodierten dreistufigen Items.
- 4 Die Angaben zur Förderung beziehen sich auf die in Tabelle 1 dargestellten Skalen. Unter „teilgenommen an einem Lernangebot“ werden alle Schülerinnen und Schüler gefasst, deren Skalenwert mindestens 2 (für 1 bis 2mal im Monat teilgenommen) beträgt.
- 5 Die Regressionsanalysen wurden auf manifester Ebene berechnet. In die Analysen gehen lediglich Fälle ein, die bei allen zu berücksichtigenden Variablen einen empirischen Wert haben (n=212).

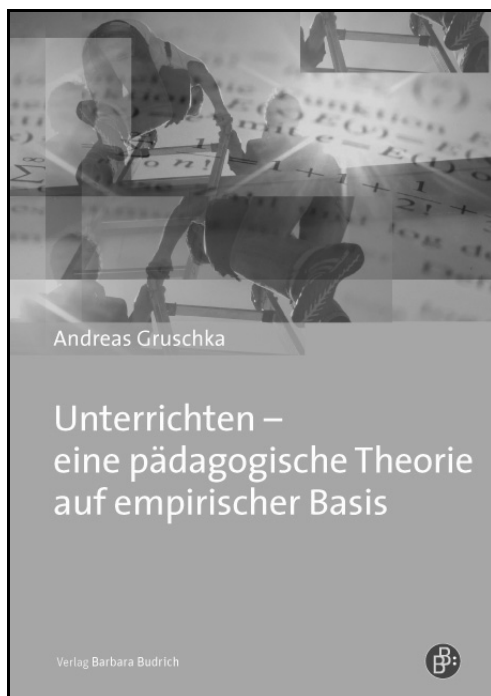
## Literatur

- Barthelmes, J./Bruhns, K./Seifert, B./Zehnbauer, A./Eisfeld, A.* (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- Baumbast, S./Hofmann-van de Poll, F. D./Lüders, C.* (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. – München.
- Dehnbostel, P.* (1999): Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalem Lernen. In: *Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H.* (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. – Neusäß, S. 184-195.
- Dohmen, G.* (2001): Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. – Bonn.
- Europäische Kommission* (2012): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens. Online verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_de.pdf), Stand: 11.01.2013.
- Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A./Janke, D./Kellermann, D./Lipski, J.* (2002): In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. – München.
- Gogolin, I./Dirim, I./Klinger, T./Lange, I./Lengyel, D./Neumann, U./Reich, H./Roth, H.-J./Michel, U./Schwippert, K.* (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. – Münster.
- Gröhlich, C./Guill, K./Bonsen, M./Bos, W.* (2009): Schulische Lernbedingungen. In: *Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Guill, K./May, P./Rau, A./Stubbe, T. C./Vieluf, U./Wocken, H.* (Hrsg.): KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. – Münster, S. 23-38.
- Grund, A.* (2007): Informelles und Formales Lernen gewerblicher Mitarbeiter: Ein qualitativer Ansatz zur Beschreibung und Kontrastierung betrieblicher Lernprozesse. Online verfügbar unter: [https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1912/1/Informelles\\_und\\_formales\\_Lernen\\_gewerblicher\\_Mitarbeiter2.pdf](https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1912/1/Informelles_und_formales_Lernen_gewerblicher_Mitarbeiter2.pdf), Stand: 30.08.2013.
- Grunert, S.* (2006): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: *Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E.* (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. – Weinheim, S. 15-34.
- Guill, K.* (2012): Nachhilfeunterricht: Individuelle, familiäre und schulische Prädiktoren. – München.
- Habben, I.* (2013): Einflüsse formalen, nichtformalen und informellen Lernens auf die Lesekompetenz bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. – Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg.
- Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C.* (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L.* (2007): Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). – Weinheim.
- Klieme, E./Fischer, N./Holtappels, H. G./Rauschenbach, T./Stecher, L.* (Hrsg.) (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkung. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. – Frankfurt/Main.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: *Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Gensicke, T./Leven, I./Picot, S./Schneekloth, U./Willert, M.* (Hrsg.): Shell Jugendstudie 2010. – Frankfurt/Main, S. 53-128.
- Liebau, E./Zirfas, J.* (2008): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. – Opladen.
- Lüdike, O./Robitzsch, A./Trautwein, U./Köller, O.* (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, 2, S. 103-117.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T.* (2008): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage). – Wiesbaden.
- Overwien, B.* (2004): Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: *Otto, H. U./Coelen, T.* (Hrsg.): Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. – Wiesbaden, S. 51-73.
- Overwien, B.* (2005): Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 3, S. 339-355.

- Palentien, C.* (2007): Die Ganztagschule – als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In: *Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. – Wiesbaden, S. 279-290.
- Rauschenbach, T./Leu, R. H./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I.* (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. – Berlin.
- Rösch, H./Paetsch, J.* (2011): Sach- und Textaufgaben im Mathematikunterricht als Herausforderung für mehrsprachige Kinder. In: *Prediger, S./Özgül, E.* (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Reihe: Mehrsprachigkeit, Band 32. – Münster, S. 55-76.
- Schneider, T.* (2005): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 51, S. 363-379.
- Solga, H./Dombrowski, R.* (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Online verfügbar unter: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_171.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf), Stand: 24.6.2012.
- Straka, G. A.* (2005): Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. In: *Künzel, K.* (Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. – Köln. S. 27-45.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J.* (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 47, S. 703-724.
- Zerle, C.* (2008): Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In: *Alt, C.* (Hrsg.): Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. – Wiesbaden, S. 345-366.



# 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](http://www.budrich-verlag.de)

# Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit: Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung

Marius Haring, Timo Burger



Marius Haring



Timo Burger

## Zusammenfassung

Zahlreiche Forschungsarbeiten der letzten Jahre belegen, dass der Freizeitbereich Jugendlicher in unterschiedlicher Hinsicht differenzierte informelle Bildungsräume eröffnet. Weitestgehend unberücksichtigt blieb bislang jedoch die Frage nach spezifischen Ressourcen, die informelle Bildungsprozesse nach sich ziehen. Der vorliegende Beitrag geht diesem Desiderat nach, indem ausgehend von *Bourdieu's* Theorie der Sozialen Praxis – speziell des Kapitalkonstrukts – und auf der Basis der Befunde einer quantitativen und qualitativen Erhebung ressourcenabhängige Zugänge zu informeller Bildung im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher diskutiert werden.

*Schlagworte:* Informelles Lernen, Freizeit, Jugend, Kapital, Ressourcen, Quantitative und qualitative Methoden

*Ways of accessing informal education in the context of young people's leisure activities: quantitative and qualitative findings*

## Abstract

Over the last few years, numerous research studies have proven that the leisure segment of young people reveals many differentiated informal learning spaces. However, the question of which specific resources are to be considered within these informal education processes has not been taken into account so far. This paper launches the debate on this subject, starting from *Bourdieu's* theory of social practice, focusing especially on the construct of capitals, and discusses how access to informal education depends on resources, within the context of heterogeneous leisure worlds, based on the findings of a quantitative and qualitative survey.

*Keywords:* Informal learning, Leisure, Youth, Capital, Resources, Quantitative and qualitative methods

## 1 Einleitung

Zwar ist in der Debatte um Bildung und lebenslanges Lernen schon lange ein Einvernehmen darin zu erkennen, dass Bildungsprozesse keineswegs nur in der Schule stattfinden,

allerdings entwickelt sich dieser Blick auf das Kind und den Jugendlichen erst allmählich. Im deutschsprachigen Raum wird erst seit der vergangenen Dekade verstärkt über die Bedeutung von informellen Bildungsprozessen in freizeitkontextuellen Settings diskutiert. Historisch gesehen handelt es sich hierbei um eine begriffliche Spezifizierung von Bildung, in Form der Unterscheidung nach „formal and informal education“, die von *John Dewey* (1916/1997, S. 9) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgenommen wurde und in der US-amerikanischen Forschung seit Beginn der 1950er-Jahre etabliert ist (vgl. *Knowles* 1951).

In Deutschland haben erst das mediale Interesse an den Ergebnissen der Schulleistungsuntersuchungen (wie etwa PISA 2000 und IGLU 2001) und die parallel verfassten Arbeiten von *Dohmen* (z.B. 2001) einen breiten wissenschaftlichen Diskurs über die Differenzierung von Bildungsorten und -prozessen in der Erziehungswissenschaft angeregt. Mit dieser „neuen“ Lesart wird der Fokus nicht nur auf Bildungsinstitutionen gelegt, vielmehr rücken Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen aus einer ganzheitlichen Sicht in den Vordergrund. Dies erzwingt geradezu die Erkenntnis, dass Bildung sich keineswegs auf institutionelle Räume reduzieren lässt. Zugespitzt formuliert: Bildung findet „potenziell immer und überall“ (*Rauschenbach* 2008, S. 21) und ein Leben lang statt. Im Kern geht es dabei um *ungeplante, beiläufige* und zum größten Teil *unbewusst* ablaufende – retrospektiv nicht immer erkennbare – Lernprozesse (vgl. *Düx/Sass* 2005; *Overwien* 2009).

Forschungsbefunde machen jedoch auch deutlich, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen im gleichen Maße von den im Freizeitbereich eröffneten Bildungsräumen profitieren (vgl. z.B. *Pietraß/Schmidt/Tippelt* 2005). Vielmehr scheinen die bereits für den formalen Bildungsbereich festzustellenden Ungleichheiten ebenso für informelle Bildungsprozesse zuzutreffen. An dem bisherigen Erkenntnisstand schließt eine eigene, empirisch sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegte Untersuchung an. Das primäre Ziel der Pilotstudie besteht darin, die Bedingungsfaktoren der theoretisch und empirisch aufgeführten Potenziale, die von Freizeit speziell für Bildungsprozesse ausgehen, näher zu beleuchten. Diesbezüglich sollen ausgehend von der Theorie der Sozialen Praxis nach *Bourdieu* die den Jugendlichen zur Verfügung stehenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitalien in ihren Interdependenzen und heterogenen Ausprägungen untersucht werden. Den Hintergrund bilden zwei übergeordnete – aufeinander aufbauende – Annahmen, die mit Hilfe von quantitativ-multivariaten und qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren geprüft werden sollen. *Erstens* wird angenommen, dass die unter Jugendlichen erfahrenen Zugänge und die jeweilige Ausstattung mit Ressourcen von einer enormen Heterogenität geprägt sind und *zweitens* der Zugang zu jenen Ressourcen bzw. die jeweilige Ausstattung mit diesen den Ausschlag gibt, ob und welche informellen Bildungsprozesse im Kontext jugendlicher Freizeit stattfinden.

## 2 Die Bedeutung von Freizeit

Freizeit kommt in (post)modernen Gesellschaften im Hinblick auf die Lebensgestaltung und vor dem Hintergrund eines individuellen Biografieverlaufs ein zentraler Stellenwert zu. Freizeit spiegelt in aller Regel die Lebensqualität eines Individuums wider, bildet einen Seismografen für Lebenszufriedenheit und stellt somit nicht zuletzt im Zuge gesell-

schaftlicher Modernisierungsprozesse eine biografisch bedeutende Ressource dar. Das Potenzial der Freizeit geht dabei mit einer multiplen Funktionsvielfalt einher und lässt sich längst nicht mehr auf eine Regenerationszeit begrenzen (vgl. z.B. *Prahl* 2010, S. 409; *Opaschowski* 2006, S. 35). Hintergrund dessen bildet das heutige Verständnis des Zusammenspiels von Freizeit und Arbeit, das im Verhältnis zu früheren Jahrzehnten ein anderes ist. Freie Zeit ex negativo ausschließlich als die Abwesenheit von Arbeit zu definieren, erscheint verkürzt. Vielmehr lassen aktuelle Beobachtungen den Schluss zu, dass es zu einer Verschmelzung dieser beiden Lebensbereiche kommt. Die Grenzen hierbei sind nicht selten fließend (vgl. *Opaschowski* 2006, S. 33) und können Elemente des jeweils anderen Bereichs beinhalten. Das entscheidende Kriterium ist die individuelle Selbsteinschätzung einer weitgehend selbst verantworteten und auf intrinsische Motivation zurückgehenden Ausgestaltung von Zeit.

Speziell im Jugendalter erfährt Freizeit in Form eines altersspezifischen Moratoriums und der damit einhergehenden Experimentierchancen einen großen und eigenständigen Bedeutungsgehalt. In dem Zusammenhang wird seit Beginn des neuen Jahrtausends verstärkt aus einer neu akzentuierten Blickrichtung der Fokus auf freizeitkontextuelle Lernsettings sowohl theoretisch als auch empirisch gelegt (vgl. z.B. *Dohmen* 2001; *Otto/Rauschenbach* 2004; *Rauschenbach/Düx/Sass* 2007; *Brodowski* u.a. 2009). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich der Freizeitbereich Heranwachsender ebenso wie die gesamte Jugendphase individuell gestaltet. Jugendliche bewegen sich in Abhängigkeit von den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen in differenzierten Freizeitwelten und erfahren auf diese Weise auch unterschiedliche Zugänge zu informellen Bildungsprozessen. Freizeit in der Adoleszenz ist hiernach als ein substanzielles soziales Feld der Allokation zu verstehen, das von der jeweiligen Ressourcenausstattung des Akteurs abhängig ist. Der Zugang zu jenen Ressourcen bzw. die jeweilige Ausstattung mit diesen gibt somit den Ausschlag, ob und welche informellen Bildungsprozesse vom Heranwachsenden inkorporiert werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen bleiben die Fragen offen, um welche konkreten Ressourcen es sich hierbei handelt, welche Auswirkungen diese auf die Freizeitwelten Jugendlicher haben und mit welchen informellen Bildungsprozessen diese einhergehen. Zur Beantwortung jener Fragen liefert die Kulturtheorie *Pierre Bourdieus* und seine Soziologie der Lebensstile (vgl. z.B. *Bourdieu* 1982), die im theoretischen Diskurs der Jugend(freizeit)forschung in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen hat (vgl. *Thole* 2010, S. 733), einen entscheidenden Beitrag und stellt auch den theoretischen Rahmen der vorliegenden Studie dar.

### 3 Theoretische Ausgangslage: Das Kapitalkonstrukt nach *Bourdieu* im Kontext von Freizeit

*Pierre Bourdieus* soziologische Sicht auf die Gesellschaft und ihre „spezifische kulturelle Ordnung“ (*Bourdieu* 1974, S. 58) ist durch ein Klassensystem sowie die damit einhergehende bewusste oder unbewusste – auf Distinktion zurückgehende – Klassifikation von Mitgliedern einer Gesellschaft determiniert (vgl. *Vester* 2010, S. 142). Im Kern der von *Bourdieu* ausgearbeiteten Argumentationslinie steht die These, dass „die Position einer Person oder Gruppe im sozialen Raum nicht nur über deren gesellschaftliches Ansehen

und sozialen Erfolg entscheidet, sondern auch erlaubt, ziemlich genaue Vorhersagen zu treffen über Lebensgewohnheiten, ihre Art, sich zu kleiden sowie über die von ihnen bevorzugte Ernährung, Musik- und Kunststile, Hobbys und Freizeitgestaltung“ (Koller 2004, S. 149). Folgt man *Bourdieu*, so ist der Freizeitstil eines Jugendlichen nicht so sehr als Produkt seiner persönlichen Entscheidungen zu sehen, als vielmehr die Folge seiner Platzierung im sozialen Feld, also die Konsequenz von Sozialisation (vgl. ebd.). Der Zugang zur Freizeit und zu explizit in diesem sozialen Feld entstehenden informellen Bildungsprozessen erfolgt letztendlich über die zur Disposition stehenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitalien in ihrer reziproken Wechselwirkung.

Die hier betrachteten drei Kapitalformen werden im Rahmen dieser Untersuchung in Bezug auf das soziale Feld, das Mikromilieu der *Freizeit*, transformiert und aus dem Blickwinkel Jugendlicher analysiert. Dabei wird von drei Annahmen ausgegangen: *Ersstens* obliegen die drei Kapitalien keiner global-objektiven Struktur, sondern werden vielmehr abhängig vom jeweiligen Akteur individuell wahrgenommen, sind damit subjektbezogen. Diese Annahme setzt voraus, dass die jeweils im Mittelpunkt stehenden Individuen – in diesem Fall die Gruppe der Jugendlichen – als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelten verstanden werden. *Zweitens* bedarf jedes soziale Feld einer gesonderten Betrachtung des jeweiligen Kapitals. Dieser Annahme wird hier Rechnung getragen, indem *Bourdieu*s Verständnis vom Kapital im Hinblick auf die Freizeitwelten Jugendlicher und das dort vorzufindende soziale, kulturelle und ökonomische Kapital operationalisiert wird. *Drittens* wird davon ausgegangen, dass die Zusammenhänge zwischen dem sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital nicht nur auf bewusste, sondern primär auf unbewusste Transferprozesse zwischen den Kapitalien zurückzuführen sind. Hieraus resultiert ein theoriegeleitetes, speziell an den Bedürfnissen Jugendlicher orientiertes wie auch aus ihrer Perspektive gezeichnetes Bild der drei Kapitalien:

In Bezug auf das *soziale Kapital* findet eine Fokussierung auf ausgewählte soziale Netzwerke statt. In den Blick genommen werden ausschließlich soziale Beziehungen zu Peers und familiäre Interaktionsmuster. Der im Kontext dieser beiden sozialen Netzwerke zu erwartende Profit beschränkt sich nicht nur auf „Kreditwürdigkeit“ (*Bourdieu* 1992, S. 63), „Gefälligkeiten“ (ebd., S. 65) und symbolische Muster, sondern wird im Rahmen des Forschungsprojektes um nicht unmittelbar sichtbare Aspekte erweitert. Es geht ebenso um nicht direkt in andere Kapitalsorten konvertierbare Leistungen sozialer Beziehungen (vgl. auch *Coleman* 1988).

Das *kulturelle Kapital* soll eine Berücksichtigung in zweierlei Hinsicht finden: *Ersstens* in Form eines institutionalisierten Zustands, abgebildet durch die aktuell besuchte Schulform und *zweitens* in Form des inkorporierten Kulturkapitals. Dieses geht laut *Bourdieu* (1982, 1983) mit spezifischen Dispositionen einher und verlangt ein bestimmtes Maß an Interesse für die jeweilige Kultur. Entsprechend wird Kultur in dieser zweiten Form als „Handlungsrepertoire“ (*Ebrecht/Hillebrandt* 2004, S. 10) verstanden, welches sich u.a. in Freizeitaktivitäten, aber auch in zeitlichen Dispositionsmöglichkeiten widerspiegelt.

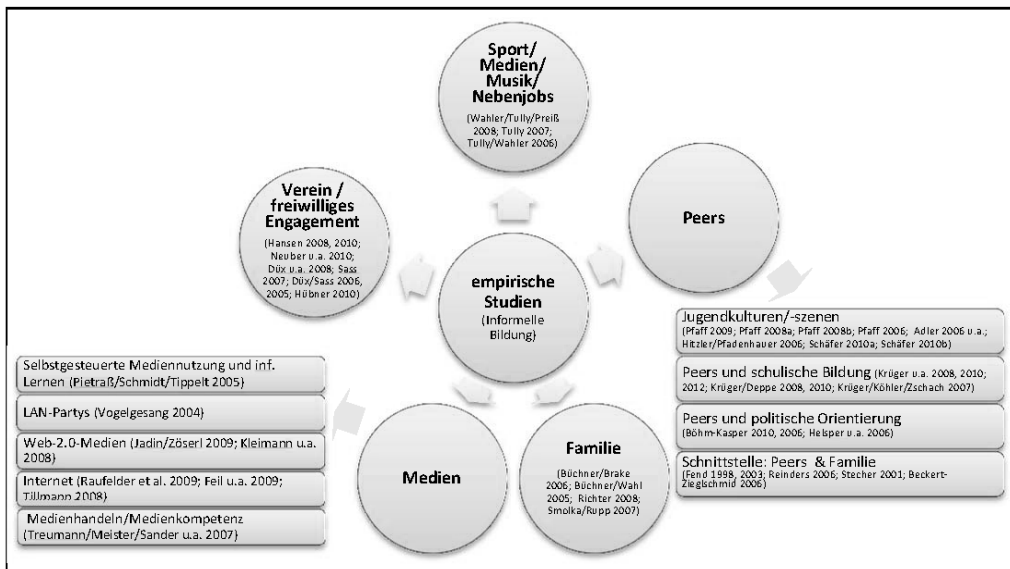
Abschließend soll auch das *ökonomische Kapital* einer inneren Transformationsarbeit unterzogen und damit auf die Akteurebene konvertiert werden. Das ökonomische Kapital bezeichnet im Kontext der durchgeführten Erhebung jene Ressource, die am materiellen Eigentum, z.B. in Form von technischen Unterhaltungsmedien, sowie an monetären Dispositionen, gemessen an der Höhe des monatlich zur Verfügung stehenden Geldbetrags (Taschengeld), ermittelt wird.

## 4 Stand der Forschung

Zum Thema „informelle Bildung“ ist im deutschsprachigen Raum in den vergangenen Jahren eine Reihe von theoretischen und – darauf basierend – empirischen Arbeiten entstanden, die maßgeblich dazu beigetragen haben, auf das immense Potenzial hinzuweisen, das von außerschulischen Kontexten, wie jenem der Freizeit, im Hinblick auf Bildungsprozesse ausgeht (s. Abb. 1). An dieser Stelle wird exemplarisch auf einige wenige Studien verwiesen. Dabei wird der Fokus auf einzelne Freizeitbereiche gelegt:

So steht die Bedeutung des freiwilligen Engagements als Lern- und Erfahrungsraum im Zentrum einer von *Düx* u.a. (2008) konzipierten und durchgeführten qualitativen und quantitativen Studie. Diese zeigt auf, dass Jugendlichen durch ein freiwilliges Engagement exklusive Lernerfahrungen – besonders bezogen auf die Entwicklung von „Organisations-, Leistungs-, Team- und Gremienkompetenzen“ – bereitgestellt werden, die über die Lebensphase Jugend weit ins Erwachsenenalter hinaus wirken. *Hübner* (2010) stellt in ihrer Untersuchung zudem heraus, dass durch den sinnstiftenden Charakter dieser Arbeit die in die Stichprobe einbezogenen ehrenamtlich tätigen Personen insbesondere auch in Bezug auf soziale Anerkennung sowie den Ausbau von Kontakten und Beziehungen von ihrem freiwilligen Einsatz profitieren.

Abb. 1: Darstellung empirischer Studien zum Themenfeld „informelle Bildung“ im Kontext unterschiedlicher Freizeitwelten



*Tillmann* (2008) fokussiert ihre Untersuchung auf die Überprüfung von informellen Lern- und Selbstbildungsprozessen bei Mädchen und jungen Frauen in einem speziell für diese Gruppe konzipierten virtuellen Raum (Online-Community „LizzyNet“). Den Ergebnissen nach fungiert das neue Medium bei einem Großteil der untersuchten weiblichen Jugendlichen keineswegs als passiver Ort der Realitätsflucht, sondern als aktiver und kreativer Raum der Identitätserarbeitung. Die Internetplattform dient dazu, „um sich mit realen und

virtuellen FreundInnen auszutauschen und sich in neuen Handlungsfeldern, außerhalb des sozio-ökologischen Zentrums, des ökologischen Nahraums und funktionspezifischer Beziehungen auszuprobieren“ (ebd., S. 203). *Pietraß/Schmidt/Tippelt* (2005) stellen einen Zusammenhang zwischen sozio-kulturellen Lernvoraussetzungen und potenziellen Lerneffekten bei der Rezeption von Massenmedien heraus. Sie zeigen auf, dass vor allem die Mittel- und Oberschicht als Profiteure dieser Lernform gelten (vgl. *Pietraß/Schmidt/Tippelt* 2005, S. 419). Entscheidend sind dabei nicht nur das formale Bildungsniveau, sondern darüber hinaus primär verfestigte milieuspezifische sozio-kulturelle Nutzervoraussetzungen (vgl. ebd.). *Raufelder* u.a. (2009) liefern den empirischen Beweis, dass Jugendliche, die ein regelmäßiges Nutzungsverhalten des Internets in Kombination mit einer unterstützenden Begleitung durch Sozialisationsinstanzen aufzeigen, bereits früh in der Phase der Adoleszenz ein reflexives Bewusstsein, also medienkritische Haltungen selbständig entwickeln können.

*Pfaff* (2009) arbeitet auf der Grundlage qualitativer Daten die Bedeutung von im Peerkontext stattfindenden informellen Bildungsprozessen für die Herausbildung, Infragestellung und Negierung von Normen und Werten, Generierung von Wissen in verschiedenen Bereichen und die Verortung in der Gesellschaft über bestimmte Identifikations- und Abgrenzungsprozesse heraus. Daneben existiert eine Reihe weiterer empirischer Untersuchungen, die den Stellenwert von Peers – sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht – für den Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Themenfeldern und Lebensbereichen untermauern. So zeigen *Krüger* u.a. (2012) anhand einer Längsschnittstudie die Relevanz von Peerinteraktionen für die schulische Bildungsbiografie auf. *Böhm-Kasper* (2010) erörtert basierend auf einer standardisierten Befragung von über 4.800 Schülerinnen und Schülern den Beitrag von Gleichaltrigenkontakten bzw. jugendkulturellen Stilisierungen zur Entwicklung von politischen Orientierungen und Werthandlungen im Jugendalter (vgl. *Böhm-Kasper* 2010, S. 275ff.; *Helsper* u.a. 2006). *Hitzler/Pfadenhauer* (2006, S. 243ff.) dokumentieren ausgehend von geführten qualitativen Interviews Aneignungspraktiken in populärkulturellen Gemeinschaftsszenen, indem sie exemplarisch an der Techno-Party-Szene und auf der Grundlage einer Kategorienbildung szeninterne und -externe relevante Kompetenzen thematisieren. *Philipp* (2010) geht mit Hilfe einer längsschnittlichen quantitativen Befragung der Frage nach, welche Bedeutung Gleichaltrigen – hier speziell Cliques von 10- bis 11-Jährigen – bei der Leseorientierung und -motivation zukommt.

## 5 Methodisches Vorgehen

Während die Potenziale, die von Freizeit speziell für Bildungsprozesse in der Jugendphase ausgehen, zumindest in Teilen empirisch gut dokumentiert sind, bleibt die Frage nach den Bedingungsfaktoren bislang weitgehend unbeantwortet. Davon ausgehend sind zwei aufeinander aufbauende Forschungsarbeiten mit einer sowohl quantitativen als auch qualitativen Ausrichtung konzipiert worden. Diese haben zum Ziel, die durch andere Studien in unterschiedlichen Freizeitwelten beobachteten informellen Bildungsprozesse im Hinblick auf ihre Zugänge und Zugangsmöglichkeiten zu analysieren. Den Untersuchungen liegt dabei die Annahme zugrunde, dass im Sinne des *Bourdieu*schen Habitusbegriffs und der Theorie der Sozialen Praxis das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital, je nach

Ausrichtung in ihren wechselseitigen Wirkungsweisen, einen gravierenden Einfluss auf die Konstellation von Freizeit und folglich der in ihr stattfindenden Bildungsprozesse haben. Dabei werden die drei Kapitalsorten aus der *Perspektive* von Jugendlichen und vor dem Hintergrund ihrer *freizeitkontextuellen Settings* betrachtet. Konkret wird also der Frage nachgegangen, wie sich das soziale, das kulturelle und das ökonomische Kapital im Kontext der Freizeitwelten jener Jugendlichen darstellen.

Im Rahmen der quantitativen Erhebung sind in zwei benachbarten und benachteiligten Stadtteilen Bremens insgesamt 520 Schülerinnen und Schüler aller klassischen Schulformen im Alter von 10 bis 22 Jahren mittels eines standardisierten Fragebogens zu ihrem Freizeitverhalten inner- und außerhalb der Schule und den sich daraus ergebenden informellen Bildungsprozessen befragt worden. Auf der Grundlage des ermittelten Freizeitverhaltens wurde zunächst mit Hilfe des multivariaten Verfahrens der Clusteranalyse das Freizeithandeln dieser Jugendlichen zum einen im Hinblick auf eine mögliche Heterogenität und zum anderen hinsichtlich der ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalgüter untersucht. Diesem Analyseschritt lag die Hypothese zugrunde, dass sich in Bezug auf das Freizeitverhalten inhaltlich heterogene Gruppen von Jugendlichen rekonstruieren lassen, die gleichzeitig unterschiedliche Zugänge zum sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital aufweisen. Formaler Bildungsstand, Geschlecht, Alter und Migrationsstatus stellten dabei die zu untersuchenden Hauptdimensionen der vorgenommenen Typologie jugendlicher Freizeit dar. In einem zweiten Schritt galt es, die Interdependenz des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals der aus der Perspektive von Jugendlichen wahrgenommenen Freizeitwelten zu analysieren. Hier wurde den Fragen nachgegangen, (a) in welchem Beziehungsverhältnis die drei Kapitalsorten zueinander stehen, (b) welcher Wechselwirkung sie ausgesetzt sind und (c) welche Abhängigkeitsprozesse unter ihnen explizit im Kontext der Freizeit und der sich in ihr abgebildeten informellen Bildung zu erkennen sind.

Methodisch wurde zum Zweck der Klassifizierung die Prozedur der hierarchischen Clusteranalyse angewandt. Als Fusionierungsverfahren diente die Ward-Linkage-Methode. Als Proximitätsmaß (Distanz- bzw. Ähnlichkeitsmaß) wurde der quadrierte Euklidische Abstand herangezogen. Anschließend wurde die optimale Clusterzahl bestimmt. Bei der Entscheidungsfindung spielten sowohl inhaltliche als auch formal-statistische Kriterien eine Rolle. In einem ersten Schritt wurde der inverse Scree-Test durchgeführt, um anhand der Entwicklung des Heterogenitätsmaßes und des herangezogenen Elbow-Kriteriums eine erste Entscheidungshilfe bei der Bestimmung der Clusteranzahl zu erhalten (vgl. *Backhaus* u.a. 2008, S. 430f.). Darüber hinaus wurden in einem zweiten Schritt die unterschiedlichen Clusterlösungen im Hinblick auf die inhaltliche Plausibilität, Effizienz und Prägnanz überprüft. Darauf basierend konnten fünf stabile Cluster gebildet werden, deren Profile sich als hinreichend differenziert erwiesen.

Die quantitative Untersuchung wurde im Anschluss an die Datenauswertung durch einen qualitativ ausgerichteten methodischen Zugang ergänzt. Diese Herangehensweise wurde aufgrund von zwei Sachverhalten notwendig: *Erstens* erlaubte das standardisierte Erhebungsinstrument zwar einen breiten, dafür aber weniger in die Tiefe gehenden Einblick in die Freizeitwelten einzelner Jugendlicher und ihrer Zugangsmöglichkeiten zu informeller Bildung. Die qualitative Befragung sollte den Blick auf diese Prozesse erweitern und eine Tiefenanalyse ermöglichen. *Zweitens* beschränkte sich die Stichprobe im ersten Teil der Untersuchung ausschließlich auf Jugendliche deprivierter Stadtgebiete. Um hierbei der angenommenen heterogen akkumulierten Kapitalverteilung gerecht zu



werden, wurde im Rahmen der qualitativen Studie eine Ergänzung um Heranwachsende aus bildungselitären Milieus angestrebt. Diesbezüglich wurden exemplarisch zwei sozialstrukturell kontrastierende Stadtteile in Bielefeld (Baumheide und Hoberge) als Interviewsettings herausgegriffen. Bei der vorliegenden qualitativen Befragung wurden elf Jugendliche im Alter zwischen 15 bis 16 Jahren in den beiden jeweiligen Stadtteilen mittels problemzentrierter Gruppeninterviews (vgl. *Witzel* 1982) befragt. Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Mayring* (2008).

## 6 Zugangsmöglichkeiten zu informeller Bildung: Empirische Befunde

### 6.1 Quantitative Analysen

Eine auf uni- und bivariater Ebene vorgenommene deskriptive Analyse des Freizeitverhaltens der in die Stichprobe einbezogenen Jugendlichen bestätigt bereits die mit soziodemografischen Ausprägungen im Zusammenhang stehenden Unterschiede in der Ausgestaltung der freien Zeit (vgl. z.B. *Shell-Jugendstudie* 2010; *Sinus-Milieustudie* 2008, *ipos-Studie* 2003). Sowohl der Freizeitumfang als auch die Freizeitpräferenzen differieren diesbezüglich in Abhängigkeit zum Geschlecht, Bildungsstand, Alter und Migrationshintergrund der befragten Adoleszenten.

Die Komplexität sowie Heterogenität des Freizeithandelns werden in ihrer Gesamtheit jedoch erst mit Hilfe des multivariaten Verfahrens der Clusteranalyse sichtbar (s. Tab. 1). Die Befunde weisen auf fünf differenzierte Jugendtypen hin, die heterogene Freizeitwelten frequentieren und diese auf unterschiedliche Art und Weise kreieren: Die „peerorientierten Allrounder“ stellen mit einem Anteil von 28,7% das größte Cluster dar. Die Jugendlichen dieser Subgruppe charakterisieren sich durch eine enorme Bandbreite an favorisierten und regelmäßig angewählten Freizeitaktivitäten. Dabei verfahren sie flexibel, bewegen sich in mehreren Freizeitkontexten gleichzeitig, wobei sie Vereine und Verbände in der Mehrzahl meiden. Freizeit wird primär *in* und *mit* der Peergroup gestaltet. Die Kommunikations- und Interaktionsformen fallen dabei sehr vielschichtig aus und stellen zugleich differenzierte Lernarrangements bereit, in denen gemeinschaftlich experimentiert, identifiziert und abgegrenzt wird.

Im Gegensatz dazu gehen die Jugendlichen im Cluster der „passiven Medienfreaks“ (25,4%) nahezu ausschließlich in mediengeprägten Freizeitwelten auf. Im Bereich der neuen Informations- und Unterhaltungsmedien verfügen sie im Vergleich zu Jugendlichen anderer Subgruppen über einen Wissensvorsprung, den sie jedoch kaum mit Peers teilen. Überhaupt werden soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen nur vereinzelt – wenn überhaupt, dann zum eigenen Geschlecht und innerhalb der eigenen ethnisch-nationalen Grenzen – gepflegt.

Tab. 1: Zusammenfassende Darstellung der Clusteranalyse. Fünf Freizeittypen. Jugendliche im Alter zwischen 10 und 22 Jahren (n [Gesamt] = 520)

	Die peerorientierten Allrounder	Die passiven Medienfreaks	Die schulkontextuellen Freizeitnutzer	Die bildungselitären Freizeitgestalter	Die Organisierten
N (= 520)	149	132	141	35	63
Prozent	28,7%	25,4%	27,1%	6,7%	12,1%
<b>Soziales Kapital</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vielschichtige Freundschaften/ Cliques/ Partnerschaften</li> <li>- vertrauensbasierte Eltern-Kind-Beziehungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intraethnische u. geschlechts-homogene Freundschaften</li> <li>- breit gefächerte innerfamiliäre soziale Netzwerke</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familie als zentraler informeller Bildungsort</li> <li>- geringere Peereinbindung (nur Schule)</li> <li>- dyadische Freundschaftsbeziehung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- soziale Einbindungen in freundschaftliche, partnerschaftliche und familiäre Kontexte ohne statistische Relevanz</li> <li>- vor allem intraethnisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geschlechts-heterogene Freundschaften/Cliques (außerhalb der Schule)</li> <li>- Partnerschaften</li> <li>- Familie als Moratorium, aber kein Freizeitor</li> </ul>
<b>Kulturelles Kapital</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hohe zeitliche Dispositionsmöglichkeit</li> <li>- breiter Aktivitätsradius</li> <li>- hohe Anzahl an favorisierten Freizeitaktivitäten/-räumen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sehr hohe zeitliche Dispositionsmöglichkeit</li> <li>- eingeschränkte Freizeitwelten</li> <li>- passives Freizeitverhalten</li> <li>- hoher Medienkonsum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eher geringe zeitliche Dispositionsmöglichkeit</li> <li>- Einbindung in Hausaltspflichten</li> <li>- in fast allen Freizeitkategorien zum Teil hoch signifikant unterrepräsentiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geringe zeitliche Dispositionsmöglichkeit</li> <li>- bewusste und gezielte Auswahl von Freizeit</li> <li>- Rezeption von Printmedien</li> <li>- Musikinteresse</li> <li>- Computer als Werkzeug</li> <li>- Bildungsorientierung als Leitgedanke</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokussierung auf die organisierte und strukturierte Freizeit: Jugendclubs, Jugendverbände u. Vereine stellen die primären Freizeitwelten dar</li> <li>- Sportaktivitäten stehen im Zentrum</li> <li>- Interesse an politischer Bildung</li> </ul>
<b>Ökonomisches Kapital</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hohe finanzielle Ressourcen (Grund: Ausübung bezahlter Nebentätigkeit)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- durchschnittliche Taschengeldhöhe</li> <li>- enorm hohe Ausstattung mit Unterhaltungsmedien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- durchschnittliche Taschengeldhöhe</li> <li>- unterdurchschnittliche Ausstattung mit Unterhaltungsmedien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- durchschnittliche Taschengeldhöhe</li> <li>- Ausübung bezahlter Nebentätigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- durchschnittliche Taschengeldhöhe</li> </ul>
<b>Soziodemografische Struktur</b>					
Geschlecht	weiblich	männlich	weiblich	weiblich	männlich
Altersklassen	Dominanz der 16- bis 22-Jährigen	13- bis 15-Jährige	10- bis 12-Jährige	16- bis 18-Jährige	alle Altersklassen
Formaler Bildungsstand	Dominanz der Gymnasiasten	Gesamt- und Realschule	Gesamtschule	Gymnasium	Hauptschule
Nationale Herkunft	ohne Mig.H.	mit Mig.H.	kein signifikanter Unterschied	ohne Mig.H.	mit Mig.H.

Das dritte Cluster der „schulkontextuellen Freizeitnutzer“ (27,1%) bilden jene Adoleszenten, die die Ganztagschule besuchen, infolgedessen einen Großteil ihrer Freizeit im schulischen Kontext verbringen und entsprechende schulische Angebote wahrnehmen, diese jedoch aufgrund einer häufig defizitär an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Angebotsstruktur seltener als frei disponierte (Frei-)Zeit einschätzen und diesbezüglich im Vergleich zu anderen Jugendlichen Benachteiligungslagen formulieren.

Mit 35 Personen vereinen die „bildungselitären Freizeitgestalter“ (6,7%) eine kleine, auserlesene Gruppe von Jugendlichen, die sich durch eine bewusste und gezielte Auswahl von Freizeit- und Bildungsorten auszeichnet, vor allem Printmedien rezipiert, neue Medien, wie etwa den Computer, überwiegend zum Arbeiten, als Werkzeug und Mittel für die

eigene Bildungsqualifikation und seltener als Unterhaltungsmedium nutzt sowie regelmäßig mindestens ein Musikinstrument spielt.

Daneben lassen sich im fünften Cluster, der Gruppe der „Organisierten“ (12,1%), Jugendliche ausmachen, die einen enorm strukturierten und organisierten Aktivitätsradius in Vereinen, Kirchengruppen und Jugendverbänden aufweisen, sportlich durch die Ausübung mindestens einer Sportart extrem aktiv sind und zugleich ein ausgeprägtes Interesse in puncto politischer Bildung offenbaren.

Aus einer clusterübergreifenden Blickrichtung wird deutlich, dass das Hineintauchen in unterschiedliche Freizeitwelten und die Auseinandersetzung mit sehr vielschichtigen Lebenskontexten den Heranwachsenden auf verschiedene Art und Weise die Konstruktion von differenzierten Lernarrangements ermöglicht, die komplexe Bildungsprozesse nach sich ziehen, die zugleich aber auch an bestimmten Ausgangsbedingungen geknüpft sind. Entsprechend ist der Einlass zu einem bestimmten Freizeitbereich durch „Zugangskarten“ reglementiert. Vor diesem Hintergrund ist zu rekapitulieren, dass die in Bezug auf die Freizeitwelten rekonstruierten fünf heterogenen Gruppen Jugendlicher unterschiedliche Zugänge zum sozialen und kulturellen Kapital aufweisen. Die Zugänge variieren von „enorm breit und variabel“ – wie etwa unter den „peerorientierten Allroundern“ – über „gezielt-fokussiert“ – z.B. im Cluster der „bildungselitären Freizeitgestalter“ – bis hin zu solchen, die als „eingeschränkt“ – wie im Cluster der „passiven Medienfreaks“ – bezeichnet werden könnten.

Im Hinblick auf das soziale Kapital verdeutlichen sowohl die nach innen als auch nach außen gerichteten, clusterinternen wie clustervergleichenden Analysen die Komplexität sozialer Beziehungen und Netzwerke der befragten Heranwachsenden. Speziell die Beziehungen zu Peers sind unter den Angehörigen der einzelnen Subgruppen vielschichtig – zum Teil jedoch auch einseitig –, in aller Regel beschränken sie sich jedoch auch im clusterinternen Vergleich selten auf lediglich eine Interaktionsform. Zudem sind die unterschiedlichen Ausprägungen von Peerkontakten auch in sich sehr heterogen, weisen allerdings ebenso bestimmte clustereigene Kennzeichen und Charakteristika auf, die sie gegenüber den jeweils anderen Subgruppen speziell erscheinen lassen.

Auch im Bereich der kulturellen Kapitalgüter sind die Jugendlichen der einzelnen Cluster mit differenzierenden Ressourcen ausgestattet. Der jeweilige Aktivitätsradius äußert sich je nach Subgruppenzugehörigkeit in einem breiten bis hin zu einem engen Repertoire an Freizeitmöglichkeiten und dem Aufsuchen von Freizeiträumen. In allen Fällen – dies zeigen die im Detail vorgenommenen clusterinternen Analysen in allen fünf Subgruppen auf – lässt sich von einem reziproken Beziehungsverhältnis zwischen dem sozialen und kulturellen Kapital ausgehen. Die Wechselseitigkeit wird hier in horizontaler wie vertikaler Form deutlich:

- (a) Unter der vertikalen Interdependenz ist zu verstehen, dass der Besitz bzw. das Fehlen von (sozialen und kulturellen) Kapitalgütern im *Bourdieu*ischen Sinne einen unmittelbaren Einfluss auf das „Bildungskapital“, somit auch auf informelle Bildungsprozesse zu haben scheint. Entsprechend ist die Frage nach der Ausgestaltung von informellen Bildungsprozessen stets auch eine Frage nach den Ressourcen eines Menschen – weniger in ökonomischer, als in sozialer und kultureller Hinsicht. Welche informellen Bildungsprozesse ablaufen, ist im Wesentlichen davon abhängig, welche Gelegenheitsstrukturen, Handlungsfelder sowie Interaktionsformen und -räume sich dem Individuum bieten bzw. ihm angeboten werden; gleichzeitig aber auch, ob diese von der

jeweiligen Person – im Sinne einer produktiven Realitätsverarbeitung (vgl. *Hurrelmann* 2006, S. 11ff.) – wahrgenommen werden, und zwar (zunächst einmal) unabhängig davon, ob dieser Prozess bewusst oder unbewusst verläuft. Letztendlich führen auch unbewusst ablaufende Bildungsprozesse zu Lernvorgängen, die Verhaltensmodifikationen nach sich ziehen (können), ohne dass die in diesen Prozess involvierten Akteure – am wenigsten der bzw. die Lernende(n) selbst – in der Lage sind, jenen Lernvorgang zu reflektieren. Das heißt, dass informelle Bildung stets „Hand in Hand“ zu gehen scheint mit dem sozialen und kulturellen Kapital eines Menschen. Anders formuliert: Erst die in ihrer jeweils individuellen Ausprägung subjektiv erfahrenen und innerpersonell gestalteten, einer Person zur Verfügung stehenden sozialen und kulturellen Kapitalien stellen den Nährboden für informelle Bildungsprozesse dar.

- (b) Im Zusammenhang mit der horizontalen Interdependenz weisen die Daten darauf hin, dass zwischen den untersuchten Kapitalebenen eine Wechselwirkung zu erkennen ist. Folglich lassen sich die von den Jugendlichen der fünf Cluster erfahrenen Einbindungen in differenzierte Netzwerke oder aber auf der anderen Seite die durchaus auch zu beobachtenden sozialen Inklusionsdefizite keineswegs von anderen Bereichen separieren. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall: Der Besitz des sozialen Kapitals steht in einem direkten Zusammenhang zum kulturellen Kapital. Die von Jugendlichen im Rahmen ihrer Freizeitwelten erworbenen sozialen und kulturellen Kapitalsorten verstärken oder mindern sich gegenseitig und stehen auf diese Weise in einem reziproken Beziehungsverhältnis zueinander.

Die Beobachtung der Reziprozität zwischen dem sozialen und kulturellen Kapital lässt sich jedoch keineswegs auf die einfache Faustformel „je mehr ein Kapitalgut ausgeprägt ist, umso höher ist das jeweils Andere“ reduzieren. Allgemein geht es weniger um die Frage der Quantität, als um die der Qualität – also weniger um die Frage des Anstiegs oder der Reduzierung, als vielmehr um die Frage der Auswirkung. Im Ergebnis zieht diese Erkenntnis nach sich, dass sowohl die Einbindung in soziale Netzwerke als auch der kulturelle Handlungsspielraum der hier untersuchten Jugendlichen wechselseitig aufeinander einwirken, *ohne dabei* in den meisten Fällen empirisch trennscharf den Auslösemechanismus benennen zu können, also rekonstruieren zu können, welches Kapital den Ausgangspunkt bildete und als treibende Kraft und Verstärker für den jeweiligen „Clusterhabitus“ auftrat, und *ohne dabei* eine normative Wertigkeit dessen im Hinblick auf eine positive oder negative Konturierung vornehmen zu können und bzw. oder zu wollen.

## 6.2 Qualitative Analysen

Die mittels der problemzentrierten Befragungsmethode interviewten elf Jugendlichen offenbaren einen zum Teil individuellen, zum Teil kollektiv geteilten Blick auf die zu erforschenden ressourcengesteuerten Freizeitaktivitäten und die damit zusammenhängenden informellen Lernpotenziale. Hierdurch eröffnen sich – ergänzend zur quantitativ ausgerichteten Untersuchung – detailliertere Einblicke in die interindividuellen Unterschiede hinsichtlich der ressourcengesteuerten freizeitkontextuellen Lernzugänge auf der Mikroebene. Die sequentiell sowohl induktiv als auch deduktiv gewonnenen Kategorien kondensierten nach eingehenden Reliabilitätsüberprüfungen zu vier zentralen Thesen:

1. Die Kapitalakkumulationen sind sehr differenziert und auch innerhalb der Stadtteile heterogen verteilt.
2. Die informellen Lernpotenziale sind an lebensweltliche Erfahrungs- und Interessensfelder gebunden und unterscheiden sich hinsichtlich möglicher Lernmomente.
3. Es kann zwischen retrospektiv reflektierten und prospektiv antizipierten Lernpotenzialen unterschieden werden, die seitens der Interviewten gleichermaßen formuliert werden.
4. Die informellen Lernprozesse sind an mikropraktische Alltagserfahrungen gebunden, die biografisch-situativ divergieren.

Nachfolgend werden diese vier Thesen basierend auf prägnanten Interviewsequenzen diskutiert:

Zu 1) Die Heterogenität der Kapitalakkumulation zeigt sich in beiden Stadtteilen, sowohl in Hoberge als auch in Baumheide. Dies lässt sich durch eine Gegenüberstellung der freizeithlichen Aktivitäten erkennen. Tobias<sup>1</sup> (15, Hoberge) antwortet auf die Frage, was er an einem typischen Tag in seiner Freizeit macht: *„Wenn ich nach Hause komme [...] guck ich, ob ich Hausaufgaben habe, dann guck ich erst ein bisschen fern und dann gehe ich meistens sofort raus mit Freunden“*. Auch Okan (15, Hoberge) reiht sich in diese Beschreibung ein: *„Erst mal Mittagessen. Dann gucken, was für Hausaufgaben ich aufhabe [...] Und danach halt [...] Playstation spielen oder mit Freunden rausgehen“*. Dem gegenüber sticht Claudia (15, Hoberge) mit ihrer Batterie an Freizeitaktivitäten hervor, die zeitlich und mengenmäßig in höherem Umfang vorhanden ist: *„Montags gehe ich ganz kurz nach Hause und suche meine Noten. [...] dann fahr ich dann Theater und habe dort Probe. Und nach der Probe fahre ich dann schnell nach Hause und such meine anderen Noten [...] wieder eine Probe bis abends. Und dann, ja, dann mache ich Hausaufgaben. Dienstags [...] habe ich (?Elektro-?)Sport. Dann fahre ich kurz nach Hause und hole meine anderen Sportsachen, weil ich dann zum Tanzen fahre. Und nach dem Tanzen bin ich dann erst so gegen sechs, halb sieben zu Hause und dann, lernen oder sonst, lese oder spiele Klavier“*. Die Freizeitaktivitäten von Claudia können hier dem klassisch-bildungsbürgerlichen Betätigungsfeld zugerechnet werden und weisen somit auf größere Kapitalakkumulationen hin.

Auch Robert (16, Baumheide) sticht mit seinen Freizeitaktivitäten aus der Gruppe aus Baumheide stärker hervor. So geht er einer Vereinstätigkeit nach, geht zweimal die Woche *„zum Training [...] Boxen [...] ohne Kampf“* und muss eigenverantwortlich mit seinem Geld haushalten: *„ich krieg ein bisschen mehr Taschengeld. Und davon muss ich mir halt meine Sachen [selber kaufen]“*. Wohingegen die anderen beiden konstatieren, dass sie *„mitten in der Woche so ist auch bisschen selten, dass [sie] raus gehe[n]“*. Sie machen *„eigentlich nichts“* (Andreas 16, Baumheide), da sie häufig *„lange Schule hab[en]“* (Andreas) und dann häufig noch *„Hausaufgaben“* (Jeremy 16, Baumheide) erledigen müssen und *„auch ab und zu lerne[n]“* (Jeremy) und dadurch *„am Wochenende dann halt mehr“* (Andreas) unternehmen.

Die alleinige Berücksichtigung der Stadtteile als Prädiktoren ressourcenspezifischer Kapitalverteilung greift somit zu kurz und muss selbst für stadtteilinterne Vergleiche noch stärker biografiebezogen differenziert werden. Jene sich deutlich unterscheidenden Freizeitaktivitäten lassen dementsprechend auf eine habituell-ressourcenvermittelte Kapitaldifferenz (vgl. auch Bourdieu 1982, S. 182ff.) schließen, die – analog zu den quantitativen Befunden – anhand der erfolgten Skizzierung nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Stadtteile eine starke Heterogenität aufzeigen.

Zu 2) Die Einbindung der Freizeitaktivitäten an lebensweltlich differente Erfahrungs- und Interessensfelder stellt einen weiteren Faktor zur Erklärung des Zugangs zu möglichen Lernpotenzialen dar. Die Motivstrukturen können hierbei anhand verschiedener Einbettungen in Peergroups, Organisationen bzw. Vergemeinschaftungsformen (Vereine, Gruppen oder Szenen) verdeutlicht und durch saisonal-zeitliche Vorgaben beeinflusst werden. So spricht Tobias (Hoberge) davon, dass es *„bei mir immer ganz drauf an [kommt]. [...] Abwechslungsreich, [...] dann sind wir mal hier, dann sind wir mal da“*. Im weiteren Gespräch erwähnt er: *„Einer davon, mit Autos hat der zu tun und dann sehe ich immer so: Ah, so kann, das kann man machen. [...] Und vom meinem Cousin, der studiert Jura [...] von dem kann ich auch total viel lernen“*. Auch Claudia (Hoberge) spricht von unterschiedlichen Freundeskreisen: *„Ich habe halt die Leute, die im Theater sind, [...] Und dann halt auch die in meiner Nachbarschaft“*. Dabei eröffnen jene Settings und Freundschaften und die damit verbundenen Freizeitaktivitäten differente Lernpotenziale: *„[A]lso eine Freundin von mir hilft mir halt manchmal bei den Hausaufgaben. Und dann habe ich ihr halt mehr an dem Gesang geholfen“*. Und weiter: *„In den Ferien zum Beispiel, dann mache ich viel mehr was mit Musik [...], setz mich ans Klavier, ich schreibe neue Lieder“*. Diese Interviewsequenzen verdeutlichen die Heterogenität der lebensweltlichen Zugänge und Freizeitfelder, die auch innerhalb der einzelnen Befragten differieren und starke Unterschiede in den informellen Lernmöglichkeiten eröffnen. Hiernach kann also auf eine differenzierte ressourcen- und kapitalstrukturierte, sowie interessens- und lebensweltstrukturierende Zugangssteuerung informeller Lernsettings geschlossen werden.

Zu 3) Die genannten Lerngelegenheiten können in kommunikativ explizierte Reflexionsebenen eingeordnet und entsprechend des zeitlichen Bezugs unterschieden werden. Es lassen sich retrospektiv reflektierte und prospektiv antizipierte Lernpotenziale unterscheiden, die in beiden Stadtteilen gleichermaßen formuliert wurden. Tobias (Hoberge) erwähnt: *„[Ich] hab jetzt früher mein Geld eigentlich immer ausgegeben [...] Dann hat sie [die Mutter] mir zwei Euro in die Hand gedrückt und dann war das früher für mich da getan“*. Tobias verweist auf eine zurückliegende Situation, um hieraus für gegenwärtige Handlungen Regeln und Konsequenzen ableiten zu können: *„Heute, zwei Euro gucke ich sie dann immer blöd an und sage: ‚Ein bisschen mehr geht noch‘. [...] früher war das alles noch günstiger“*. Ein ähnlicher Vergangenheitsbezug kann bei Claudia (Hoberge) konstatiert werden: *„Es hat mich erschrocken wie teuer alles ist. Früher, [...] dachte ich [...], dass man mit fünf Euro viel mehr anfangen kann“*. An anderer Stelle können diesen Reflexionen prospektive Antizipationen im Bereich informeller Lernpotenziale gegenübergestellt werden, wie bei Tobias (Hoberge): *„Selber mache ich mir schon so Gedanken später, eigene Wohnung [...] weil die Eltern bezahlen, füttern einen ja nicht das Leben lang durch“*. Und auch Okan (Hoberge) greift zukünftige Vorstellungen heraus: *„Ich weiß schon in dem Monat, [...] wir gehen ins Kino und dann behalt ich das Geld [...] dafür [...] man plant ja auch schon vorher“*. Diese Sequenzen deuten auf die wechselhaften Bezüge zu vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Situationen und Einschätzungen hin, die reflektierend informelle Bildungshorizonte freilegen. Eine spezifische Zuordnung informeller Lernprozesse zu einem situativ expliziten Sachverhalt bleibt demnach oft vage und schwer zu rekonstruieren. Die hier gewonnenen Ergebnisse erweitern die Befunde der quantitativen Untersuchung durch die Feststellung, dass die sich subjektiv unterscheidenden Reflexionen nicht nur durch die Wahrnehmung, also der produktiven Realitäts-

verarbeitung (vgl. Hurrelmann 2006), als informelle Lernprozesse bemerkbar machen, sondern ebenso auch unbewusst handlungsleitend fungieren können.

Zu 4) Die unter Punkt eins bis drei thematisierten Aspekte können auf die hier unter vier genannten mikropraktischen Alltagserfahrungen zugespielt werden. So werden bei allen Interviewten unzählige situativ changierende und biografisch divergierende Mikropraktiken beobachtet, die informelle Lernpotenziale eröffnen. Yilmaz (15, Baumheide) erwähnt: „*Hab ich von meinem besten Freund so. [...] der hat mir mal gesagt: ‚Bruder du schlägst ihn jetzt nicht. Wir handeln einfach nach dem Islam. Erstmal reden wir ganz normal mit ihm‘*“. An anderer Stelle reflektiert er das Problem kultureller Differenz, bei der das Sprechen und Nachdenken über die kommunikativ erzeugten kulturellen Unterschiede Anlässe evozieren, diese Differenzen zu relativieren: „*Ich hab zwei Ansichten von Deutschen [...]. Eine die ist ganz [...] asozial. [...] Aber ich hab die andere Hälfte kennen gelernt. Ich hab gemerkt so dass die Deutschen auch ganz anders sein können. Wenn man anders zu den ist*“. Im Zusammenhang mit Erfolg beschreibt Claudia (Hoberge) Metaziele und Strategien, die sie als erfolgshinreichende bzw. -notwendige beschreibt: „*Die rechte Hand kann ich oft einfach von per Gehör auswendig spielen. [...] muss ich halt immer mühselig die linke Hand lernen [...] Aber da muss man halt durch, wenn man das richtig können möchte*“. Okan (Hoberge) beschreibt seine Strategie, um beim Fußballspielen besser zu werden: „*Wenn du das kleine Tor schon triffst gut, dann triffst du das große Tor eigentlich hundertprozentig. Das versuche ich halt immer zu üben*“. Okans Detailwissen zeugt von einer intensiven Auseinandersetzung. Er benutzt dieses Wissen, um seine Fertigkeiten und Kompetenzen in Übungsvarianten zu untergliedern und in handlungspraktische Formeln zu übersetzen, sein vorgenommenes Ziel zu erreichen.

Die Befunde der qualitativ ausgerichteten Untersuchung ergänzen die auf einen Stadtteil begrenzten quantitativen Ergebnisse. So konnten über die fünf Freizeittypen der Clusteranalyse hinaus auch situativ variierende und oft täglich frequentierende informelle Lerninitiatoren, die in unterschiedlichsten Mikropraktiken verankert und an biografisch singuläre Erfahrungsräume gekoppelt sind, aufgezeigt werden. Ferner wurden die stadtteilinternen Unterschiede, die bereits im quantitativen Zugang skizziert wurden, mit detaillierten ressourcengesteuerten Freizeitaktivitäten und Kapitaldifferenzen unterfüttert.

## 7 Resümee

Abschließend sollen die Forschungsergebnisse sowohl unter inhaltlich-theoretischen als auch methodischen Gesichtspunkten kritisch diskutiert werden. Aus theoretischer Blickrichtung lässt sich konstatieren, dass die angenommenen Kapitalzugänge erst an lebenswelttypischen sowie mikropraktischen Freizeitstrukturen evident nachgezeichnet werden konnten. Das Bourdieusche Theoriemodell, das von Thole (2010, S. 733) als statisch bezeichnet wird und sich aufgrund der Komplexität gegenüber empirischen Operationalisierungen als sperrig erweist, muss also stets abhängig von der thematischen Fokussierung am Forschungsgegenstand orientiert methodisch neu justiert werden. Ferner stellte sich in methodischer Hinsicht heraus, dass sich das gewählte Auswertungsverfahren in Form der qualitativen Inhaltsanalyse hinsichtlich einer ersten Kategorisierung von dynamisch erzählten Inhalten und Bedeutungsgehalten als fruchtbar erwies. In einem anschließenden

Forschungsprojekt ist die Verwendung eines komplexeren Analyseverfahrens geplant, welches auch latente Sinnstrukturen offenlegt, damit ebenso die auf den ersten Blick nicht sichtbaren und retrospektiv nicht immer bewussten informellen Bildungsprozesse rekonstruiert werden können.

Inhaltlich kann konstatiert werden, dass die eingangs angenommenen Zugänge zu informellen Bildungsmöglichkeiten einer Heterogenität unterliegen, die sowohl innerhalb der fünf quantitativ ermittelten Cluster an Freizeittypen als auch in und zwischen den beiden Stadtteilen der qualitativ analysierten Gruppe an Jugendlichen differenziert nachgezeichnet werden konnten. Die Ergebnisse beider Studien deuten also auf Ungleichheiten hinsichtlich der Zugänge zu informellen Lernprozessen in der Freizeit hin, welche zum Teil bewusst, zum Teil jedoch auch unbewusst vollzogen und reflektiert werden. Der Frage nach den Bedingungsfaktoren informeller freizeitlicher Bildungsprozesse konnte durch diese sich methodisch ergänzenden Studien also eine erste Schraffur verliehen werden.

Ausblickend lässt sich nach dieser empirischen Exploration festhalten, dass die vorliegenden Ergebnisse auf eine mikrostrukturierte Ressourcen- und damit verbunden auch Zugangssteuerung zu Freizeitbeschäftigungen hindeuten, die das Feld informeller Lernpotenziale zwischen den Jugendlichen erheblich beeinflusst und somit heterogen verteilt. Diese Unterschiede gilt es in anschließenden Studien mit Hilfe sensitiver Werkzeuge detaillierter herauszuarbeiten, um dem ausdifferenzierten Feld der Freizeit und dessen dort verborgenen Lernpotenzialen gerecht zu werden.

## Anmerkung

- 1 Die verwendeten Namen sind vollständig anonymisiert und dabei sozialstrukturell äquivalent gewählt worden.

## Literatur

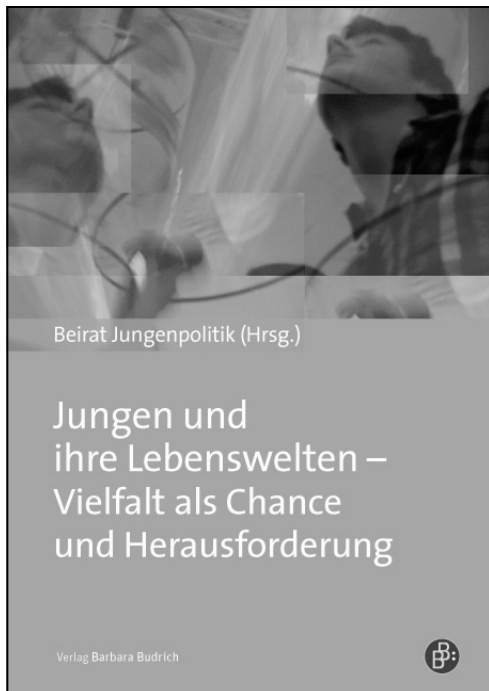
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R.* (2008): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. – Berlin.
- Böhm-Kasper, O.* (2010): Peers und politische Einstellungen von Jugendlichen. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 261-281.
- Bourdieu, P.* (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. – Frankfurt/Main.
- Bourdieu, P.* (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt/Main.
- Bourdieu, P.* (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Kreckel, R.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt/Sonderband 2). – Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P.* (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. – Hamburg.
- Brodowski, M./Devers-Kanoglu/Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M.* (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. – Opladen/Farmington Hills.
- Coleman, J. S.* (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, pp. 95-120.
- Dewey, J.* (1997[1916]): Democracy and Education. – New York.
- Dohmen, G.* (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn.



- Düx, W./Sass, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 3, S. 394-411.
- Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. *Schriften des Deutschen Jugendinstituts*. – Wiesbaden.
- Ebrecht, J./Hillebrandt, F. (2004): Konturen einer soziologischen Theorie der Praxis. In: *Ebrecht, J./Hillebrandt, F.* (Hrsg.): *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft – Anwendung – Perspektiven*. – Wiesbaden, S. 7-16.
- Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf's, C./Palentien, C. (Hrsg.) (2010): *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. – Wiesbaden.
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (Hrsg.) (2006): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. – Wiesbaden.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2006): Bildung in der Gemeinschaft. Zur Erfassung der Kompetenzaneignung in Jugendszenen. In: *Tully, C. J.* (Hrsg.) (2006): *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. – Weinheim/München, S. 237-254.
- Hübner, A. (2010): *Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmaßnahmen*. – Wiesbaden.
- Hurrelmann, K. (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. – Weinheim/Basel.
- Institut für praxisorientierte Sozialforschung (ipos)* (Hrsg.) (2003): *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage, November/Dezember 2002*. – Mannheim.
- Knowles, M. S. (1951): *Informal Adult Education. A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. – New York.
- Koller, H.-C. (2004): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. – Stuttgart.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): *Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. – Opladen/Farmington Hills.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. – Weinheim/Basel.
- Opaschowski, H. W. (2006): *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. – Wiesbaden.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. – Wiesbaden.
- Overwien, B. (2009): *Informelles Lernen. Definition und Forschungsansätze*. In: *Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M.* (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. – Opladen/Farmington Hills, S. 23-34.
- Pfaff, N. (2009): *Informelles Lernen in der Peergroup – Kinder und Jugendkultur als Bildungsraum*. Online verfügbar unter: [http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles Lernen/Texte/Pfaff\\_2009.pdf](http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Pfaff_2009.pdf), Stand: 30.04.2012.
- Philipp, M. (2010): *Lesen empereisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. – Wiesbaden.
- Pietraß, M./Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): *Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 3, S. 412-426.
- Prahl, H.-W. (2010): *Soziologie der Freizeit*. In: *Kneer, G./Schroer, M.* (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. – Wiesbaden, S. 405-420.
- Raufelder, D./Fraedrich, E./Bäsler, S.-A./Ittel, A. (2009): *Reflexive Internetnutzung und mediale Kompetenzstrukturen im frühen Jugendalter: Wie reflektieren Jugendliche ihre Internetnutzung und welche Rolle spielen dabei Familie und Peers? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 1, S. 41-55.
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2007): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. – Weinheim/München.
- Rauschenbach, T. (2008): *Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen*. In: *Grunert, C./von Wensierski, H.-J.* (Hrsg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. – Opladen/Farmington Hills, S. 17-34.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): *Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie*. – Frankfurt/Main.

- Thole, W.* (2010): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Wiesbaden, S. 727-763.
- Tillmann, A.* (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. – Weinheim/München.
- Vester, H.-G.* (2010): Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien. – Wiesbaden.
- Wippermann, C./Calmbach, M.* (2008): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27. – Düsseldorf (Haus Altenberg/MVG Medienproduktion).
- Witzel, A.* (1985): Das problemzentrierte Interview. In: *Jüttemann, G.* (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. – Weinheim, S. 227-255.

# Vielfalt in der Jungenpolitik



**Meuser / Calmbach / Kösters /  
Melcher / Scholz / Toprak (Hrsg.)**

## Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung

2013. 227 Seiten, Kart.

29,90 €

ISBN 978-3-8474-0128-5

Im Mai 2010 hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend einen paritätisch aus erwachsenen und jugendlichen Mitgliedern zusammengesetzten Beirat für Jungenpolitik einberufen. Die Ergebnisse aus zwei Jahren Beiratsarbeit sind in diesem Buch versammelt, das wissenschaftliche und persönliche Beiträge enthält. Gegenstand sind die Vielfalt der Lebenslagen, Lebenswelten und Lebenskonzepte von Jungen sowie Empfehlungen für eine dieser Vielfalt gerecht werdende Jungenpolitik.

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](http://www.budrich-verlag.de)

# Historische Sachlernprozesse im Museum: Spielstationen für Vorschulkinder in der Dauerausstellung *Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen* des Deutschen Historischen Museums



Bernd Wagner

*Bernd Wagner*

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag stellt ein Kooperationsprojekt des Fachbereichs Bildung und Vermittlung des Deutschen Historischen Museums (DHM) in Berlin mit der Sachunterrichtsdidaktik an der Universität Siegen vor. Das Projekt möchte Vorschulkindern, die oft über eigene Dingsammlungen verfügen und Erfahrungen mit der Tätigkeit *Sammeln* gewonnen haben, die umfangreichen Sammlungen des DHM zugänglich machen. Mit Kindern werden Kontaktzonen zu Objekten der Sammlungen hergestellt, die historischen Wandel erfahrbar machen. Dazu werden in der für Erwachsene entwickelten Dauerausstellung *Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen* Spielstationen eingerichtet.

*Schlagworte:* Frühe Sachbildung, Performativität, Museale Sammlungen, Kontaktzonen

*Historical learning processes in museums: Performative play stations for preschool children in the permanent exhibition „German History in Images and Testimonies“ at the German Historical Museum*

## **Abstract**

The article presents the results of a cooperative project of the Department of Education and Communication of the German Historical Museum (DHM) in Berlin with the Department of Social Studies in Primary Education at the University of Siegen. The project aims to make the extensive collections of the DHM accessible to preschool children, who often have their own collections of objects and have experience with the activity of *collecting*. Contact zones involving the collected objects of the museum were created by children and historical transformations are explored. Play-stations for 5-year-old preschool children were installed in the exhibition *German History in Images and Testimonies*, which was originally designed for adults.

*Keywords:* Early Education and Objects, Performativity, Museum Collections, Contact Zones

## **1 Einleitung**

In dem zweiphasigen, ethnographischen Forschungsprojekt wird die Öffnung der für Erwachsene konzipierten Dauerausstellung des Deutschen Historischen Museums für 5-jährige Kindergarten- und Vorschulkinder angestrebt. In diesem Kontext ist ein Führungsparcours mit Spielstationen für die Ausstellung entwickelt worden. Der Parcours orientiert sich an der Materialität der Ausstellungsobjekte mit Bezug zu den Sammlungen

des Museums, zu denen an Stationen Kontaktzonen hergestellt werden. In diesem Artikel wird empirisches Material vorgestellt, das in der ersten Konzeptionsphase des Stationenparcours „*Wir sammeln Dinge. Und was sammelt ein Museum?*“ entstanden ist.<sup>1</sup> Er dokumentiert, wie das weitere Untersuchungsfeld konzeptionell entworfen und aufgebaut worden ist. Die vorgestellte ethnographische Forschung ist als Prozess der Befremdung von Erwachsenensichtweisen (vgl. *Amann/Hirschauer 1997*) und als eine Annäherung an kindliche Auseinandersetzungsformen mit Objekten zu verstehen. Mit wahrnehmender, entdeckender Beobachtung (vgl. *Schäfer 2004*) sind in der ersten Projektphase Bewegungsverläufe von Vorschulkindern in der Ausstellung nachgezeichnet sowie die ausgewählten Orte und Objekte herausgearbeitet worden. Auch die transkribierten Rückmeldungen der besuchenden Kinder sind für die Konzeption von Spielstationen an ausgewählten Orten der Ausstellung genutzt worden. Sobald die Prototypen der Spielstationen von den Werkstätten des DHM angefertigt und als Parcours in der Ausstellung aufgebaut worden sind, werden in einer zweiten Projektphase Kindergruppen videoethnographisch begleitet. Die Entwicklung des frühpädagogischen und sachunterrichtsdidaktischen Angebots im DHM geht einher mit einer langfristig angelegten wissenschaftlichen Begleitforschung.

## 2 Sachlernprozesse von Vorschulkindern

Erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder vom Vorschul- bis ins Grundschulalter in Beziehungen denken: „Kinder leben bis in das Grundschulalter hinein in einer Beziehungswelt und sie entwickeln mehr oder minder brauchbare Theorien, um ihren Platz in der Welt verstehen zu können. Die Auseinandersetzung mit diesen Theorien und nicht deren Ignorierung wäre Aufgabe eines frühkindlichen Sachlernens.“ (*Scholz 2010*, S. 39) Auch bei einem Museumsbesuch ist es ein pädagogisches Anliegen, Beziehungen zwischen Gruppen von Vorschulkindern und *Dingen* der Ausstellung herzustellen. Für diese Beziehungsaufnahme werden konkrete Gegenstände mit sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften benötigt, denen sich Vorschulkinder im Sinne von „*artistic expression and play*“ (vgl. *Isenberg/Jalongo 2000*) annähern können. Der relationale Charakter explorativer, kindlicher Annäherungen an Objekte in einer Ausstellung ist als Sachlernprozess beschreibbar. Sachlernen ist Gegenstand der Disziplin *Sachunterricht und seine Didaktik* (vgl. *Pech 2009*), wird prozessual verstanden und auf (vor-)schulische sowie außerschulische Auseinandersetzungen von Kindern mit Sachen und Sachinhalten bezogen (vgl. *Pech/Rauterberg 2007*, S. 3). Im Bezugsrahmen Sachlernen (vgl. *Pech/Rauterberg 2008*) werden pädagogische Umgangsweisen hervorgehoben, die diskursive Dimensionen der im schulischen Sachunterricht verhandelten Sachen erschließbar machen. Die Umgangsweisen berücksichtigen kindliche Impulse und Fragen als Ausgangspunkt des Sachlernens und beziehen sich auf die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung (vgl. *Heinzel 2010*).<sup>2</sup> Sie betonen weniger Fähigkeiten und Wissensinhalte, als vielmehr die reflexive Unterstützung individueller sachbezogener Auseinandersetzungsformen.

Zu sachbezogenen Auseinandersetzungsprozessen von Kindern sind auch von der Frühen Bildung Studien vorgelegt worden. Diese beschreiben sachbezogene Erprobungen und Annäherungen, auch wenn sie irritieren oder missglücken, als wichtig für den Erwerb

von prozeduralem Wissen und Problemlösungskompetenzen (vgl. *Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch* 2011). Sie werden in den Kontext lebensweltlicher Erfahrungen gestellt, die u.a. in Form mimetischer Selbstbildungsprozesse (vgl. *Gebauer/Wulf* 1992; *Schäfer* 2011; *Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch* 2011) ausgebildet werden. Das mimetische Vermögen wird als die Fähigkeit verstanden, sich im Sinne kreativer Nachahmung kulturelle Ausdrucksformen körperlich-sinnlich anzueignen. Die subjektiven Wahrnehmungen werden als innere Bilder gespeichert und in körperliche Inszenierungen umgesetzt. Dieser Prozess ist keine einfache Imitation, sondern beinhaltet vielmehr imaginativ-subjektiv hervorgebrachte Ausdrucks- und Interpretationsmöglichkeiten. Mimetische Prozesse sind eine notwendige, teils informell stattfindende Bedingung von Entwicklung und Lernen. Sie kennzeichnen eine Handlungspraxis, eine kreative Tätigkeit, mit der sich Kinder mit ihrer Umgebung aktiv in Beziehung setzen, um sich ihr in einem Prozess des *Ähnlichmachens* anzunähern.

Das schwedische Modell der Integration von Vor- und Grundschule zeigt, dass es nicht darum geht, dass die Sachunterrichtsdidaktik in die Frühe Bildung migriert und diese mit schulischen Konzepten kolonialisiert. Vielmehr müssen Belange frühkindlicher Bildung auch als Aufgabe der Grundschule verstanden werden (vgl. *Scholz* 2010), da anschlussfähige Übergänge in sachbezogenen Selbstbildungsprozessen umfangreichere Kooperationen zwischen den Institutionen der Elementar- und Primarbildung erfordern. In der Elementarstufe findet kindliches Sachlernen im Sinne selbsttätiger, explorativer Prozesse statt, bei denen sinnliche, implizite Erfahrungen im Vordergrund stehen. Die gewonnenen, sachbezogenen kindlichen Erlebenshorizonte können in der Primarstufe wertschätzend aufgegriffen werden. Institutionelle Übergänge zwischen Kindergarten und Schule verlaufen jedoch nicht linear, sie erfordern Bewältigungsstrategien und Übergangsphasen. Wie Übergänge gelingen und prozedurales Wissen genutzt sowie etappenweise ausgebaut werden kann, sind wichtige zukünftige Forschungsanliegen. Diese können bearbeitet werden, wenn mehr Studien über die Erfahrungshorizonte vorliegen, auf die bereits Vorschulkinder im Umgang mit gesammelten Dingen zurückgreifen können (vgl. *Duncker/Kremling* 2010).

Erziehungswissenschaftliche Bildungskonzeptionen der Frühen Bildung, wie etwa die Überlegungen zum mimetischen Vermögen, liefern Beiträge zu sachunterrichtsdidaktischen Diskussionen über Sachlernprozesse. Insbesondere der gesellschaftswissenschaftliche Schwerpunkt der Sachunterrichtsdidaktik kann mit Bezugnahme auf die *Frühe Bildung* ausgestaltet werden. Die historische Perspektive des Sachlernens vermittelt Eindrücke von gesellschaftlichem Wandel, unterschiedlichen Akteuren und Interessensgruppen. Dies wird anhand von *Sachen*, beispielsweise einem Stück der Berliner Mauer als zeitgeschichtlicher Quelle, in sachunterrichtsdidaktischen Umgangsweisen reflektiert. Zuvor sind die sachunterrichtsdidaktischen Inhalte jedoch, was auch im empirischen Material dieses Artikels zum Vorschein kommt, von Kindern aktiv inszenatorisch und mimetisch bearbeitet worden. Denn Vorschul- und Kindergartenkinder erleben zeitgeschichtliche Veränderungen weniger in begrifflichen Auseinandersetzungen, als vielmehr in körperbezogenen Vollzügen, in denen auch emotionale Anteile aufgegriffen werden (vgl. *Wulf/Göhlich/Zirfas* 2001). In diesem Artikel werden im Kontext der Ausstellung *Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen* Überlegungen zu einer *Frühen Sachbildung* entwickelt, die Erfahrungshorizonte von Kindern aufgreift und Verbindungen zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen *Frühe Bildung* und *Sachunterrichtsdidaktik* herstellt. Zunächst wird das Forschungsfeld Museum mit Referenz auf anthropologische Studien zu

Kontaktzonen beschrieben (Kap. 3). Sodann wird die Konzeption des Stationenparcours für Vorschulkinder in der Ausstellung nachgezeichnet (Kap. 4). Ausschnitte aus dem ethnographischen Material dokumentieren den Umgang von Vorschulkindern mit den geplanten Stationen in der Ausstellung (Kap. 5).<sup>3</sup> Abschließend werden erste aus den Projekterfahrungen resultierende erziehungswissenschaftliche Konsequenzen für frühe Sachlernprozesse aufgezeigt (Kap. 6).

### 3 Kontaktzonen für das Sachlernen im Museum

Sachlernen von Grund- und Vorschulkindern ist an Interpretationen, Situationen und Inszenierungen gebunden. Mögliche sachbezogene Bedeutungen werden vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen erprobt und performativ in *Selbstinszenierungen* (vgl. Wagner 2012; Stauber 2004, 2006) von Kindern aufgeführt.<sup>4</sup> Die Performativität sachbezogener Auseinandersetzungen manifestiert sich auch in spontanen Interaktionen mit musealen Objekten und wurde in anthropologisch orientierten museumspädagogischen Konzepten aufgegriffen.<sup>5</sup> Beispielsweise entwickelt Marie Luise Pratt (1995) *Kontaktzonen* im Museum, die eine Distanz zu Alltagsinterpretationen von Dingen herstellen und zu selbsttätigen Erprobungssituationen ermutigen. Sie fordert, Räume für interaktive Dimensionen mit Bezug zu Ausstellungsobjekten in Museen bereitzustellen. Pratt arbeitet mit dem Aufforderungscharakter<sup>6</sup>, den die Dinge einmal innehatten und der zu performativen Erprobungssituationen führen kann. Sie stellt die These auf, dass in Kontaktzonen Besuchenden ein Einblick in fremde oder vergangene Lebenswelten ermöglicht werden kann, was folgendes Zitat verdeutlicht: „(...) contact zone is an attempt to invoke the spatial and temporal copresence of subjects previously separated by geographic and historical disjunctures, and whose trajectories now intersect.“ (Pratt 1992, S. 7)

Überlegungen zu Kontaktzonen in Museen erweitern grundschulpädagogische Ansätze und stellen bisherige didaktische Konzeptionen für außerschulische Lernorte, die etwa von den Modellen der *konzentrischen Kreise*, *originären Begegnungen* oder des *conceptual change* ausgehen, grundlegend in Frage. Stattdessen favorisiert Pratt ein performatives Konzept von Lernen im Museum, das im Rahmen eines inszenatorischen und interaktiven Prozesses dazu führen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler über Lerninhalte verständigen. Performative Lernformen werden als inszenatorische, soziale Handlungspraxen im Sinne Judith Butlers (1991) verstanden, die sich z.B. in der Auseinandersetzung mit musealen Objekten manifestieren. Sie tragen dazu bei, Selbsttätigkeit von Kindern im Sinne von körperbezogenen mimetischen Vollzügen eingehender zu beschreiben. Kontaktzonen, wie sie von Pratt konzipiert werden, entstehen performativ und können auch von Grundschulkindern, die im Sachunterricht ein Museum besuchen, erfahren werden. Um Kontaktzonen mit musealen Objekten zu ermöglichen, ist eine an Situationen orientierte, auf flexiblen Handlungsarrangements fußende Arbeit mit Kindergruppen nötig. Diese gibt Kindern Raum, sich spielerisch den Objekten der Ausstellung anzunähern, deren Materialität zu performativen Auseinandersetzungen einlädt. Im performativen Spiel werden Asymmetrien und Bedeutungskontexte verhandelt, die Pratt als konstitutiv für Kontaktzonen ansieht.<sup>7</sup> Die spontan entstehenden Spielmomente können museumspädagogisch aufgegriffen und in frühen Sachbildungsprozessen fruchtbar gemacht werden, was einen Beitrag zu einer multiperspektivischen Rezeption der Objekte leistet.

Seit mehreren Jahren gibt es Bestrebungen, Kinder in Museen willkommen zu heißen und Ausstellungsräume für sie zu erschließen. Dazu sind museumspädagogische Angebote und didaktische Materialien wie etwa Museumskoffer entstanden. Mehrere große Museen, darunter das Ethnologische Museum der Stiftung Preußischer Kulturbesitz, haben ein Kindermuseum mit Angeboten für Grundschulklassen eingerichtet. In den Kindermuseen werden konkrete Spiel- und Experimentiermöglichkeiten geboten. Viele der museumspädagogischen Angebote für Kinder sind nur kurzfristig räumlich installiert, an Projekte und befristete Zeiträume gebunden. Die am DHM vom Arbeitsbereich Bildung und Vermittlung, einer Bühnenbildnerin und der Universität Siegen entwickelte Lernlandschaft wird langfristig mit der ständigen Ausstellung verknüpft. Der durch die Stationen markierte Führungsparcours ermöglicht Erkundungen in kleinen Kindergruppen, die ethnographisch begleitet werden. Die begleitenden Forschenden gehen den beobachtbaren, objektbezogenen Aneignungsformen von Kindern nach. Die entstandenen Stationen sind dem explorativen Lernen verpflichtet, d.h. sie stellen sinnliche Erfahrungen in den Vordergrund. Erprobungen und Annäherungen, gerade wenn sie irritieren oder missglücken, werden als Etappe beim Erwerb von prozeduralem Wissen und Problemlösungskompetenzen betrachtet.

#### 4 Konzeptionelle Überlegungen zum Stationenparcours

Der Stationenparcours bietet Kontaktzonen zu den Ausstellungsobjekten an, indem Sammelaktivitäten von Kindern einbezogen und im Kontext der musealen Sammlungen und Aufbewahrungsräume betrachtet werden. Das museumspädagogische Angebot für Vorschulkinder ist zunächst mit Referenz auf Theorieentwicklungen der *Frühen Bildung* und *Sachunterrichtsdidaktik* entstanden, ohne dass eine umfangreiche empirische Überprüfung stattfinden konnte. Frühzeitig sind jedoch kleine Kindergruppen in die Angebotskonzeption einbezogen worden, die immer wieder als Korrektiv für die von Erwachsenen ausgewählten Stationen gewirkt haben. Die Realisierungsmöglichkeiten sind durch räumliche und budgetbezogene Sachzwänge mitbestimmt. Die baulichen Umsetzungsmöglichkeiten sind von der im Projekt eingebundenen Bühnenbildnerin geprüft worden.

Die sechs Spielstationen ermöglichen spielerische, körperbezogene Aneignungsformen, z.B. sich verkleiden oder etwas ertasten. An den Stationen arbeiten Kinder in kleinen Gruppen und können sich in regelmäßigen Abständen untereinander austauschen (vgl. Kerll/Wagner 2011). Körperbezogene Erfahrungen, beispielsweise Geschicklichkeitsübungen, werden mit der Vermittlung von historischen Inhalten kombiniert. Die in der Ausstellung geplanten Stationen bieten implizite Lerngelegenheiten, indem Kindern unkommentierte Sinneserfahrungen angeboten werden. Sie berücksichtigen das Interesse von Vorschulkindern, Räume mit unterschiedlichen Bewegungsformen zu erschließen. Toben und Laufen ist im Lichthof des Museums möglich, die separaten Themenräume der Ausstellung werden für ruhigere Kleingruppenarbeit und Binnendifferenzierung genutzt. Der über die wenig frequentierten, ovalen Treppenaufgänge aus dem 18. Jahrhundert stattfindende Einstieg in den Stationenparcours verstärkt das Raumerlebnis und betont den Übergang vom öffentlichen Empfangsbereich in die einzelnen Räume der Ausstellung.

Die Stationen sind durch sechs Tätigkeiten – Sammeln, Jagen, Musizieren, Fortbewegen, Wohnen und Anziehen – gekennzeichnet und werden mit Bewegungen verbunden.



Die den Tätigkeiten zugeordneten Bewegungen kennzeichnen jeweils das Ende einer Station und überbrücken die langen Übergänge in der Ausstellung. Die Kinder erhalten an jeder Spielstation einen kleinen Stempel auf ihren Führungspass. Gesprächskreise an den Stationen und ein Abschlussgespräch bieten den besuchenden Kindergruppen einen Austausch über ihre körperlich-dinglichen Erfahrungen mit Bezug zu aktuellen kindlichen

*Abb. 1:* Kindergruppe vor dem Modell einer Berliner Mietskaserne, Kastanienallee Nr. 12 im Prenzlauer Berg um 1900, Rainer Bartzsch, Berlin 1982



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Lebenswelten. Die Station zur Tätigkeit *Wohnen* arbeitet beispielsweise mit dem Modell eines Berliner Mietshauses. Die heutigen Wohnbedingungen in den Gebäuden im Prenzlauer Berg werden thematisiert und mit historischen Aufnahmen aus den Räumen kontrastiert. Gleichzeitig werden Kinder angeregt, sich tastend einem nachgebauten Wohnungsmodell anzunähern. Mit einem Handschuh kann in das Wohnungsmodell hineingegriffen, und können Dinge, Emaille- und Porzellantassen, ertastet werden. Die Tassen, die aus einem Arbeiterhaushalt des Hinterhauses bzw. aus einem bürgerlichen Haushalt des Vorderhauses aus der Bauzeit

des Gebäudes stammen könnten, sind Sammlungsobjekten in Aufbewahrungsräumen des DHM nachempfunden, die zusätzlich auf Fotografien gezeigt werden können. So werden die umfangreichen Sammlungen des DHM visualisiert, die ca. eine Millionen Objekte in mehreren Aufbewahrungsmagazinen einschließen. Die ertasteten Gegenstände haben Gebrauchsspuren und sind in heutigen Dingwelten, etwa als Campingutensilien, noch vertreten. Die Taststation bietet Erprobungen an, Kinder können mit den im Modell verborgenen Gegenständen weitere Experimente oder Spiele erfinden.

Die Taststation bietet Erprobungen an, Kinder können mit den im Modell verborgenen Gegenständen weitere Experimente oder Spiele erfinden.

## 5 Die Stationen entstehen: Museumsbesuche mit Vorschulkindern

Beim Aufbau des künftigen Untersuchungsfeldes sind in zehn Besuchen mit kleinen Gruppen von Vorschulkindern in der Ausstellung Daten durch teilnehmende Beobachtung, Bewegungsprotokolle und Audiotranskripte erhoben worden. Aus dem empirischen Material werden im Folgenden sechs Audiotranskriptsequenzen vorgestellt und diskutiert. Diese sechs Sequenzen wurden ausgewählt, weil sie performative Auseinandersetzungen in der Ausstellung widerspiegeln und die konzeptionellen Vorarbeiten für den museumspädagogischen Parcours sichtbar machen. Zudem zeigen sie körperlich-sinnliche, relationale und Vorerfahrungen einbeziehende Zugänge von Vorschulkindern zu historischen Lernprozessen.

Die ethnographische Datenerhebung und -interpretation trägt dazu bei, den Stationenparcours weiterzuentwickeln. Die folgend beobachteten Reaktionen von Vorschulkindern

auf Orte der Ausstellung haben zu ersten Skizzen möglicher Spielstationen geführt und spiegeln konzeptionelle Überlegungen der ersten Projektphase wider. Zunächst eine kurze Audiotranskriptsequenz<sup>8</sup> zur ersten geplanten Station *Sammeln*. Sie ist beim Museumsbesuch von zwei Vorschulkindern an einer Fotomontage entstanden.

Auf diesem großen Waldbild sind, abhängig vom Beobachterstandpunkt, Menschen (Schauspieler) zu erkennen, die nummerierte Sammlungsobjekte aus germanisch-römischer Zeit tragen.

Abb. 2: Vorschulkinder an der Fotomontage *Waldbild (Was von damals übrig bleibt I, M+M, München 2006)*



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

- Kind 1: Da verändern sich die Bilder  
 I: Und kannst du etwas darauf erkennen?  
 Kind 1: Jaaa  
 I: Was denn?  
 Kind 1: Drei Menschen. Eins, zwei, drei. Und da sind auch drei. Und...  
 Kind 2: Da sind ja noch Ritter dabei.  
 I: Woran siehst du das?  
 Kind 2: Weil die Speere haben und Helme und Schilder und da ist auch noch ein Soldat so.  
 I: Genau. Und wenn ihr zurückgeht, was passiert dann?  
 Kind 1: Dann verändert sich.  
 I: /mhm/  
 Kind 1: Da ist nur Wald

In dieser Sequenz reagieren die Kinder auf Nachfragen der Interviewerin, die zögerlich zu länger

werdenden Antworten führen. Die beiden Vorschulkinder nähern sich dem Ausstellungsgegenstand mit ihren Vorerfahrungen zu „Rittern“ an und verbinden diese mit Bewegungen. Die Kinder erschließen sich das Waldbild und die dargestellten Sammlungsobjekte, indem sie körperbezogene Erfahrungen sammeln. Die optischen Eindrücke der Fotomontage werden gleichzeitig mit Bewegungsspielen erprobt. Die besuchenden Kinder erfahren, dass sie selbstständig die optischen Eindrücke verändern können, was eine verstärkte Aufmerksamkeit hervorruft. Die interaktive Fotomontage regt Bewegungselemente an, die zum Erschließen der dargestellten Sammlungsobjekte beitragen.

Die zweite Station *Jagen* ist in einer von mehreren Seiten zugänglichen, gut bespielbaren Nische zwischen zwei Vitrinen und vor der Darstellung einer Jagdszene angesiedelt.

Die Transkriptsequenz vom 01.02.2013 zeigt, dass Tiere auf dem Gemälde von den Vorschulkindern intensiv wahrgenommen werden.

Abb. 3: Kinder vor der historischen Jagddarstellung *Jagd auf Hasen*, Deutschland 1751/1800



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

werden, dass einzelne Kinder als Akteure eine Jagdszene mit Stabfiguren nachspielen und andere Kinder Zuschauer sein können.

Die dritte Transkriptsequenz ist am 17.11.2012 an der Station *Musizieren* entstanden, ein Themenraum mit leiser Hintergrundmusik und zahlreichen Exponaten, die Jahrhundertwende-Interieurs und Hausmusik thematisieren. In dem von der übrigen Ausstellung abgegrenzten, geschützten Raum, in dem sich viele Kindergruppen wohl fühlen und gern aufhalten, bleiben die Gruppen verhältnismäßig lang, zumeist mehr als zehn Minuten.

- Kind: Hier ist ein Regal und hier (...)  
 I: Wollen wir uns mal hinsetzen und in Ruhe gucken?  
 Kind: Das ist aber eine komische Gitarre.  
 I: Was ist denn da komisch an der Gitarre?  
 Kind: Dass die noch so ne Hörner hat hier. Und die hat so einen Mund.  
 I: Einen Mund? Wo siehst du denn den Mund? Ach da unten.  
 Kind: Und da noch zwei Augen. [...] Und dann noch hier so riesige Ohren. Und dann noch hier son Horn.  
 I: Und was findet ihr hier noch in den Raum?  
 Kind: /Mh/ alte Stühle und Sofas und (...)  
 I: Worauf zeigst du? Auf das was da hängt?  
 Kind: Eine Lampe, ein Bild. Aber wo ist das Bild?

- Kind 1: Pferd.  
 I: Mhm (bejahend), Pferd.  
 Kind 1: Und nen Hund.  
 I: Genau. Und wer sitzt da auf dem Pferd drauf?  
 Kind 2: Ein Mensch.  
 I: Und was macht der auf dem Pferd?  
 Kind 2: Der reitet.  
 Kind 2: Noch ein Hund. Da sind zwei Hunde.

Bei dieser Gesprächssequenz bringen die beiden Kinder das Thema *Tiere* ein, sie reagieren zwar zunächst auf die Interviewerin, folgen aber nicht der Frage nach den menschlichen Akteuren auf dem Bild. Sie richten vielmehr ihr Interesse wieder auf die vorhandenen zahlreichen Tierdarstellungen. Dieses Interesse an den Tierdarstellungen wird aufgegriffen und ein museumspädagogisches Angebot geschaffen. An der künftigen Station wird eine kleine *Bühne* mit einem aufklappbaren Puppentheater stehen, an der Kinder mit Stabfiguren spielen können. Die Figuren stellen Tiere in Jagdsituationen dar und nehmen Bezug auf die Tätigkeit *Jagen*, die im Themenraum in historischen Darstellungen präsent ist. Neben den Tierfiguren aus historischen Jagdszenen werden weitere Figuren, Hinweise auf heutige Formen der Jagd geben. Die Bühne kann so genutzt

Kind: Und da ist 'ne Statue, die kann man anflehen. [...] Und noch so Schmuckkästen [...] und ein Liederbuch. Und auch ein Adler auf dem Bild.

Auch bei diesem Transkriptionsbeispiel bringt das Kind ein eigenes Thema ein, ihm fällt besonders die Leier bzw. Lyra auf. Das Kind kann diese als Musikinstrument, evtl. als Gitarre einordnen, ist aber verblüfft von der ungewohnten Form.<sup>9</sup> Die Leier zieht nicht nur aufgrund ihrer ungewohnten Form Aufmerksamkeit auf sich. Auch weil sie an ein menschliches Gesicht erinnert, erregt sie Aufmerksamkeit. Das Kind beschäftigt sich mit Vergleichen zwischen Mund, Ohren und Formelementen der Leier. Das museale Objekt wird in ein relationales Verhältnis zu bekannten Formen gesetzt. In der Spielstation wird eine nachgebaute Leier eingesetzt werden, um diesen Prozess zu unterstützen. Die Kinder haben die Möglichkeit, sich im Raum zu setzen und Töne herzustellen bzw. einzelne Akkorde zu spielen. Die Kindergruppe kann im Kontext der Tätigkeit *Musizieren* den musealen Raum auf sich wirken lassen. Die Intention der Kuratoren, Hausmusiksituationen nachzustellen, wird konkret erlebbar.

Die vierte Station *Fortbewegen* ist an den Vitrinen von Fortbewegungsmitteln angesiedelt, in den Vitrinen werden ein Fahrrad und ein Autoprototyp vorgestellt. Der Autoprototyp, ein großes Exponat, ist verunsichernd, weil es als eines der ersten Modelle noch viele Eigenschaften einer Kutsche trägt.

Diese Station wurde nicht ursprünglich geplant, sondern ist aufgrund des offensichtlichen Interesses von Vorschulkindern an *Automobilen* mit in den Stationenparcours aufgenommen worden.

Kind: Da ist n echtes Auto?  
I: Ja, aber das sieht n Bisschen komisch aus, ne? Sieht das so aus wie euer Auto?

Abb. 4: Lyragitarre, Paris um 1800



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Abb. 5: Kinder vor der Vitrine des Automobils *Maurer Union*, Ludwig Maurer, Nürnberg 1898/1908



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

- Kind: Ich hab kein Auto.  
 I: Ja, aber so wie die Autos hier auf der Straße?  
 Kind: Kann ich bitte mit der Kutsche fahren?  
 I: Das ist doch keine Kutsche. Schau mal genau hin.  
 Kind: Kann ich bitte mit dem Auto fahren?

Das Kind leitet die Sequenz vom 17.11.2012 ein, indem es fragt, ob das Exponat ein echtes Auto ist. Dann schwenkt es jedoch um und sieht das Objekt als Kutsche. Vermutlich kennt das Kind auch Ausflüge mit diesem Fortbewegungsmittel. Schließlich wird das Objekt doch wieder als Auto identifiziert. Der Dialog spiegelt die bildungsrelevante Verunsicherung des Kindes wider, plötzlich mit einem *Zwischending* aus zwei bekannten Objekten konfrontiert zu werden. Diese Verunsicherung ist ein Ansporn, das Objekt genauer anzuschauen und länger zu untersuchen. Hier bieten sich im Rahmen des Stationsparcours Möglichkeiten, an das Interesse der Vorschulkinder anzuknüpfen, zu forschen und herauszufinden, welche technischen Details Kutschen bzw. Autos zugeordnet werden können. Die mit dem Objekt angesprochene Tätigkeit *Fortbewegen* wird noch weiter vertieft, indem ein Bewegungsspiel mit einer Phantasiereise entwickelt wurde, in dem Fortbewegungsarten, mit der Kutsche, dem Auto oder dem Fahrrad, aufgegriffen werden. Diese Spielsequenz wird im Rahmen der videoethnographischen Begleitstudie genauer ausformuliert, überprüft und evtl. weiter ausgebaut.

Abb. 6: Bewegungsspiel mit Hochrad (ca. 1890) an der Station *Fortbewegen*



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Abb. 7: Kinder vor Gebrauchsgegenständen aus einem Arbeiterhaushalt um 1900



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Das bereits als Beispiel erwähnte Modell einer Berliner Mietskaserne ist die vierte Station, die der Tätigkeit *Wohnen* zugeordnet ist. Das Modell wurde 1982 für das damalige Museum für Deutsche Geschichte der DDR angefertigt, dessen Sammlung das DHM nach der Wiedervereinigung übernommen hat. In der Vitrine ist zudem einfaches Emaille-Geschirr ausgestellt.

In der Auseinandersetzung mit den in der Vitrine ausgestellten Objekten und dem Hausmodell ist am 17.11.2012 folgender Dialog entstanden:

Kind 1: Aber wir haben noch welche die sehen so ähnlich aus wie die.  
(etwas später noch mal vor dem Modell)

Kind 1: Das Haus hier sieht nicht so schön aus. Die sehen wie früher aus die Häuser. Das Haus (zeigt auf hinteres Haus) sieht wie von früher aus.

Kind 1: Und da oben is' ne Treppe, ne mini mini Treppe, ne Playmo Treppe oder eher gesagt ne Lego Treppe.

Kind 2: Ich seh keine Playmo Treppe//

Kind 1: Da geht so ne Lego Treppe, so düp düp düp....

I: Das ist noch mal die Stube.

Kind 1: Der spielt Klavier.

I: Oh, da passt kein Klavier rein....

Kind 1: Und kein Wohnzimmer.

Die Kinder stellen einen Bezug zu ihrem Lebensumfeld her, indem sie ihr Spielzeug und ihre Wohnungssituation mit den Ausstellungsobjekten vergleichen. Sie kontrastieren ihre Erlebnisse beim Museumsbesuch mit bekannten Tätigkeiten und Alltagssituationen. Ihnen fallen dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf. Das Modell eines Berliner Mietshauses erscheint ihnen als unwirkliches Puppenhaus, als Spielzeug. Fraglich ist, ob die auf Fotos dargestellte Wohnsituation einer Arbeiterfamilie als historischer Nachbau erlebt wird. In der geplanten Station werden konkrete Objekte aus den Vitrinen greifbar, was zum Explorieren anregt und die dargestellten Wohnsituationen konkreter macht. Die Objekte werden in einer *Tastbox* präsentiert, die einem Wohngeschoss des Hausmodells nachempfunden ist. Das Ertasten der Objekte ermöglicht Vorschulkindern, die Dinge aus der Bauzeit der Berliner Mietskasernen mit körperlichen Erfahrungen zu verbinden.

Abschließend sei eine am 02.02.2013 entstandene Transkriptsequenz der sechsten und letzten Station *Anziehen* präsentiert. Die Station *Anziehen* folgt direkt auf die Station *Wohnen*, an der unterschiedliche Lebensbedingungen in einem Berliner Mietshaus thematisiert worden sind. In dieser Station wird Kinderbekleidung aus wohlhabenderen bürgerlichen Familien der Kaiserzeit gezeigt.

Abb. 8: Kinder vor Gemälde (Wilhelm Pape 1891) mit Kindermode aus der Kaiserzeit



Foto: Lena Lürken, Universität Siegen

Besuchende Vorschulkinder fragen sich, wer die militärisch anmutenden Kleidungsstücke in den Vitrinen und auf mehreren Gemälden getragen hat und stellen Bezüge zu Berufen her. Sie lernen Matrosenanzüge und -kleider als *Kindermode* aus der Kaiserzeit kennen, die sich bürgerliche Familien leisten konnten.

Kind 1: Und da ist die Kleidung von einem Soldaten. Und hier ist die Kleidung von einem Soldatenpferd.

Kind 2: Und hier?

Kind 1: Aber der hat keinen Kopf und der König hat auch keinen Kopf.

I: Ne, das ist ja nur die Uniform. der hat noch nicht mal ne Hose.

Kind 1: Und nicht mal Beine. Der hat nur so Stelzen.

I: Das ist ein Ständer für die Uniform.

Kind 1: Das ist die Uniform von einem polnischen König.

I: Der polnische König?

Kind 1: Ja, weil der so ne Krone auf hat. Und den Adler.

Kind 2: Und das ist ein Polizist. (zeigt auf Matrosenanzug)

Kind 2: Ein Schiff, ein Polizist und ne Klappe.

I: Warum denn?

Kind 2: Na weil der sieht aus so wie ein Polizist.

I: Was macht der Polizist aufm Schiff?

Kind 2: Mh... er sucht Diebe im Wasser...

Kind 3: Stimmt, der hatte das gleiche an, wie die zwei.

I: Genau. Und wisst ihr was, wir haben solche Kleider mit. Ein Jungen und ein Mädchenkleid. Guckt euch das mal an, und probiert mal, wie das bei euch aussieht....

Kind 1: Ne. Nein. So komisch.

I: Wollt ihr mal da vorne zum Bild?

Kind 1: Ich bin aber keiner von denen, die haben eine weiße Hose an und so Gummistiefel.

Das Anziehen von Matrosenkleidung sensibilisiert Vorschulkinder für die in den Vitrinen ausgestellte Kinderbekleidung und das Gemälde aus der Kaiserzeit. Es führt zu Vergleichen mit den dargestellten Kindern, die in ihren Bildposen nachgeahmt werden. Erst die aktive körperbezogene Auseinandersetzung mit Kleidungsstücken rückt ein sonst eher unbeachtetes und abseits hängendes Bild in den Aufmerksamkeitsfokus. Die Vorschulkinder werden zu aufmerksamen Beobachter/-innen, stellen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen ihnen und den auf dem Gemälde dargestellten etwa gleichaltrigen Kindern fest.

## 6 Perspektiven für historische Sachlernprozesse

Die empirischen Beispiele weisen auf einen Aufforderungscharakter der Ausstellungsobjekte hin, der Vorschulkinder zu körperlich-sinnlichem *Explorieren* (vgl. Köster 2006) ermutigt. Die Beobachtungen an den Stationen verdeutlichen, dass zunächst eine an der Materialität der Objekte orientierte, explorative Phase im Vordergrund steht, eine begriffliche Auseinandersetzung mit den Objekten ist nachgeordnet. Die begleitenden Erwachsenen bieten oft zu schnell begriffliche Einordnungen und Rahmungen an und unterbrechen Kinder beim Erproben von Objekten. Die Planung des Stationenparcours berücksichtigt die an ästhetischen Erfahrungen orientierten sachlernbezogenen Auseinandersetzungen. Die beteiligten Vorschulkinder, oft das erste Mal im DHM, haben dazu beigetragen, das museumspädagogische Angebot auszuformulieren. Viele der ursprünglich von Erwachsenen für Kinder vorgesehenen Stationen sind angepasst oder verändert worden.

So wurde beispielsweise ein großes Jahrhundertwendegemälde, das vom DHM für den Parcours favorisiert war, kaum von den besuchenden Kindern wahrgenommen. Der zunächst nicht im Parcours aufgenommene Autoprototyp hingegen stieß auf ein breites Interesse. Die Stationen sind als Kontaktzonen konzipiert worden, an denen Objekte in ihrer historisch gewachsenen Materialität erfahrbar werden. Die Kontaktzonen machen an ausgewählten Sammlungsobjekten geschichtlichen Wandel erfahrbar und fördern entdeckendes Lernen, indem ausgewählte Ausstellungsräume erschlossen und geeignete *Nischen* für Kleingruppenarbeit genutzt werden.

In den entstehenden räumlichen Kontaktzonen findet eine intensive Auseinandersetzung mit Objekten der Ausstellung statt, die mit gewohnten Dingwelten in Relation gesetzt werden (vgl. *Treptow* 2005). Die besuchenden Vorschulkinder kontrastieren ihre *Dingerfahrungen* mit bekannten Alltagszusammenhängen, was sich an den Objekten Leier, Autoprototyp oder Berliner Mietshausmodell manifestiert. Das empirische Material zeigt, dass Ausstellungsobjekte, die zu lebensweltbezogenen Vergleichen anregen und sich kontrastiv an gewohnte Dingwelten angliedern lassen, von besonderem Interesse sind. Beispielsweise regt die Station, die Kindermode um 1900 anhand von zwei Matrosenanzügen thematisiert, zu einem spielerischen Austausch an. Kinder können die Kleidung anprobieren und mit einem großen Wandbild und Vitrinen vergleichen, in denen die Kindermode gezeigt wird. Vorschulkinder stellen an den Spielstationen Bezüge zu ihrer Lebenswelt her und können erleben, dass sich historische Spuren in der Gegenwart wiederfinden. Veränderungen und Kontinuitäten werden im Kontakt mit Objekten erfahren, die Bezüge zu historischen Dingzusammenhängen und Gebrauchsstrukturen vermitteln.

Neben den gewohnten Handlungspraxen, wie beispielsweise Anziehen, entwickeln Kinder spielerische Selbstdarstellungen (vgl. *Kerll/Wagner* 2009), die Bewegungs-, Körper-, Kleidungs- und Sprachspiele beinhalten und ungewohnte Dinge der Ausstellung einbeziehen. Vorschulkinder eignen sich soziale Realität und Räume an, indem sie, wie beispielsweise an der Fotomontage *Waldbild* deutlich wird, Bedeutungen körperbezogen erproben. Entstehende selbstorganisierte Bildungsanlässe machen Grenzen und Widerstände im Umgang mit Ausstellungsobjekten erfahrbar. Für die entstehenden performativen Erprobungen benötigen Kinder einen Freiraum von Interpretationen Erwachsener, die Dingordnungen vorgeben (vgl. *Foucault* 1980; *Stieve* 2012). Dies eröffnet Kindern die Möglichkeit: „(...) der Ordnung der Dinge eine neue Sichtweise abzutrotzen.“ (*Treptow* 2005, S. 803). Sie können ihre *Dingerfahrungen* sichtbar machen und *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* (vgl. *Nentwig-Gesemann* u.a. 2011) gewinnen, indem sie sich in außerschulischen Lernorten performativ präsentieren. Dies wird u.a. an der geplanten Bühne der Station *Jagen* möglich werden.

Der im bisherigen Verlauf des Kooperationsprojekts entstandene Stationenparcours ist ein Forschungsfeld, um performative Interaktionen von Kindern im Museum videoethnographisch beobachten und analysieren zu können. Der Arbeitsstand bei der Entwicklung des Parcours zeigt die Bedeutung mimetischer, körperbezogener Sachlernprozesse. Diese individuellen Nachahmungsprozesse sind besonders an den geplanten Stationen *Fortbewegen* und *Anziehen* in Form von Bewegungs- und Verkleidungsaktionen beobachtbar. An den entwickelten Stationen wird der Aufforderungscharakter der Objekte aus den Sammlungen des DHM didaktisch genutzt. Die performativen Handlungspraxen in Sachlernprozessen verweisen auf disziplinäre Verknüpfungen zwischen *Früher Bildung* und *Sachunterrichtsdidaktik*, die schon in den bestehenden Studienmodulen widerspiegelt werden. Diese können in Form einer *Frühen Sachbildung* ausgearbeitet und in



übergangsbezogenen Bildungskonzepten der Elementar- und Primarstufe verankert werden. In mehreren europäischen Ländern, beispielsweise der Schweiz, sind erste Erfahrungen mit Studiengängen und Curricula gewonnen worden, die Erzieher/-innen und Grundschullehrer/-innen in gemeinsame Studienphasen und -modulen ausbilden. Eine solche gemeinsame Ausbildung beider Professionen im Bereich der *Frühen Sachbildung* kann im Bildungsraum *Museum* stattfinden, der von beiden Bildungsinstitutionen besucht werden kann.

## Anmerkungen

- 1 Da Kindergarten- und Vorschulgruppen aus verschiedenen Berliner Bezirken das Angebot nutzen werden, werden sehr heterogene Gruppen das Museum besuchen. Sie lernen im Museum Ausstellungsobjekte kennen, die historischen Wandel im Kontrast zu ihrer Lebenswelt thematisieren.
- 2 „Deshalb finden Bildungsprozesse als subjektive Geneseprozesse nur da statt, wo Antworten auf Fragen gegeben werden, die das Subjekt – aus einem Bedürfnis heraus, sich und die Welt zu verstehen – selbst gestellt hat.“ (Schäfer 1999, S. 119).
- 3 Die weitere mit Studierenden der Universität Siegen gestaltete Begleitforschung wird in einem Forschungsband publiziert. Auch ein Weiterbildungsangebot für Erzieherinnen und Erzieher zum historischen Lernen im DHM wird aus dem empirischen Material entwickelt.
- 4 Stauber (2004) betont den interaktiven, körperbezogenen Aspekt von Selbstinszenierungen in Peergruppen. Sie hebt die Herstellung von Handlungsgemeinschaften, *embodied meanings* und das Erschließen von Räumen hervor. Darüber hinaus werden, so Stauber, in Selbstinszenierungen auch Anerkennungsformen und Gruppenzugehörigkeiten markiert.
- 5 Der SFB 447 *Kulturen des Performativen* hat umfangreiche Vorarbeiten zum Thema geleistet: „Wenn menschliches Handeln als aufführendes, kulturelles Handeln, als *cultural performance*, begriffen wird, so ergeben sich daraus Veränderungen für das Verständnis sozialer und erzieherischer Prozesse. In diesem Fall finden die Körperlichkeit der Handelnden, sowie der Ereignis- und inszenatorische Charakter der Handelnden größere Aufmerksamkeit.“ (Wulf u.a. 2001, S. 9).
- 6 Vgl. den u.a. in Großbritannien und Frankreich geführten, philosophischen Diskurs um *affordance*, der die Wechselwirkung zwischen Mensch und materieller Umgebung betrachtet (vgl. Norman 1999). Die *affordance*-Diskussion weist darauf hin, dass Dingwelten die Handlungsmöglichkeiten der sie benutzenden Menschen einschränken. Gleichzeitig spielen sie, wie literarisch u.a. von Orhan Pamuk (2010) beschrieben, eine wichtige Rolle bei der Rekonstruktion von Erinnerungen.
- 7 Kontaktzonen sind in der Ausstellung *Indianer Nordamerikas* (SMPK, Ethnologisches Museum) für besuchende Kindergruppen bereits skizziert worden. Die Studie fokussierte auf interkulturelle Auseinandersetzung im Museum und seinen Aufbewahrungsräumen (vgl. Wagner 2010).
- 8 Die Transkriptionen des Forschungsprojekts sind von Swaantje Brill (Universität Siegen) vorgenommen worden.
- 9 Sachunterrichtsdidaktische Forschungen zum außerschulischen Lernort Museum, bspw. im *Museum der Dinge* (vgl. Wagner 2012), zeigen, dass Ausstellungsobjekte in den Fokus von Kindern rücken, die ungewohnt sind, gleichwohl aber noch einen Bezug zu bekannten Dingzusammenhängen haben.

## Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. – Frankfurt/Main, S. 7-52.
- Binder, A./Stelzmüller, S./Dohls, E. (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick – Stuttgart (Robert Bosch Stiftung).
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. – Frankfurt/Main.
- Duncker, L./Kremling, C. (2010): Sammeln als Form frühkindlicher Weltaneignung – explorative Beobachtungen und Befragungen von Vorschulkindern. In: Fischer, H.-J./Gansen, P./Michalik, K. (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. – Bad Heilbrunn, S. 53-65.

- Foucault, M. (1980): Die Ordnung der Dinge. – Frankfurt/Main.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (1992): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. – Reinbek b. Hamburg.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2010): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten. – Frankfurt/Main.
- Iserberg, J./Jalongo, M. (2000): Creative Expression and Play in Early Childhood. Third Edition. – New Jersey.
- Kerll, J./Wagner, B. (2011): Narrative Didaktik: Planbrucherlebnisse, Kind-Kind-Dyaden und Auswertungsgespräche in der naturwissenschaftlichen Grundbildung. Online verfügbar unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Kerll, J./Wagner, B. (2009): Selbstgestaltete Rituale im Sachunterricht. Online verfügbar unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. – Weinheim.
- Köster, H. (2006): Freies Explorieren und Experimentieren. Eine Untersuchung zur selbstbestimmten Gewinnung von Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht. – Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. – München.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Harms, H./Richter, S. (2011): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. – München.
- Nohl, A. (2011): Pädagogik der Dinge. – Bad Heilbrunn.
- Normann, D.-A (1999): Affordance, conventions, and design. *Interactions*, 6, 3, pp. 38-43.
- Pamuk, O. (2010): Das Museum der Unschuld. – Frankfurt/Main.
- Pech, D. (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. Online verfügbar unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Pech, D./Rauterberg, M. (2008): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. Online verfügbar unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Pech, D./Rauterberg, M. (2007): Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin. Online verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>, Stand: 01.02.2013.
- Pratt, M.-L. (1995): Arts of the Contact Zone. In: *Bartholomae, D./Petrofsky, A.* (Eds.): *Ways of Reading*. – New York, pp. 582-596.
- Pratt, M.-L. (1992): *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. – London/New York.
- Schäfer, G. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. – Weinheim.
- Schäfer, G. (2004): Bildung beginnt mit der Geburt. – Weinheim.
- Schäfer, G. (1999): Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung. In: *Honig, S./Lange, A./Leu, R.* (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. – Weinheim, S. 113-133.
- Scholz, G. (2010): Frühe Bildung als Herausforderung an das Sachlernen. In: *Fischer, H.-J.* (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung*. – Bad Heilbrunn, S. 29-42.
- Stauber, B. (2006): Mediale Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 3, S. 417-432.
- Stauber, B. (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. – Opladen.
- Stieve, C. (2012): Inszenierte Bildung. Dinge und Kind des Kindergartens. In: *Dörpinghaus, A./Nießeler, A.* (Hrsg.): *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge*. – Würzburg, S. 57-86.
- Treptow, R. (2005): Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51,6, S. 797-809.
- Wagner, B. (2012): Informelles Sachlernen von Kindern im Museum der Dinge. In: *Nohl, A./Wulf, Ch.* (Hrsg.): *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft Pädagogik der Dinge* (zur Publikation eingereicht).
- Wagner, B. (2010): Kontaktzonen im Museum – Kinder in der Ausstellung „Indianer Nordamerikas“. *Paragrana*, 19, 2, S. 192-203.
- Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.) (2001): *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. – Weinheim.

# Kinder, Teenies und Jugendliche und ihre Peers

**Heinz-Hermann Krüger**  
**Aline Deinert**  
**Maren Zschach**

## **Jugendliche und ihre Peers**

Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien  
in einer Längsschnittperspektive

2012. 292 Seiten. Kart.

29,90 € (D), 30,80 € (A), 41,90 SFr

ISBN 978-3-86649-460-2



Heinz-Hermann Krüger  
Aline Deinert  
Maren Zschach

## **Jugendliche und ihre Peers**

Freundschaftsbeziehungen und Bildungs-  
biografien in einer Längsschnittperspektive

Verlag Barbara Budrich



Heinz-Hermann Krüger  
Sina-Mareen Köhler  
Maren Zschach

## **Teenies und ihre Peers**

Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe  
und soziale Ungleichheit

Verlag Barbara Budrich



**Heinz-Hermann Krüger**  
**Sina-Mareen Köhler**  
**Maren Zschach**

## **Teenies und ihre Peers**

Freundschaftsgruppen,  
Bildungsverläufe und  
soziale Ungleichheit

2010. 278 Seiten. Kart.

24,90 € (D), 25,60 € (A), 37,90 SFr

ISBN 978-3-86649-312-4



Heinz-Hermann Krüger/Sina-Mareen Köhler/  
Maren Zschach/Nicolle Pfaff

## **Kinder und ihre Peers**

Freundschaftsbeziehungen  
und schulische Bildungsbiographien

Verlag Barbara Budrich



**Heinz-Hermann Krüger**  
**Sina-Mareen Köhler**  
**Maren Zschach**  
**Nicolle Pfaff**

## **Kinder und ihre Peers**

Freundschaftsbeziehungen und  
schulische Bildungsbiographien

2008. 317 Seiten.

26,90 € (D), 27,70 € (A), 47,00 SFr

ISBN 978-3-86649-114-4

Wissen, was läuft: Kostenlos **budrich intern** abonnieren!  
Formlose eMail an: [info@budrich.de](mailto: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.de](mailto:info@budrich.de)

[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

# Pflegen medienkompetente Eltern eine gute Medienerziehung? Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von Eltern 10- bis 17-jähriger Kinder

*Olivier Steiner*



Olivier Steiner

## **Zusammenfassung**

Eltern sehen sich gegenwärtig vor die Herausforderung der Medienerziehung in einer sich rasch entwickelnden neuen Medienlandschaft gestellt. In einer explorativen Studie wurde der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Medienkompetenz und das medienerzieherische Handeln von Eltern 10- bis 17-jähriger Kinder beeinflussen. Im Fokus der Studie stehen insbesondere auch bisher nicht untersuchte Zusammenhänge zwischen der Medienkompetenz und dem medienerzieherischen Handeln der Eltern. Die Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit zielgruppenspezifischer Angebote zur Förderung der Medienkompetenz von Eltern. Bei der Ausgestaltung von Angeboten zur Förderung der Medienkompetenz sollten insbesondere der formale Bildungshintergrund und das Geschlecht der Eltern berücksichtigt werden.

*Schlagworte:* Medienkompetenz, Medienerziehung, Eltern, Neue Medien

*Are media-literate parents good media educators? Results of a representative survey of parents of 10- to 17-year-old children*

## **Abstract**

Parents today face challenges educating their children in a rapidly evolving new media landscape. This exploratory study investigates factors influencing media literacy and media education of parents of 10- to 17-year-old children. The study focuses in particular on the relationship between media literacy and media education of parents. The results highlight the need for targeted offers to promote media literacy among parents. In particular, the design of services for the promotion of media literacy should take into account the formal educational background and gender of parents.

*Keywords:* Media literacy, Media education, Parents, New media

## **1 Einleitung und Fragestellung**

Eltern<sup>1</sup> sehen sich aktuell mit Heranwachsenden konfrontiert, für die eine intensive Nutzung neuer Medien zum Alltag gehört (vgl. *MPFS* 2012; *MPFS* 2013; *Willemse* u.a. 2012). Im Zeichen eines tiefgreifenden Wandels der Mediennutzungsweisen von Kindern und Jugendlichen wird auf die hohe Bedeutung des Erwerbs von Medienkompetenz nicht

nur von Heranwachsenden, sondern auch von erwachsenen Bezugspersonen wie Eltern hingewiesen (vgl. *Baacke* 2007; *Mikos* 2007). Die inhaltliche und funktionale Komplexität neuer Medien erfordert danach von Eltern den Erwerb von Medienkompetenz als Grundlage für medienerzieherisches Handeln, auch – oder gerade – angesichts der hohen Bedeutung von jugendlichen Medienkulturen als „(Selbst)-Sozialisationsinstanz“ (vgl. *Lange/Theunert* 2008).

Bisher existieren nur wenige aktuelle Studien, die empirisch fundierte und repräsentative Aussagen zur Medienkompetenz und zu medienerzieherischen Aktivitäten von Eltern im Hinblick auf neue Medien wie Computer, Internet und Smartphones erlauben (für das Fernsehen vgl. *Böcking* 2007; *Süss/Lampert/Wijnen* 2010, S. 127ff.; *Süss* u.a. 2003a; für „neue“ Medien vgl. *Wagner/Gebel/Lampert* 2013). Insbesondere ungeklärt ist, ob und welche Zusammenhänge zwischen der Medienkompetenz von Eltern und ihrem medienerzieherischen Handeln bestehen (vgl. *Dreyer* u.a. 2012, S. 38).

Die im Jahr 2011 in der Schweiz durchgeführte Studie zur Medienkompetenz und dem medienerzieherischen Handeln von Eltern sollte Daten zu Problemwahrnehmungen und Selbsteinschätzungen der Medienkompetenz von Eltern 10- bis 17-jähriger Kinder und ihrem medienerzieherischen Handeln liefern, sowie insbesondere auch die Frage beantworten, welche Zusammenhänge zwischen der Medienkompetenz und dem medienerzieherischen Handeln von Eltern bestehen.<sup>2</sup> Die Ergebnisse finden im Rahmen der Praxisentwicklung eines Angebots zur Vermittlung von Medienkompetenz an Eltern Verwendung (<http://www.elternet.ch>).

## 2 Stand der Forschung

### 2.1 Medienkompetenz

Medienkompetenz ist im Zuge der den modernen Alltag durchdringenden neuen Medien in den letzten Jahren zu einer vieldiskutierten Begrifflichkeit avanciert. Ausgehend von *Baacke* (2007) wird Medienkompetenz in medienpädagogischen Diskursen als Teilaspekt der kommunikativen Kompetenz von Subjekten verstanden und der Fokus damit auf spezifische vorhandene bzw. nicht vorhandene Befähigungen von Individuen gelegt (vgl. *Habermas* 1997). Medienkompetenz als Teilaspekt von kommunikativer Kompetenz beinhaltet für Subjekte demnach „die Fähigkeit zu selbstbestimmter, reflexiv orientierter Kommunikation, die Aneignungsfähigkeit und Handlungskompetenz in sich einschließt“ (*Theunert* 1999, S. 51). *Gapski* (2001, S. 208) plädiert demgegenüber für einen analytisch offenen, systemisch orientierten Begriff der Medienkompetenz, welcher nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen und die Gesellschaft einschließt. Der Kompetenzbegriff ist damit kritisch auf Vereinnahmungen von alleinigen auf spezifische Leistungen der Subjekte fokussierten Systemen und Diskursen zu befragen (vgl. *Livingstone/Bober* 2006, S. 3f.; *Weiner* 2011).

Die Operationalisierung von Medienkompetenz für empirische Zwecke ist angesichts der angesprochenen theoretischen Vielschichtigkeit des Begriffs ein anspruchsvolles Unterfangen. Die wenigen Studien, welche eine Operationalisierung versucht haben, orientieren sich eng an dem subjekt-zentrierten Modell von *Baacke* (vgl. *Süss* u.a. 2003a; *Treumann* u.a. 2002). Für eine Elternbefragung, die die Medienkompetenz von Erziehungsberechtigten im Zusammenhang mit ihrem medienerzieherischen Verhalten unter-

sucht, liegt die Subjektorientierung nahe. In Ermangelung bereits bestehender validierter und theoretisch begründeter Fragebatterien zur Medienkompetenz wurden für vorliegende Studie in Anlehnung an *Treumann* u.a. (2002) eigene Items entwickelt. Medienkompetenz quantitativ zu messen, muss deshalb an dieser Stelle als exploratives Forschungsunterfangen bezeichnet werden.

*Moser* (2010, S. 65) unterscheidet ausgehend vom Modell der kommunikativen Kompetenz vier Dimensionen von Medienkompetenz: Technische Kompetenz (bspw. Umgang mit Geräten), kulturelle Kompetenz (bspw. Orientierungskompetenz im Internet), soziale Kompetenz (bspw. reale und virtuelle Beziehungsgestaltung) und reflexive Kompetenz (bspw. kritische Beurteilung einzelner Medieninhalte). Die Operationalisierung des Konstrukts Medienkompetenz erfolgte nach einer Restrukturierung und Verdichtung der genannten Bereiche von Medienkompetenz in drei zentralen Dimensionen: 1. Mediennutzung/Mediengestaltung; 2. Medienwissen/-orientierung; 3. Medienkritik (vgl. *Süss* u.a. 2003a).

Die *Mediennutzung* eines Individuums kann in die Dimensionen rezeptive, interaktive und gestalterische Mediennutzung unterschieden werden. Rezeptive Mediennutzung beschreibt jene medialen Tätigkeiten, die der Informationsbeschaffung und nicht der Kommunikation dienen. Interaktive Mediennutzung beschreibt hingegen alle medienbezogenen Tätigkeiten, die zu kommunikativen Zwecken ausgeführt werden (vgl. *Wagner* 2010). Als aktive Form der Mediennutzung kann weiter die Mediengestaltung verstanden werden, die in Bezug auf neue Medien beispielsweise das Erstellen von Webseiten, Bearbeiten von Videofilmen, Twittern oder Bloggen umfasst (vgl. *Süss* u.a. 2003b; *Treumann* u.a. 2002).

*Medienwissen* kann in die beiden Dimensionen informative Medienkunde (z.B. abrufbares technikbezogenes Wissen, Begriffskennntnisse) und instrumentell-qualifikatorische Medienkunde (z.B. Bedienkompetenz von Geräten oder Software) unterschieden werden (*Moser* 2010, S. 52). In Bezug auf neue Medien interessiert in vorliegender Studie neben den konkret medienbezogenen Kenntnissen insbesondere die Orientierungskompetenz im Internet (vgl. *Ofcom* 2010; *Süss* u.a. 2003b).

*Medienkritik* als Form der Reflexivität gegenüber Medientypen und -inhalten, eigener und fremder Mediennutzungsweisen sowie gesellschaftlicher Aspekte der Verbreitung von Medien entspricht in Teilen der von *Gaspki* formulierten Medienkompetenz als Beobachtung von Beobachtung. In der Medienpädagogik ist allerdings Medienkritik als Teilaspekt von Medienkompetenz mit einem normativen Gehalt versehen, indem damit beispielsweise auch die kritische Reflexivität über durch Medien bedingte gesellschaftliche Problemlagen enthalten ist (vgl. *Spanhel* 2006; *Treumann* u.a. 2002, S. 50). *Baacke* (2007) unterscheidet die analytische Medienkritik von der reflexiven und ethischen Medienkritik.<sup>3</sup>

*Analytische Medienkritik* ist als Reflexivität gegenüber technologischer Entwicklung und dadurch in Zusammenhang stehenden gesellschaftlichen Problemlagen umschrieben. Für vorliegende Untersuchung wurden insgesamt drei aktuelle Diskurse ausgewählt, die wesentliche Aspekte öffentlicher und wissenschaftlicher Reflexivität gegenüber Technologie und Nutzungsweisen neuer Medien repräsentieren (vgl. *Buckingham* 2007);<sup>4</sup> Folgeprobleme der Mediatisierung des Alltags (vgl. *Hartmann* 2010; *Krotz* 2001), Risiken infolge von Datenschutzproblematiken (vgl. *Gehrke* 2005; *Hansen/Meissner* 2007; *Poller* 2008) und die zunehmende Kommerzialisierung des Internets durch globale Medienmonopole (vgl. *Machill* 2007; *Schönauer* 2006; *Wu* 2010).

*Reflexive Medienkritik* bezeichnet die Befähigung, analytisches Wissen auf sich selbst und sein Handeln beziehen und anwenden zu können. Die reflexive Medienkritik enthält damit im Gegensatz zu der analytischen Medienkritik eine Handlungsdimension.

Eine eindimensionale Indexbildung von Medienkompetenz birgt die Gefahr, dass beispielsweise die Nicht-Nutzung von Medien als fehlende Medienkompetenz beurteilt wird. Gerade die Nicht-Nutzung kann allerdings ebenso als Ausdruck einer hohen Medienkompetenz verstanden werden (vgl. *Weiner* 2011). Aus diesem Grund wird Medienkompetenz in vorliegender Studie als mehrdimensionales Konstrukt in den Blick genommen und entsprechend auf die Bildung eines eindimensionalen Medienkompetenzindex verzichtet.

## 2.2 Medienerziehung

Die familiäre Medienerziehung ist als Teil der gesamten erzieherisch-familiären Beziehungen und Verhältnisse einzuordnen. Eine Theorie der Medienerziehung nimmt die Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsprozessen der Heranwachsenden, den Medieninflüssen und der erzieherischen Praxis in den Blick (vgl. *Spanhel* 2006, S. 15). Die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen sozialen Beziehungen und Technologie als „familiäre Medienerziehung“ bedingt eine systemische Betrachtungsweise, da Effekte von Erziehungsleistungen nur im Kontext der Entwicklung von sozialen Beziehungen sinnvoll untersucht werden können (vgl. *Livingstone/Bober* 2006, S. 13). In Prozessen der Mediensozialisation sind Heranwachsende aktiv handelnde Subjekte, die sich Medien vor allem in selbstgesteuerten Lernprozessen aneignen (vgl. *Lange/Theunert* 2008).

In der Tradition der Fernsehforschung sind insbesondere drei unterschiedliche Strategien der familiären Medienerziehung beschrieben worden: Die Mediennutzung der Kinder aktiv begleitende (*aktive Mediation*), einschränkende (*restriktive Mediation*) und passiv begleitende (*Co-Viewing*) Verhaltensweisen von Eltern (vgl. *Böcking* 2006, S. 601; *Valkenburg* u.a. 1999; *Youn* 2008).<sup>5</sup> Eine bisher in der empirischen Forschung zur Medienerziehung noch wenig diskutierte Form der elterlichen Intervention stellt das *Monitoring*, d.h. die Überwachung kindlicher medialer Aktivitäten, dar (vgl. *Livingstone/Helsper* 2008).

*Aktive Mediation* umfasst jene Verhaltensweisen von Erziehungsberechtigten, bei welchen sie Anstrengungen unternehmen, über die medialen Inhalte mit den Kindern zu diskutieren und sie ihnen verständlich zu machen (vgl. *Böcking* 2006, S. 601; *Buijzen/Walma van der Molen/Sondij* 2007). Für vorliegende Studie wird aktive Mediation in den Dimensionen der *Involvierung* (Anwesenheit bei Mediennutzung bzw. mit Kind über Medienerfahrung sprechen), *Validierung* (Begründung für positive oder negative Beurteilung durch Erziehungsberechtigte) und *Motivierung* (Ermutigung zur Nutzung spezifischer Medien/Inhalte) unterschieden (vgl. *Böcking* 2006; *Livingstone/Bober* 2006).

*Restriktive Mediation* umfasst all jene Verhaltensweisen, die die Mediennutzung des Kindes in *zeitlicher* (Zeitpunkt; Dauer), *technischer* (bspw. Geräteausstattung; Filtersoftware), *kommunikativer* (bspw. Verbot von Chat) oder *inhaltlicher* (bspw. Verbot von spezifischen Computerspielen) Art und Weise einschränken (vgl. *Bulck/Bergh* 2000; *Burkhardt* 2001; *Livingstone/Helsper* 2008; *Süss* u.a. 2003a; *The Gallup Organisation* 2008). Dazu gehören u.a. Regeln und Verbote, die oftmals auf Befürchtungen über negative Wirkungen der Mediennutzung gründen (vgl. *Böcking* 2006, S. 601). Restriktive Mediation zeichnet sich nach *Livingstone/Helsper* (2008, S. 583) dadurch aus, dass die Verbote gegenüber den Kindern nicht begründet werden.

Die Überwachung kindlicher medialer Aktivitäten, das *Monitoring*, kann als nicht intrusiv, da nicht interaktive Form der Medienbegleitung angesehen werden. Hierzu zählen

alle Formen der Kontrolle wie Überprüfung von Verläufen, Installation von Log-Software und Einsichtnahme in Kommunikationsarchive des Social Web. Monitoring kann allerdings auch als intrusive Form der Medienbegleitung gewertet werden, da diese Tätigkeiten sich an der Grenze der Verletzung der Privatsphäre der Heranwachsenden bewegen (vgl. *Livingstone/Bober* 2006; *Livingstone/Helsper* 2008; *The Gallup Organisation* 2008).

### 3 Methode

Im Rahmen der Studie wurden eine quantitative, fragebogenbasierte Befragung bei 1159 Eltern von Kindern im Alter von 10 bis 17 Jahren in Basel-Stadt und vertiefende qualitative Interviews mit Mitgliedern von sechs Familien durchgeführt. Im Folgenden werden die methodischen Grundlagen und Ergebnisse der quantitativen Befragung dargestellt.

Für die quantitative Erhebung wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe von 4000 Familienhaushalten mit Kindern im Alter von 10 bis 17 Jahren aus der Grundgesamtheit von 7768 Familienhaushalten gezogen.<sup>6</sup> Den ausgewählten Haushalten wurde Ende Mai 2011 postalisch ein anonymer Fragebogen mit einem vorfrankierten Rücksendecouvert zugesendet. Der Rücklauf ist für diese Art von Befragung mit 1177 Fragebogen als insgesamt gut zu bezeichnen und liegt mit 29,4% über der angestrebten Quote von 25%. Nach Bereinigung des Datensatzes zählte die Stichprobe 1159 gültige Fälle.

Die quantitative Erhebung ist als explorative Studie ohne explizite Hypothesenprüfung angelegt. Die Frageformulierungen beruhen teilweise auf bereits existierenden Erhebungen (vgl. *The Gallup Organisation* 2008), teilweise handelt es sich um Umformulierungen von Fragestellungen, die sich auf „klassische“ Medien beziehen (vgl. *Treumann* u.a. 2002). Ein Teil der Fragen wurde spezifisch für die vorliegende Studie entwickelt. Angesichts des explorativen Charakters der Studie kamen für die statistischen Tests eher konservative Verfahren zur Anwendung.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Die Medienkompetenz von Eltern im Fokus

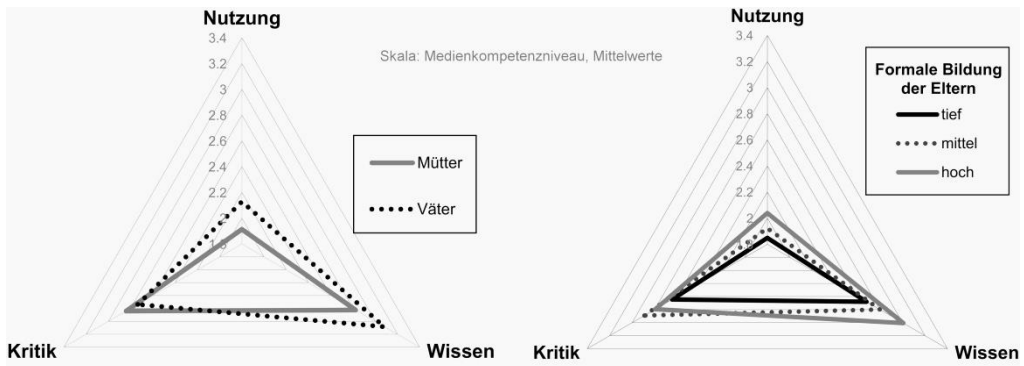
Um Gruppenvergleiche im Hinblick auf die Ausprägung von Medienkompetenz zu ermöglichen, wurden jeweils die Antworten zu den Fragen in den drei definierten Dimensionen (Mediennutzung, Medienwissen, Medienkritik) gemittelt und entsprechende Indices gebildet (Cronbachs Alpha der Items zur Mediennutzung  $\alpha = .606$ , zum Medienwissen  $\alpha = .578$  und zur Medienkritik  $\alpha = .655$ ).<sup>7</sup> Zwischen den einzelnen Dimensionen der Medienkompetenz der Eltern finden sich interessante Zusammenhänge: Die Kompetenzdimensionen Nutzung und Wissen sind – erwartungsgemäß – untereinander stark positiv korreliert, d.h. je mehr die befragten Eltern neue Medien selbst nutzen, desto höher ist auch ihr Wissen darüber (Pearson,  $r = .431$ ,  $p < 0.01$ ). Nutzung und Wissen sind hingegen gegenüber der Dimension Medienkritik signifikant negativ korreliert (Pearson,  $r = -.135$  gegenüber der Nutzungsdimension,  $r = -.166$  gegenüber der Wissensdimension,  $p < 0.01$ ). Je intensiver Eltern also neue Medien nutzen und je mehr sie über neue Medien wissen, desto geringer fällt tendenziell ihre kritische Haltung gegenüber neuen Medien aus.



## Medienkompetenz nach Alter, Geschlecht und formalem Bildungshintergrund der Eltern

Das Alter der Eltern zeigt kaum einen signifikanten Einfluss auf die einzelnen Dimensionen der Medienkompetenz bei Eltern. Nur im Bereich der Nutzung kann eine leichte Abnahme mit zunehmendem Alter beobachtet werden. Im Gegensatz zum Alter zeigen sich beim Geschlecht der Eltern in allen Dimensionen der Medienkompetenz signifikante Unterschiede (T-Test,  $p < 0.05$ , s. Abbildung 1).

Abb. 1: Medienkompetenz nach Geschlecht und formalem Bildungsgrad von Eltern 10- bis 17-jähriger Kinder



Väter geben an, neue Medien öfter als Mütter zu nutzen und attestieren sich ebenfalls ein größeres Orientierungs- und Strukturwissen. Mütter sind gegenüber neuen Medien signifikant kritischer eingestellt als Väter.

Der formale Bildungsgrad der Eltern weist einen signifikanten Zusammenhang zu allen Dimensionen der Medienkompetenz auf (s. Abbildung 1).<sup>8</sup> Diejenigen Befragten mit dem niedrigsten formalen Bildungsgrad (kein Schulabschluss oder obligatorische Schule) weisen gegenüber den Befragten mit höheren Bildungsgraden in den Medienkompetenz-Dimensionen Nutzung, Wissen und Kritik tiefere Werte auf (Einfaktorielle ANOVA, Dunnett-T3 Post-Hoc,  $p < 0.05$ ). Die Tendenz, dass eine höhere Bildung mit einer stärkeren Ausprägung von Medienkompetenz bei Eltern von 10- bis 17-jährigen Kindern einhergeht, wird einzig im Bereich der Medienkritik durchbrochen, indem die höchsten Werte der Medienkritik durch Befragte mit mittlerer formaler Bildung erreicht werden.

### 4.2 Die Medienerziehung von Eltern im Fokus

Um Gruppenvergleiche im Hinblick auf die Medienerziehung zu ermöglichen, wurden jeweils die Antworten zu den Fragen der drei Dimensionen aktive Mediation, Monitoring und restriktive Mediation gemittelt und entsprechende Indices gebildet (Cronbachs Alpha der Items zur aktiven Mediation  $\alpha = .593$ , zum Monitoring  $\alpha = .751$ , zur restriktiven Mediation  $\alpha = .832$ ).<sup>9</sup> Die Mediationsformen der aktiven Mediation, des Monitoring und der restriktiven Mediation weisen untereinander enge Zusammenhänge auf. Je intensiver das Medienerziehungshandeln in einer Dimension ausfällt, desto intensiver wird es von Eltern auch in den anderen Dimensionen praktiziert (Pearson, Aktive Mediation und Monitoring

$r=.482$ , Aktive Mediation und restriktive Mediation  $r=.545$ , Monitoring und restriktive Mediation  $r=.591$ , für alle  $p<0.01$ ).

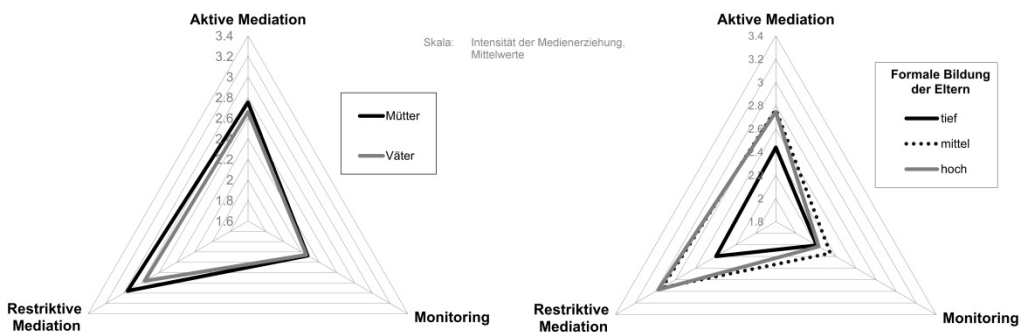
### Medienerziehung nach Alter, Geschlecht und formalem Bildungsgrad der Eltern

Zwischen den befragten Vätern und Müttern ist in einzelnen Dimensionen der Medienerziehung eine unterschiedliche Einschätzung der eigenen Erziehungspraxis ersichtlich (T-Test,  $p<0.05$ ). Mütter geben insbesondere bei der restriktiven Mediation und in etwas geringerem Maße im Bereich der aktiven Mediation häufigere Interventionen als Väter an. Hinsichtlich des Monitorings unterscheiden sich Väter und Mütter nicht. Im Bereich der restriktiven Medienerziehung gewichten Mütter insbesondere den Aspekt des Persönlichkeitsschutzes der Kinder stärker als Väter.

Zwischen dem Alter der Eltern und ihrem Medienerziehungshandeln besteht ein signifikanter Zusammenhang: Je älter die Eltern sind, desto weniger intensiv wird in den drei Dimensionen die Medienerziehung praktiziert. Dieser Befund geht allerdings sicherlich im Wesentlichen auf das im Durchschnitt höhere Alter der Kinder bei zunehmendem Alter der Eltern zurück. Untersucht man deshalb die einzelnen Altersklassen der Kinder, zeigt sich, dass die jüngeren Eltern (<40 Jahre) tendenziell etwas intensiver medienerzieherisch agieren als die älteren Eltern (>40 Jahre).

Wenn die Medienerziehung im Hinblick auf den formalen Bildungshintergrund der Eltern betrachtet wird, fällt auf, dass Eltern mit niedrigem formalen Bildungsgrad in den Dimensionen der aktiven und restriktiven Mediation sowie des Monitorings z.T. signifikant geringere Werte gegenüber den formal höher gebildeten Eltern aufweisen (Einfaktorielle ANOVA, Dunnett-T3 Post-Hoc,  $p<0.05$ ). Ein genauerer Blick auf Abbildung 2 verdeutlicht, dass Befragte mit einem mittleren formalen Bildungsgrad tendenziell eine insbesondere im Bereich des Monitorings intensivere Medienerziehung als die Befragten mit höheren und niedrigeren formalen Bildungsgraden aufweisen.

Abb. 2: Medienerziehung nach Geschlecht und formalem Bildungsgrad von Eltern 10- bis 17-jähriger Kinder



### Medienerziehung nach Alter und Geschlecht der Kinder sowie Ausstattung der Kinderzimmer

Die Medienerziehung der Eltern nimmt in den Dimensionen der aktiven Mediation, des Monitorings und der restriktiven Mediation mit zunehmendem Alter der Kinder deutlich

ab. Die stärkste Zurücknahme erfährt dabei die restriktive Mediation gefolgt vom Monitoring und der aktiven Mediation (Pearson, Restriktive Mediation  $r=.544$ , Monitoring  $r=.418$ , aktive Mediation  $r=.282$ , für alle  $p<0.01$ ).

Interessant ist, dass das Medienerziehungshandeln der Eltern sich in Bezug auf das Geschlecht der Kinder in allen drei Dimensionen signifikant unterscheidet. Jungen erfahren insgesamt die intensivere Medienerziehung als Mädchen. Die Werte unterscheiden sich zwar signifikant, liegen allerdings nahe beieinander. Väter unterscheiden sich in ihrem Medienerziehungshandeln nicht von Müttern im Hinblick auf das Geschlecht des Kindes.

Betrachtet man das Medienerziehungshandeln der Eltern im Hinblick darauf, ob das Kinderzimmer mit einem Computer mit Internetzugang ausgestattet ist, zeigen sich in allen Dimensionen signifikante Unterschiede (T-Test,  $p<0.05$ ). Ist ein Kinderzimmer von 10- bis 17-Jährigen mit Computer mit Internetanschluss ausgestattet, ist die Medienerziehung der Eltern in allen Dimensionen deutlich schwächer ausgeprägt. Da in diesem Fall die Kinder zu jeder Tages- und Nachtzeit online gehen können, ist entsprechend die Möglichkeit zum Monitoring durch die Eltern, insbesondere die Anwesenheit bei der Mediennutzung, kaum mehr gegeben. Auffallend ist allerdings, dass in Familien mit internetfähigen Computern im Kinderzimmer auch die aktive Mediation in geringerem Ausmaß stattfindet.

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass mit steigendem Alter der Kinder die Kinderzimmer zunehmend mit internetfähigen Computern ausgestattet werden. Die Ausstattung der Kinderzimmer hängt also insbesondere auch vom Alter des Kindes ab. Da das Kindesalter wiederum ein starker Prädiktor für die Medienerziehung der Eltern ist, wurde getestet, ob der Zusammenhang zwischen Ausstattung der Kinderzimmer und Medienerziehungshandeln auch für eine einzelne Altersklasse gegeben ist.

Bereits bei den 10- bis 11-Jährigen zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Internetausstattung des Kinderzimmers und der Medienerziehung der Eltern (T-Test,  $p<0.05$ ). In etwa 15% der Kinderzimmer von 10- bis 11-Jährigen ist ein Computer mit Internetanschluss eingerichtet. Bei Eltern von Kindern in diesem Alter zeigt sich ebenfalls eine signifikante Zurücknahme des Medienerziehungshandelns in den Bereichen der restriktiven Mediation und des Monitorings, wenn das Kinderzimmer über einen internetfähigen Computer verfügt, allerdings nicht im Bereich der aktiven Mediation. Mit der fortschreitenden Mobilisierung des Medien- und vor allem Internetzugangs stellen sich im Hinblick auf die Medienerziehung der Eltern drängende Fragen, denn in der vorliegenden Untersuchung besitzen 38% der Kinder und Jugendlichen bereits ein internetfähiges Smartphone.

### 4.3 Zusammenhänge zwischen Medienkompetenz und Medienerziehung der Eltern

Mit dem Vergleich der beiden Konstrukte Medienkompetenz und Medienerziehung soll geklärt werden, ob Zusammenhänge zwischen der Ausprägung von Medienkompetenz bei Eltern und ihrem Medienerziehungshandeln bestehen. Im Folgenden werden für die Dimensionen der Medienkompetenz (Nutzung, Wissen, Kritik) jeweils gesondert die Ausprägungen der Medienerziehung untersucht. Dazu wurden die Befragten jeweils drei Kompetenzgruppen zugeteilt (bspw. geringe, mittlere oder hohe Nutzungsintensität neuer Medien).<sup>10</sup>

## Dimension Mediennutzung und Medienerziehung

Ein auffällender Befund des Vergleichs der Kompetenzdimensionen Mediennutzung mit der Medienerziehung ist, dass eine hohe und mittlere Mediennutzung gegenüber einer geringen Mediennutzung mit einer intensiveren Medienerziehung in den drei Dimensionen aktive Mediation, Monitoring und restriktive Mediation einhergeht.<sup>11</sup> Dieser Befund ist weitgehend bildungsunabhängig, besteht (außer für die restriktive Mediation) also beispielsweise auch bei den Befragten mit einem hohen formalen Bildungsgrad. Kurz gesagt, verfolgen intensiv neue Medien nutzende Eltern eine intensivere Medienerziehung ihrer 10- bis 17-jährigen Kinder.

## Dimension Medienwissen und Medienerziehung

In der Dimension des Medienwissens zeigt sich gleichermaßen, dass ein höheres Medienwissen auch mit einem intensiveren Medienerziehungshandeln in den drei Dimensionen der aktiven Mediation, des Monitorings und der restriktiven Mediation einhergeht. Eine gesonderte Betrachtung der Gruppe mit den höchsten formalen Bildungsabschlüssen ergibt weitgehend denselben Befund. Das Medienwissen der Eltern hat also unabhängig vom Bildungshintergrund einen bedeutenden Einfluss auf das Medienerziehungshandeln.

## Dimension Medienkritik und Medienerziehung

Werden die Befragten im Hinblick auf die Ausprägung der Medienkritik analog den Dimensionen Mediennutzung und Monitoring aufgrund einer paritätischen Perzentilteilung den Gruppen zugeordnet, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich ihres Medienerziehungshandelns. Im Sinne der explorativen Anlage der Studie wurden deshalb für die statistischen Tests Extremwerte der Ausprägung von Medienkritik für die Gruppenteilung herbeigezogen, so dass auf die Gruppen mit hoher Medienkritik nur 14% und in jener mit geringer Medienkritik nur 6% der Befragten entfallen. Die Gruppe mit geringer Medienkritik beinhaltet also beispielsweise Befragte, die sich durch besonders tiefe Werte in dieser Dimension auszeichnen. Signifikant vermindert ist in der Gruppe mit geringer Medienkritik nur die Dimension der restriktiven Medienerziehung. In der Tendenz zeigt sich jedoch, dass eine geringe Ausprägung von Medienkritik mit einer verminderten Intensität der Medienerziehung in allen Dimensionen einhergeht.

Zusammenfassend kann der Schluss gezogen werden, dass eine wenig ausgeprägte Medienkompetenz von Eltern unabhängig vom Bildungsgrad mit einer verminderten Intensität der Medienerziehung einhergeht. Dies gilt insbesondere für die Medienkompetenz-Dimensionen Nutzung und Wissen. Aber auch Eltern, die sich durch eine ausgesprochen unkritische Haltung gegenüber neuen Medien kennzeichnen, begleiten ihre Kinder weniger intensiv bei ihrer Mediennutzung, insbesondere im Bereich der restriktiven Mediation.

## 5 Diskussion

Die Medienkompetenz von Eltern differiert erheblich nach dem formalen Bildungsgrad. Je niedriger der formale Bildungsgrad der Eltern, desto tiefer fallen auch die Werte in den Teilkompetenzen Mediennutzung, Medienwissen und Medienkritik aus. Die formal mittel gebildeten Eltern (mit Lehrabschluss oder Abitur) sind kritischer gegenüber neuen Medien eingestellt als die formal niedriger oder höher gebildeten Eltern. Interessant ist in dieser Hinsicht, dass die im Haushalt gesprochene Sprache kaum einen Einfluss auf die Medienkompetenz hat, wenn die formale Bildung der Eltern berücksichtigt wird. Zwischen den in vorliegender Studie untersuchten Dimensionen der Medienkompetenz besteht ein erstaunlicher Zusammenhang: Je mehr Eltern neue Medien nutzen und je mehr sie darüber wissen, desto weniger kritisch sind sie gegenüber diesen eingestellt.

Die Dimensionen aktive und restriktive Mediation sowie Monitoring weisen untereinander einen engen Zusammenhang auf. Entsprechende Befunde sind bereits aus dem Bereich der Fernsehforschung bekannt (vgl. Böcking 2006, S. 605). In der Tendenz geht also ein stärkeres Engagement von Eltern in einem Bereich der Medienerziehung mit einem stärkeren Engagement in den anderen Bereichen einher. Aus diesem Befund lässt sich die These ableiten, dass die verschiedenen Formen der medialen Mediation bei Eltern auf generellen Erziehungshaltungen beruhen, die grundlegend für das Interesse der Eltern an der Mediennutzung ihrer Kinder sind.

*Geschlecht und Bildungshintergrund der Eltern:* Untersucht man die Medienerziehung der Eltern genauer, wird deutlich, dass insbesondere das Geschlecht und der Bildungshintergrund der Eltern einen deutlichen Einfluss auf das Medienerziehungshandeln zeitigen. Mütter schätzen ihre Erziehungsleistungen im Bereich der aktiven und restriktiven Mediation höher ein als Väter. Formal niedrig gebildete Eltern bekunden insgesamt ein weniger intensives Medienerziehungshandeln, insbesondere in den Bereichen aktive und restriktive Mediation als formal höher gebildete Eltern. Der Bildungsgrad bzw. der sozioökonomische Status der Eltern wurde bereits als bedeutsamer moderierender Faktor der Fernseherziehung von Eltern festgestellt (vgl. Notten/Kraaykamp 2009, S. 195; Paus-Hasebrink/Bichler/Wijnen 2007; Warren 2005).

*Geschlecht und Alter der Kinder:* Die befragten Eltern geben an, Jungen eine intensivere Medienerziehung als Mädchen teil werden zu lassen (vgl. gleichlautend für die restriktive Mediation: Padilla-Walker/Coyne (2011)). Studien haben die Verminderung der Intensität des Medienerziehungshandelns von Eltern mit zunehmendem Alter des Kindes aufgezeigt (vgl. Hasebrink u.a. 2009; Padilla-Walker/Coyne 2011). Auch vorliegende Erhebung bestätigt diesen Zusammenhang: Mit zunehmendem Alter der Kinder verringern sich die medienerzieherischen Interventionen, insbesondere die restriktive Mediation und das Monitoring der Eltern.

Auffallend ist, dass auch die aktive Mediation, also die Gespräche der Eltern über die Mediennutzung der Kinder, mit zunehmendem Alter der Kinder abnimmt – ein Umstand, der sich nicht ohne Weiteres mit der zunehmenden Autonomie der Kinder mit fortschreitendem Alter erklären lässt. Gleichzeitig sind zudem die Kinderzimmer mit steigendem Alter der Kinder immer besser mit neuen Medien ausgestattet.

*Ausstattung des Kinderzimmers:* Bei Kindern, die über einen internetfähigen Computer im Kinderzimmer verfügen, ist die Medienerziehung der Eltern deutlich weniger intensiv ausgeprägt. Dies gilt auch für die jüngsten Kinder der Stichprobe: Fast 15% der 10-

und 11-jährigen Kinder verfügen über einen internetfähigen Computer im Kinderzimmer. Ist ein Computer im Kinderzimmer vorhanden, steigt nach *Mössle/Kleimann/Rehbein* (2006) das Risiko einer entwicklungsbeeinträchtigenden Mediennutzungsweise. Eltern, die bereits jüngeren Kindern im Kinderzimmer internetfähige Computer installieren, scheinen sich damit im Bereich der Medienerziehung aus ihrer Verantwortung zurückziehen.

Aufschlussreich sind die Befunde zur Frage, inwiefern die Ausprägung von Medienkompetenz bei Eltern in Zusammenhang mit ihrem Medienerziehungshandeln steht: Eine wenig ausgeprägte Medienkompetenz von Eltern geht grundsätzlich unabhängig vom Bildungsgrad mit einer verminderten Intensität der Medienerziehung einher. Dies gilt insbesondere für die Medienkompetenz-Dimensionen Nutzung und Wissen. Aber auch Eltern, die sich durch eine ausgesprochen unkritische Haltung gegenüber neuen Medien auszeichnen, begleiten ihre Kinder weniger intensiv bei ihrer Mediennutzung, vor allem im Bereich der restriktiven Mediation. Medienkompetenz und Medienerziehung sind damit Befähigungen und Handlungsweisen, die in enger Beziehung stehen.

Die vorliegenden Befunde lassen den Schluss zu, dass Anstrengungen zur Förderung der Medienkompetenz von Eltern durchaus geeignet sind, um das Medienerziehungshandeln gegenüber ihren Kindern positiv zu beeinflussen. Zudem sind bei der Erarbeitung zielgruppenspezifischer Angebote der Medienkompetenzförderung von Eltern insbesondere die Faktoren Bildungshintergrund und Geschlecht zu berücksichtigen.

## Anmerkungen

- 1 Im Folgenden wird vereinfachend für alle in der Studie berücksichtigten erziehungsberechtigten Personen der Begriff „Eltern“ verwendet.
- 2 Die Gesamtstudie kann unter <http://www.fhnw.ch/ppt/content/prj/s246-0031> bezogen werden.
- 3 Auf die Bildung von Items zur ethischen Medienkritik (Abstimmung von reflexiver und analytischer Medienkritik im Hinblick auf soziale Verantwortlichkeit) wurde verzichtet.
- 4 Die Aufzählung ist nicht als abschließend zu betrachten, sondern greift einige medial und wissenschaftlich intensiv diskutierte Themen heraus. Um subjektive Reflexivität gegenüber aktuellen Formen öffentlicher, auf Medien bezogener Diskurse reliabel zu messen, wären in Vorstudien inhaltsanalytische Auswertungen medialer Berichterstattung und wissenschaftlicher Diskurse zu leisten.
- 5 In Bezug auf neue Medien, insbesondere die Nutzung des Internets und des Mobiltelefons ist reines Co-Viewing allerdings als ungeeignete – wohl kaum existierende – Kategorie der Medienerziehung zu beurteilen, da bei Co-Viewing eine ausschließlich rezipierende Mediennutzung im Vordergrund steht (vgl. *Livingstone/Helsper* 2008). Aus diesem Grund wurde das Co-Viewing für vorliegende Studie nicht berücksichtigt.
- 6 Die Stichprobe kann für den städtischen Raum Basel als repräsentativ angesehen werden. Die Stichprobe ist allerdings nicht für die Schweiz repräsentativ, da bspw. die ländliche Wohnbevölkerung oder die unterschiedlichen Sprachregionen in der Untersuchung nicht berücksichtigt wurden.
- 7 Beispiele für Items zu den elterlichen Selbstbeurteilungen ihrer Medienkompetenzen: „Ich nutze das Internet von meinem Handy aus“, „Ich nutze den Computer oder das Handy, um etwas Kreatives zu machen (z.B. Webseiten erstellen, Videofilme bearbeiten, Twittern oder Bloggen)“ (Nutzungskompetenz). „Ich weiß genau, wie ich vorgehen muss, um im Internet zu finden, wonach ich suche“, „Wenn ich ein Problem am Computer habe, probiere ich solange, bis ich eine Lösung gefunden habe“ (Medienwissen). „Ich überprüfe die Seriosität des Anbieters, bevor ich im Internet meine Adresse und andere Informationen von mir angebe“, „Ich vergleiche zwischen verschiedenen Informationsquellen bevor ich mir eine Meinung bilde“ (Medienkritik).
- 8 Der formale Bildungsstand der Eltern wurde in drei Kategorien zusammengefasst: Formal hohe Bildung (Höhere Fachschule/Fachhochschule/Universität), formal mittlere Bildung (Lehrabschluss/Matura/Diplommittelschulen), formal niedrige Bildung (obligatorische Schule/kein Abschluss).

- 9 Beispiele für Items zu den elterlichen Selbstbeurteilungen ihrer Medienerziehung: „Ich spreche mit meinem Kind darüber, wie ich gute von schlechten Angeboten unterscheide (z.B. im Internet oder bei Computerspielen)“, „Ich ermutige mein Kind, Computerspiele zu spielen oder Internetseiten zu besuchen, die ich gut für das Kind finde“ (Aktive Mediation). „Ich bin da, wenn mein Kind im Internet ist und schaue ab und zu, was es macht“, „Ich kontrolliere am Computer, welche Internetseiten mein Kind besucht hat“ (Monitoring). „Ich bestimme, welche Computerspiele mein Kind spielen darf“, „Ich bestimme die Tageszeit, wann mein Kind das Internet nutzen darf“ (Restriktive Mediation).
- 10 Gruppenzuteilung in den Dimensionen Mediennutzung und Monitoring aufgrund gleicher Perzentile.
- 11 Für die folgenden Vergleiche der Medienkompetenzdimensionen und Medienerziehung: Einfaktorielle ANOVA, Dunnett-T3 Post-Hoc,  $p < 0.05$ .

## Literatur

- Baacke, D. (2007): Medienpädagogik. – Tübingen.
- Böcking, S. (2006): Elterlicher Umgang mit kindlicher Fernsehnutzung. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 54, 4, S. 599-619.
- Böcking, S. (2007): Fernseherziehung in der Deutschschweiz. *Publizistik*, 52, 4, S. 485-501.
- Buckingham, D. (2007): Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2, 1, pp. 43-55.
- Buijzen, M./Walma van der Molen, J. H./Sondij, P. (2007): Parental Mediation of Children's Emotional Responses to a Violent News Event. *Communication Research*, 34, 2, pp. 212-230.
- Bulck, J. V. d./Bergh, B. V. d. (2000): The influence of perceived parental guidance patterns on children's media use: gender differences and media displacement. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44, 3, pp. 329-348.
- Burkhardt, W. (2001): Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern: Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle. – Opladen.
- Dreyer, S./Hajok, D./Hasebrink, U./Lampert, C. (2012): Jugendschutzsoftware im Elternhaus: Kenntnisse, Erwartungen und Nutzung. Stand der Forschung. – Hamburg.
- Gapiski, H. (2001): Medienkompetenz: eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. – Wiesbaden.
- Gehrke, G. (2005): Datenschutz und -sicherheit im Internet: Handlungsvorschläge und Gestaltungsmöglichkeiten. – Düsseldorf.
- Habermas, J. (1997): Theorie des kommunikativen Handelns (Band 1). – Frankfurt/Main.
- Hansen, M./Meissner, S. (2007): Verkettung digitaler Identitäten. Online verfügbar unter: <https://www.datenschutzzentrum.de/projekte/verkettung/2007-uld-tud-verkettung-digitaler-identitaeten-bmbf.pdf>, Stand: 18.08.2013.
- Hartmann, M. (2010): Mediatisierung als Mediation: Vom Normativen und Diskursiven. In: *Hartmann, M./Hepp, A.* (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. – Wiesbaden, S. 35-47.
- Hasebrink, U./Livingstone, S./Haddon, L./Ólafsson, K. (2009): Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross national comparisons for EU Kids Online. – London.
- Krotz, F. (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns : der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. – Wiesbaden.
- Lange, A./Theunert, H. (2008): Jugendliche Medienkulturen als (Selbst-)Sozialisationsinstanz. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28, 3, S. 228-230.
- Livingstone, S./Bober, M. (2006): Regulating the internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents. In: *Buckingham, D./Willett, R.* (Eds.): Digital generations: Children, young people, and new media. – Mahwah, NJ, pp. 93-113.
- Livingstone, S./Helsper, E. (2008): Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, 4, pp. 581-599.
- Machill, M. (2007): Die Macht der Suchmaschinen – The power of search engines. – Köln.
- Mikos, L. (2007): Mediensozialisation als Irrweg. In: *Hoffmann, D./Mikos, L.* (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. – Wiesbaden, S. 11-26.

- Moser, H. (2010): Die Medienkompetenz und die ‚neue‘ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: *Herzig, B./Meister, D. M./Moser, H./Niesyto, H.* (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. – Wiesbaden, S. 59-79.
- Mössle, T./Kleimann, M./Rehbein, F./Pfeiffer, C. (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. *ZJJ – Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 17, 3, S. 295-309.
- MPFS (2012): JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/index.php?id=11>, Stand: 18.08.2013.
- MPFS (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/index.php?id=10>, Stand: 18.08.2013.
- Notten, N./Kraaykamp, G. (2009): Parents and the media: A study of social differentiation in parental media socialization. *Poetics*, 37, 3, pp. 185-200.
- Ofcom (2010): UK Adults' Media Literacy. – London.
- Padilla-Walker, L. M./Coyne, S. M. (2011): "Turn that thing off!". Parent and adolescent predictors of proactive media monitoring. *Journal of Adolescence*, 34, 4, pp. 705-715.
- Paus-Hasebrink, I./Bichler, M./Wijnen, C. W. (2007): Kinderfernsehen bei sozial benachteiligten Kindern. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Themenheft Nr. 13, S. 1-15.
- Poller, A. (2008): Privatsphärenschutz in Soziale-Netzwerke-Plattformen. Online verfügbar unter: <http://sit.fraunhofer.de/studies/de/studie-socnet-de.pdf>, Stand: 18.08.2013.
- Schönauer, S. (2006): Meinungseinschränkung und Medienmonopole. Online verfügbar unter: <http://kulturrat.at/debatte/zeitung/printkulturrat.pdf>, Stand: 18.08.2013.
- Spanhel, D. (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. – Stuttgart.
- Süss, D./Lampert, C./Wijnen, C. W. (2010): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung.* – Wiesbaden.
- Süss, D./Rutschmann, V./Böhi, S./Merz, C./Basler, M./Mosele, F. (2003a): Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich. Online verfügbar unter: [http://www.psychologie.zhaw.ch/fileadmin/user\\_upload/psychologie/Downloads/Forschung/F\\_Medienkompetenz\\_153.pdf](http://www.psychologie.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Downloads/Forschung/F_Medienkompetenz_153.pdf), Stand: 18.09.2010.
- Süss, D./Schlienger, A./Kunz Heim, D./Basler, M./Böhi, S./Frischknecht, D. (2003b): Jugendliche und Medien. Merkmale des Medienalltags, unter besonderer Berücksichtigung der Mobilkommunikation. – Zürich.
- Sutter, T. (2000): *Medienkommunikation, Mediensozialisation und die „Interaktivität“ neuer Medien. Ein konstruktivistisches Forschungsprogramm.* – Freiburg i. Br.
- The Gallup Organisation (2008): Flash Eurobarometer #248: Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective. – Budapest.
- Theunert, H. (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: *Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H.* (Hrsg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln.* – München, S. 50-59.
- Treumann, K. P./Baacke, D./Haacke, K./Hugger, K. U./Vollbrecht, R. (2002): *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern.* – Opladen.
- Valkenburg, P. M./Krcmar, M./Peeters, A. L./Marseille, N. M. (1999): Developing a scale to assess three styles of television mediation: "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social co-viewing". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 1, pp. 52-66.
- Wagner, U. (2010): Partizipation mit und über Medien. *merz, Medien und Erziehung*, 54, 5, S. 11-17.
- Wagner, U./Gebel, C./Lampert, C. (2013) (Hrsg.): *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medien-erziehung in der Familie.* – Berlin.
- Warren, R. (2005): Parental Mediation of Children's Television Viewing in Low-Income Families. *Journal of Communication*, 55, 4, pp. 847-863.
- Weiner, J. (2011): „Medienkompetenz“ – Chimäre oder Universalkompetenz? – Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 3, S. 42-46.



- Willemse, I./Waller, G./Süss, D./Genner, S./Huber, A.-L.* (2012): JAMES. Jugend, Aktivitäten, Medien. Erhebung Schweiz. Online verfügbar unter: [http://www.psychologie.zhaw.ch/fileadmin/user\\_upload/psychologie/Downloads/Forschung/James/Ergebnisbericht\\_JAMES\\_2010\\_de.pdf](http://www.psychologie.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Downloads/Forschung/James/Ergebnisbericht_JAMES_2010_de.pdf), Stand: 10.05.2013.
- Wu, T.* (2010): *The master switch: the rise and fall of information empires.* – New York.
- Youn, S.* (2008): Parental influence and teens' attitude toward online privacy protection. *Journal of Consumer Affairs*, 42, 3, pp. 362-388.

# Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situierten Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen

*Claudia Neugebauer, Dieter Isler*



Claudia Neugebauer



Dieter Isler

In der Schweiz sind die sprachlichen Leistungen der Kinder vergleichsweise stark von ihrer sozialen Herkunft abhängig – und zwar bereits beim Eintritt in die erste Klasse (vgl. Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Zimmermann 2008). Die frühe Förderung sprachlicher Fähigkeiten ist deshalb ein wichtiger Ansatz zur Verbesserung der Bildungschancen aller Kinder. Der Besuch vorschulischer Einrichtungen kann sich langfristig günstig auf den Bildungsverlauf von Kindern unterschiedlicher Herkunft auswirken. Voraussetzung ist allerdings eine hohe Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität der Angebote (vgl. Roßbach/Klugniok/Kuger 2008; Sammons u.a. 2008).

## 1 Das Projekt FSQ „Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren“

Die in diesem Beitrag präsentierte Maßnahme hat die Prozessqualität der Sprachförderung in Alltagssituationen im Fokus (vgl. Isler/Künzli 2011). Mit einem Weiterbildungsangebot mit videobasiertem Coaching sollen pädagogische Fachpersonen in vorschulischen Einrichtungen erreicht werden. Das im Folgenden genauer vorgestellte Weiterbildungsangebot ist Teil des Projekts FSQ „Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren“, das von der Pädagogischen Hochschule FHNW in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich, dem Marie Meierhofer Institut, der Berufsfachschule Basel und der thkt GmbH realisiert wird. Für den Zeitraum Herbst 2013 bis Herbst 2014 sind in insgesamt vierzehn Gemeinden oder Stadtteilen der Deutschschweiz Weiterbildungen mit videobasiertem Coaching geplant. Finanziert wird das Projekt durch den Integrationskredit des Bundes sowie die beteiligten Kantone und Gemeinden. Für die einzelne Einrichtung entstehen folglich keine Kosten. Dadurch können auch Fachperso-

nen, die als Einzelfirma und in der Regel ohne finanziellen Gewinn eine Spielgruppe betreiben, zur Teilnahme ermutigt werden.

Im Projekt FSQ wird nach dem Ansatz der situierten Sprachförderung gearbeitet. Es geht darum, die pädagogischen Fachpersonen für die Ausgestaltung ihrer Interaktionen mit den Kindern zu sensibilisieren und sie dabei zu unterstützen, Gespräche in alltäglichen Situationen bewusst sprachfördernd auszugestalten. Grundlage und Motor des Spracherwerbs ist nach diesem Verständnis die Ko-Konstruktion von Sinn durch geteilte Aufmerksamkeit (vgl. *Quasthoff* u.a. 2011).

Ein weiteres wichtiges Anliegen des Projekts ist die Vernetzung von vorschulischen Einrichtungen in derselben Gemeinde oder im selben Stadtteil. Angesprochen sind deshalb nicht einfach Einzelpersonen. Um den fachlichen Austausch zwischen den Einrichtungen anzuregen bzw. zu stärken, werden jeweils lokal benachbarte Einrichtungen eingeladen, Fachpersonen anzumelden. Mit Unterstützung einer lokalen Kontaktperson – in der Regel ein für den Frühbereich zuständiges Mitglied der kommunalen Behörde – werden in Frage kommende Einrichtungen kontaktiert. Eine Bedingung für die Durchführung der Weiterbildung in einer Gemeinde oder einem Stadtteil ist, dass Einrichtungen mit verschiedenen „Angebotstypen“ mitmachen, d.h. es müssen Kindergärten, Spielgruppen und Kitas vertreten sein. Die Fachpersonen aus diesen verschiedenen Einrichtungen haben ganz unterschiedliche Ausbildungshintergründe. Der Kindergarten ist in der Deutschschweiz – im Unterschied zu Deutschland – inzwischen Teil des Schulsystems. Er wird von Lehrpersonen geführt, die an pädagogischen Hochschulen ausgebildet wurden, gehört organisatorisch zur lokalen Schuleinheit, und es wird nach einem verbindlichen Lehrplan unterrichtet. Spielgruppen sind mehrheitlich von privaten Anbieterinnen betrieben, die einen Kurs für Spielgruppenleiterinnen besucht haben. Mitarbeitende in Kitas haben sich beruflich durch eine Lehre qualifiziert. Die also ganz unterschiedlich ausgebildeten Fachpersonen haben im Rahmen der FSQ-Weiterbildung Gelegenheit, Erfahrungen miteinander zu diskutieren und sich über die Umsetzung frühkindlicher Bildung in den benachbarten Einrichtungen auszutauschen.

Alle Mitarbeitenden aus den beteiligten Einrichtungen sind eingeladen, an zwei halbtägigen Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Im Vorfeld dieser beiden Veranstaltungen wird mit sechs Fachpersonen ein videobasiertes Coaching durchgeführt. Ausgewählte Filmaufnahmen und Erfahrungen, die im Rahmen des videobasierten Coachings gesammelt werden, fließen in die halbtägigen Weiterbildungsveranstaltungen ein. Dieses Setting ermöglicht, dass lokale Erfahrungen und örtliche Voraussetzungen in der Weiterbildung berücksichtigt werden und so die Sprachförderung im Rahmen der bewährten Bildungskulturen der verschiedenen Einrichtungen optimiert werden kann. Im Folgenden sind der Ablauf und die Inhalte der Weiterbildung und Coaching-Teile im Überblick dargestellt.

*Tab. 1:* Weiterbildung mit videobasiertem Coaching

#### **A. Videobasiertes Coaching**

##### Einführungstreffen (2 Stunden)

Die Teilnehmenden des Coachings werden zu einem Einführungstreffen eingeladen, in dem der Ansatz der situierten Sprachförderung vorgestellt und organisatorische Fragen geklärt werden.

**Coaching-Teil 1 (2 Stunden pro Teilnehmerin)**

Die verantwortlichen Dozierenden aus dem FSQ-Projektteam besuchen die Teilnehmenden des Coachings in ihrer Einrichtung. Alle Teilnehmenden werden während ca. zwei Stunden gefilmt. Im Fokus der Filmaufnahmen steht die Interaktion zwischen der Fachperson und einem oder mehreren Kindern.

**Coaching-Teil 2 (1 ½ Stunden pro Teilnehmerin)**

Die Dozierenden wählen aus dem Filmmaterial zwei bis drei Sequenzen aus und treffen die Teilnehmenden einzeln einige Tage nach den Aufnahmen, um mit ihnen gemeinsam die Sequenzen zu analysieren. Ausgehend von der Analyse wird im Dialog ein Ziel zur situierten Sprachförderung formuliert, welches in den nächsten Wochen verfolgt werden soll.

**Coaching-Teil 3 (1 ½ Stunden pro Teilnehmerin)**

Nach ca. sechs Wochen findet die nächste Einzelbesprechung statt. Die Teilnehmenden diskutieren mit den Dozierenden ihre Erfahrungen und schätzen ihre Zielerreichung ein. Außerdem entscheiden die Teilnehmenden bei dieser Besprechung, welche Ausschnitte aus dem Filmmaterial für die nun folgenden Weiterbildungsveranstaltungen mit allen Fachpersonen aus den beteiligten Einrichtungen in der Gemeinde oder im Stadtteils verwendet werden dürfen.

**B. Weiterbildungsveranstaltungen zur situierten Sprachförderung****Weiterbildungsveranstaltung 1 (Halbtag)**

Alle Fachpersonen aus den beteiligten Einrichtungen in der Gemeinde oder dem Stadtteil werden eingeladen. Der Ansatz der situierten Sprachförderung wird vorgestellt und anhand von Filmbeispielen und Erfahrungen aus dem Coaching diskutiert. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass die Teilnehmenden der Coachings gemeinsam mit den Dozierenden ihre Filmausschnitte kommentieren und darlegen, welche Ziele sie im Rahmen des Coachings formuliert und angestrebt haben. Alle Teilnehmenden formulieren für sich ein Ziel zur situierten Sprachförderung, das sie in den nächsten Wochen im eigenen Arbeitsumfeld verfolgen wollen.

**Weiterbildungsveranstaltung 2 (Halbtag)**

Nach ca. sechs Wochen findet der zweite Weiterbildungshabtag statt. Die Teilnehmenden diskutieren ihre Erfahrungen und Beispiele zur situierten Sprachförderung und schätzen ihre Zielerreichung ein. Anhand von weiteren Filmbeispielen werden Fragen der Teilnehmenden besprochen.

## 2 Das sprachfördernde Potenzial von Alltagssituationen

Im Rahmen eines bereits 2012 im Vorfeld des FSQ-Projekts durchgeführten Pilotprojekts wurde deutlich, dass viele Fachpersonen in vorschulischen Einrichtungen das sprachfördernde Potenzial von Alltagssituationen unterschätzen und kaum gezielt nutzen (vgl. Kuger/Kluczniok 2008; König 2007). Sprachförderung wird vielfach gleichgesetzt mit besonderen Trainings zur Sprachförderung, mit „Wortschatzspielen“ wie beispielsweise Memory oder allenfalls mit Settings, in denen ein Bilderbuch im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Dass Sprachförderung immer dann stattfinden kann, wenn Kinder und Erwachsene ihre Aufmerksamkeit aus Interesse an einem gemeinsamen Thema bzw. Vorhaben teilen und dabei gemeinsame Informationen aufbauen, war für die wenigsten Fachpersonen eine Selbstverständlichkeit. Aus dem im Rahmen des Pilotprojekts durchgeführten Coaching kamen eine Reihe von Filmsequenzen zusammen, anhand derer in der Weiterbildung gezeigt werden konnte, wie sich beispielsweise beim Spielen mit Plastilin oder in einem spontanen Gespräch beim Warten auf das Essen Gelegenheiten zum Berichten, Erzählen und Fantasieren ergeben.

### 3 Den Ansatz der situierten Sprachförderung verstehen und für die eigene Praxis weiterentwickeln

Situierte Sprachförderung lässt sich nicht durch Programme und Materialien vorstrukturieren. Sie muss von der pädagogischen Fachperson im Moment und in Kooperation mit den Kindern realisiert werden. Das Erkennen und Aufgreifen des sprachfördernden Potenzials von Alltagssituationen, die präzise Anpassung der eigenen Gesprächsbeiträge an die Ressourcen und Äußerungen der einzelnen Kinder sowie die Reflexion des Gesprächsverlaufs im Hinblick auf sprachlich-kognitive Handlungsmuster sind Schlüsselfähigkeiten, die in den Aus- und Weiterbildungen von pädagogischen Fachpersonen im Frühbereich bisher nicht systematisch vermittelt wurden.

In der Weiterbildung im Rahmen des Projekts FSQ wird mit den Teilnehmenden anhand von Filmausschnitten geklärt, was unter situierter Sprachförderung zu verstehen ist. Dabei wird an zwei Dimensionen sprachlicher Förderung gearbeitet. Zum einen lernen die Teilnehmenden Aspekte von Interaktionsqualität unterscheiden. Zum anderen wird diskutiert, welche Sprachhandlungen in den Filmausschnitten zu erkennen sind. Die folgende Übersicht zeigt, wie diese komplexen Fachinhalte zum sprachlichen Lernen für die Teilnehmenden der Weiterbildung zusammengefasst werden.

Tab. 2: Situierete Sprachförderung im Überblick

<p><b>A. Aspekte von Interaktionsqualität</b></p> <p>Interaktion ist die Ko-Konstruktion von Sinn durch geteilte Aufmerksamkeit. Dabei werden im Gespräch – ggf. mit besonderer Unterstützung der kompetenteren Person – gemeinsame Vorstellungen aufgebaut. Interaktionsqualität ist eine Bedingung dafür, dass diese Zusammenarbeit funktioniert. Um Interaktion in alltäglichen Situationen sprachfördernd zu gestalten, müssen Erwachsene Kinder als Zuhörer/-innen und Sprecher/-innen einbeziehen, ermutigen, herausfordern und beim Verstehen und Formulieren unterstützen (vgl. Quasthoff u.a. 2011).</p>
<p>Bei der Arbeit mit ausgewählten Filmsequenzen unterscheiden wir folgende Aspekte von Interaktionsqualität:</p> <p><u>Rahmung und Steuerung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Zugehörigkeit aller Kinder</li> <li>– Eröffnung, Aufrechterhaltung und Abschluss der gemeinsamen Aktivität</li> </ul> <p><u>Anpassung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Adaption der eigenen Beiträge an die Beiträge und Ressourcen der Kinder</li> <li>– Sicherung des gemeinsamen Verstehens</li> </ul> <p><u>Anregung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Impulse zu thematischen Elaborationen</li> <li>– Impulse zur Übernahme anspruchsvoller Rollen</li> </ul> <p><u>Sprachliche Mittel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anbieten von Wörtern und Formulierungen („Redemittel“)</li> <li>– Klärung von wichtigen unverständlichen Wörtern und Formulierungen</li> </ul>
<p><b>Verschiedene Sprachhandlungen</b></p> <p>Die Sprache ermöglicht es uns, Phänomene der äußeren und inneren Welt zu beschreiben, von zeitlich und räumlich entfernten Erlebnissen zu berichten, von fiktiven Welten zu erzählen, eigene Standpunkte</p>

zu begründen oder andere in ihrem Handeln anzuleiten. Diese kognitiv-sprachlichen Handlungsmuster sind für das schulische Lernen typisch und für Schulerfolg grundlegend. Zentrales Ziel ist es deshalb, den Kindern den Erwerb dieser „bildungsrelevanten“ Sprachhandlungen zu ermöglichen.

Bei der Arbeit mit ausgewählten Filmsequenzen unterscheiden wir folgende Sprachhandlungen:

Berichten

- Erlebnisse beschreiben
- distante Sachverhalte beschreiben
- eigene Gedanken, Gefühle darstellen

Erklären

- Sachverhalte und Vorgehensweisen kommentieren, erklären, begründen

Erzählen

- Geschichten hören (erzählte, vorgelesene)
- Geschichten erzählen (bekannte, erfundene)
- fiktive Rollen übernehmen

Festhalten und „Lesen“

- Bild- und Schriftmedien handhaben
- Bildtexte verstehen und zeichnen
- Texte diktieren
- Sinn alphabetisch en-/dekodieren

Sprache erkunden

- mit Sprache und Schrift spielen und experimentieren
- über Schrift und Sprachen reden

## 4 Bisherige Erfahrungen

Im Rahmen des Pilotprojekts wurden 2012 zwei Weiterbildungen mit videobasiertem Coaching im oben vorgestellten Umfang durchgeführt. Die Erfahrungen aus diesen Weiterbildungen mit insgesamt zwölf Einzelcoachings und rund fünfzig Teilnehmenden an gemeinsamen Weiterbildungsveranstaltungen haben gezeigt, wie Filmsequenzen aus dem Umfeld der Teilnehmenden sich hervorragend als Arbeitsmaterial eignen. Die Filmsequenzen können wiederholt und mit verschiedenen Fragestellungen analysiert werden. Die Teilnehmenden schulen bei der Analyse ihre Wahrnehmung für sprachfördernde Prozesse und erkennen das sprachfördernde Potenzial von Alltagssituationen. Sie können sich die bei der täglichen Arbeit oft fehlende Zeit zur Reflexion nehmen und lernen, wie sie sich selbst ein Ziel setzen können, an dem sie anschließend in ihrer Praxis arbeiten. Der fachliche Diskurs führt den Teilnehmenden die große Komplexität von sprachlicher Förderung vor Augen, zeigt ihnen aber auch Wege, wie sie ihre Arbeit weiterentwickeln können.

Die Möglichkeit des Austauschs zwischen den lokal benachbarten Einrichtungen einer Gemeinde oder eines Stadtteils wurde von den Teilnehmenden des Pilotprojekts deutlich positiv bewertet. Neben der gemeinsamen inhaltlichen Arbeit am Thema der situiereten Sprachförderung waren die Teilnehmenden auch an der Umsetzung frühkindlicher Bildung in den benachbarten Einrichtungen interessiert. Insbesondere Fachpersonen, die mit Kindern verschiedenen Alters arbeiten (d.h. Spielgruppe und Kindergarten oder Kita und Kindergarten), haben den Austausch untereinander gesucht. Fragen wie „Was wollen

wir den Kinder mitgeben und wie nehmt ihr die Kinder dann bei euch wahr?“ wurden angeregt diskutiert.

Die Auswertung des Pilotprojekts zeigt, dass die überwiegend Mehrheit der Teilnehmenden die Auswirkungen der Weiterbildung auf ihr berufliches Handeln positiv einschätzt. Zum Projekt FSQ werden voraussichtlich Ende 2014 erste Einschätzungen vorliegen.

## Literatur

- Isler, D./Künzli, S.* (2011): Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2, S. 191-210.
- König, A.* (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4, 1. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/54>, Stand: 30.09.13.
- Kuger, S./Kluczniok, K.* (2008): Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. In: *Roßbach, H./Rossfeld, H.* (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22/2008.* – Wiesbaden, S. 159-177.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J.* (Hrsg.) (2005): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt.* – Oberentfelden.
- Moser, U./Keller, F./Zimmermann, P.* (2008): Soziale Ungleichheit und Fachleistungen. In: *Moser, U./Hollenweger, J.* (Hrsg.): *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse.* – Oberentfelden, S. 115-151.
- Quasthoff, U./Fried, L./Katz-Bernstein, N./Leugning, A./Schröder, A./Stude, J.* (2011): (Vor-)Schulkinder erzählen im Gespräch. – Baltmannsweiler.
- Roßbach, H./Klugcniok, K./Kuger, S.* (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: *Roßbach, H./Rossfeld, H.* (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11/2008.* – Wiesbaden, S. 139-158.
- Sammons, P./Anders, Y./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Barreau, S.* (2008): Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In: *Roßbach, H./Blossfeld, H.* (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008.* – Wiesbaden, S. 179-197.
- “Allocation de Parent Isolé, API”

# Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich

Anja Müller, Barbara Geist, Petra Schulz



Anja Müller



Barbara Geist



Petra Schulz

## 1 Einleitung

Die Forderung nach einer effektiven Sprachförderung ist seit Jahren ein Kernthema der deutschen Bildungs- und Integrationspolitik. Entsprechend hat sich das Arbeitsspektrum pädagogischer Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich erweitert. Laut den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer zählen die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Fähigkeiten, vor allem von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, und die entsprechende Förderung zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte (z.B. *Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan 2011*, S. 67). Um diese Anforderungen erfüllen zu können, benötigen die Fachkräfte spezifische Fachkenntnisse und praktische Fertigkeiten im Bereich der Sprachförderung (vgl. *List 2010*). Unklar ist jedoch bislang, ob pädagogische Fachkräfte im Rahmen ihrer Qualifikation über diese Kompetenzen verfügen. Das Projekt „PROfessio – Wissen und Handeln in der Sprachförderung zwischen Kita und Grundschule“ untersucht die Kompetenzen und die Professionalisierung, d.h. den professionellen Entwicklungsprozess von pädagogischen Fachkräften im Bereich der Sprachförderung. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei das ‚Fachwissen‘ und die ‚Handlungskompetenz‘ pädagogischer Fachkräfte aus Kita und Grundschule, die mit Kindern im Vorschulalter Sprachfördermaßnahmen durchführen. Das Projekt ist Teil des IDEa-Zentrums für Individuelle Entwicklung und Lernförderung ([www.idea-frankfurt.eu](http://www.idea-frankfurt.eu)) und wird gefördert durch die Landes-Offensive zur Entwicklung Wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz (LOEWE).



## 2 Stand der Forschung

Das Gelingen von Sprachförderung wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst (vgl. *Thoma* u.a. 2011), unter denen die Sprachförderkompetenz der Fachkraft eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. *Fried* 2008; *Hopp* u.a. 2010; *List* 2010, *Müller* im Druck; *Thoma* u.a. 2011). Dennoch hat sich die Forschung bislang kaum mit dem Thema der Sprachförderkompetenz befasst. Die wenigen vorliegenden Studien (vgl. *Fried* 2007; *Kleissendorf/Schulz* 2010; *Ricart Brede* 2011; *Rothweiler/Ruberg/Utecht* 2009; *Thoma* u.a. 2011) untersuchten vor allem Aspekte des Fachwissens und selten Aspekte des Handelns von Sprachförderkräften (SFK). *Fried* (2007) erfasste in einer Fragebogenstudie das Wissen von SFK über den Bereich der Sprachdiagnostik. Zwar sahen rund 75% der Befragten die Diagnostik als genuinen Bestandteil der Sprachförderung an. Jedoch trauten sich nur 50% der SFK zu, eine Sprachstandserhebung selbstständig durchzuführen.

*Rothweiler/Ruberg/Utecht* (2009) untersuchten, ob das Fachwissen von pädagogischen Fachkräften durch Weiterbildungsmaßnahmen nachhaltig erweitert werden kann. Die Evaluation der projektintern konzipierten Weiterbildung dokumentierte einen Wissenszuwachs der Teilnehmerinnen, der auch sechs Monate nach der Weiterbildung bestehen blieb. In dem Projekt SprachKoPF wird das Wissen, Können und Handeln von SFK untersucht (vgl. *Tracy/Ludwig/Ofner* 2010). Primäres Ziel ist die Entwicklung eines standardisierten Fragebogens zur objektiven und validen Erfassung von Sprachförderkompetenzen. Im Rahmen der Pilotierung wurde das Wissen von SFK aus Kitas und von Studierenden eines frühpädagogischen Bachelorstudiengangs erhoben (vgl. *Thoma* u.a. 2011). Die Ergebnisse zeigten, dass das Wissen zwischen beiden Gruppen und innerhalb der Gruppen stark variiert (vgl. auch *Tracy/Ludwig/Ofner* 2010). *Kleissendorf/Schulz* (2010) untersuchten mittels Fragebogen das Vorgehen von SFK bei der Sprachstandserhebung im Rahmen eines vorschulischen Förderprogramms. Die Ergebnisse ergaben ein sehr heterogenes Bild in Bezug auf Durchführung und Auswahl von Verfahren. So erfassten 79% der befragten SFK den Sprachstand der Kinder zu Beginn der Förderung, jedoch wurden dabei überwiegend selbsterstellte Materialien eingesetzt. Das sprachliche Handeln von SFK in der Fördersituation selbst untersuchte *Ricart Brede* (2011) in einer videobasierten Studie. In den analysierten Fördersequenzen überwogen jeweils die Sprachanteile der SFK gegenüber den Sprachanteilen aller Kinder in der Fördersituation zusammen. Die sprachlichen Äußerungen der SFK bestanden zu etwa 40% aus unvollständigen Sätzen, Ellipsen und Satzfragmenten. 34% der Äußerungen waren vollständige Deklarativsätze, gefolgt von 15% Fragen und 6% Imperativen. Trotz der von *Ricart Brede* vorgenommenen Bewertung dieser Daten im Vergleich mit Befunden zur frühen Mutter-Kind Interaktion bleibt nach wie vor offen, welches Sprachverhalten der SFK welche Effekte auf die Sprache der Kinder hat und inwiefern sich die Mutter-Kind Interaktion generell als Orientierung für das sprachliche Handeln in einer Sprachfördersituation eignet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bis dato lediglich einzelne Aspekte der Sprachförderkompetenz untersucht wurden. Die Frage, ob und wie Fachwissen und Handeln miteinander verknüpft sind und ob mit einem Wissenszuwachs auch die sprachliche Handlungskompetenz der SFK gesteigert wird, blieb bislang unberücksichtigt.

### 3 Das Projekt PROFessio: Ziele und Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung verfolgt PROFessio zwei Ziele: Zum einen sollen sowohl das Fachwissen und die Handlungskompetenz von SFK als auch die Verknüpfung zwischen beiden Kompetenzbereichen erfasst werden. Zum anderen soll die Professionalisierung in den beiden Kompetenzbereichen im Rahmen einer im Projekt konzipierten Fortbildung untersucht werden. Um die Frage nach dem Fachwissen zu beantworten, wird das Wissen der SFK über Sprachwissenschaft, (Zweit-)Spracherwerb, Sprachstandserhebung und Sprachförderung erhoben. Zur Erfassung der Handlungskompetenz werden die sprachlichen Äußerungen der SFK in den Sprachfördersituationen analysiert. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, inwieweit die Äußerungen der SFK am sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes adaptiert sind. Die Frage nach der Professionalisierung wird untersucht, indem die Veränderung des Fachwissens und der Handlungskompetenz der SFK im Rahmen einer Fortbildung über mehrere Zeitpunkte hinweg erfasst wird.

#### 3.1 Probanden

Am Projekt nehmen 30 SFK aus Kita (n=20) und Grundschule (n=10) sowie 60 Kinder teil. Die SFK wurden in zwei Gruppen (je 15 Fachkräfte) unterteilt: in eine Experimentalgruppe (EG) (10 Erzieherinnen/5 Grundschulfachkräfte) und eine Wartekontrollgruppe (KG). Mittels eines Fragebogens wurden die biographischen Daten der SFK erfasst. Die SFK der EG sind durchschnittlich 40;1 Jahre<sup>1</sup> alt. Sie verfügen im Schnitt über 11;4 Jahre Berufserfahrung (Spanne 1;5-22 Jahre) und über 2;9 Jahre Erfahrung in der Sprachförderung (Spanne 0-22 Jahre). 75% der SFK gaben an, dass sie bereits eine Fortbildung zum Thema Sprachförderung besucht haben und sich privat zu diesem Thema mittels Bücher, Zeitschriften oder im Austausch mit Kolleginnen weiterbilden. Die SFK der KG sind im Schnitt 40;8 Jahre alt. Sie haben eine durchschnittliche Berufserfahrung von 17;1 Jahren (Spanne 1-43 Jahre), davon bereits 9;6 Jahre in der Sprachförderung (Spanne 0-33 Jahre). 50% haben bereits eine Fortbildung zum Thema Sprachförderung besucht. Alle SFK gaben an, sich privat durch Bücher, Zeitschriften oder im Austausch mit Kolleginnen weiterzubilden. Insgesamt betrachtet sind beide Gruppen in Bezug auf wesentliche biographische Merkmale vergleichbar.

In der Sprachfördergruppe jeder SFK fungieren zwei Kinder als sogenannte ‚Fokus-kinder‘. Deren sprachliche Fähigkeiten werden erhoben, um die Adaptivität der sprachlichen Äußerungen der SFK am Sprachentwicklungsstand der Kinder zu untersuchen. Kinder, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in logopädischer Behandlung befanden, wurden nicht berücksichtigt. Insgesamt wurden bislang Daten von 55 Fokuskindern im Projekt erhoben. Die Kinder sind im Schnitt 4;6 Jahre alt (Spanne 3;9-6;5 Jahre). 18 Kinder erwerben das Deutsche als Muttersprache, sieben Kinder wachsen simultan bilingual auf, d.h. sie erwerben seit der Geburt zwei Sprachen gleichzeitig. Die verbleibenden 30 Kinder erwerben das Deutsche als frühe Zweitsprache, d.h. sie begannen mit dem Erwerb der deutschen Sprache zwischen dem 2. und 4. Geburtstag (vgl. Schulz/Grimm 2012). Insgesamt sind unter den mehrsprachigen Kindern 15 verschiedene Erstsprachen vertreten. Damit spiegelt die Zusammensetzung der Kinder die sprachliche Heterogenität in den vorschulischen Bildungsinstitutionen wider.

### 3.2 Erhebungsmethoden

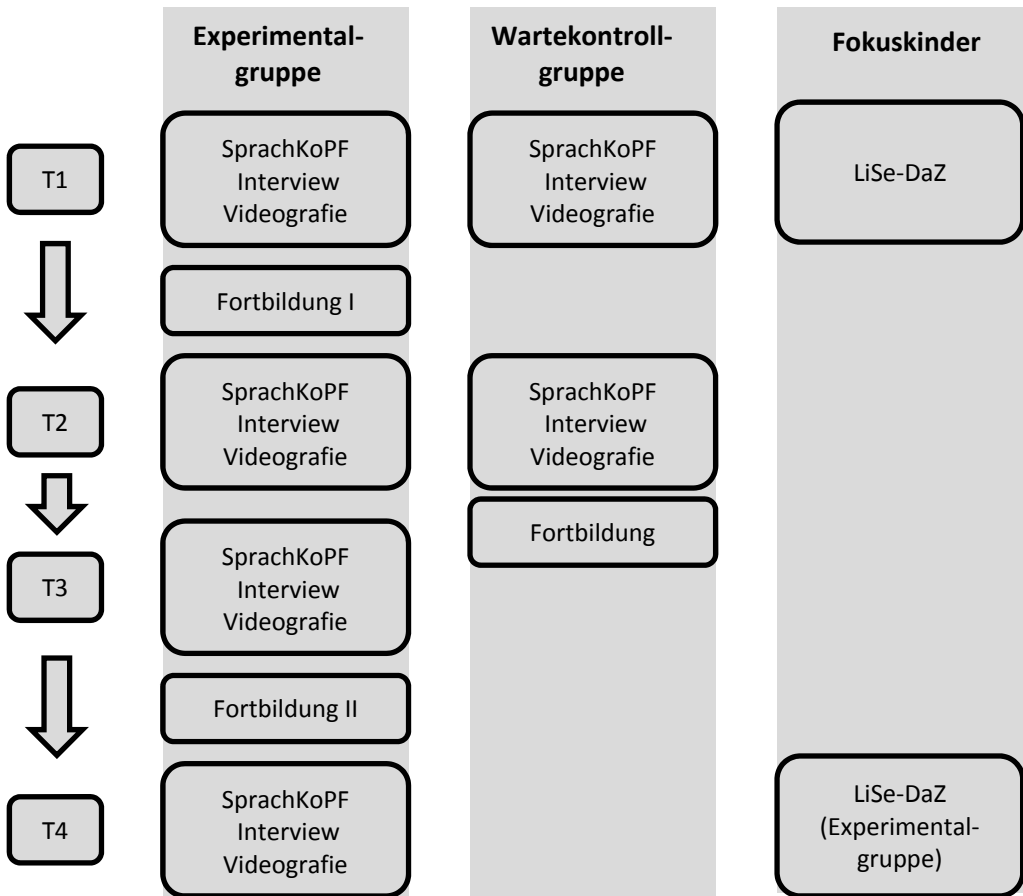
Das Fachwissen und das sprachliche Handeln werden mittels qualitativer und quantitativer Methoden untersucht. Das Fachwissen wird mit dem SprachKoPF-Wissenstest von *Thoma/Tracy* (2012) erhoben, der 55 Multiple-Choice Fragen zum Wissen über Sprache als kognitives und kommunikatives System, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik/Sprachförderung umfasst. Das sprachliche Handeln der SFK in der Fördersituation wird mittels Videografie erfasst. Beide Erhebungsmethoden werden durch ein leitfadengestütztes Interview mit den SFK ergänzt. Der Sprachentwicklungsstand der Fokuskinder wird mit dem standardisierten Sprachtest LiSe-DaZ (vgl. *Schulz/Tracy* 2011) erfasst, der sowohl für Kinder mit Deutsch als Muttersprache als auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache normiert ist. Diese Sprachstandserhebung dient als Basis für die Frage, inwieweit die SFK ihre Äußerungen am Sprachstand der Kinder orientieren.

### 3.3 Studiendesign

Die Untersuchung ist als Längsschnittstudie über einen Zeitraum von zehn Monaten angelegt und besteht aus vier Erhebungszeitpunkten und zwei Fortbildungsphasen (s. Abb. 1). Zu Beginn der Studie werden bei allen SFK (EG und KG) mittels Wissenstest, Leitfadeninterview und Videografie das Fachwissen und die Handlungskompetenz erhoben (T1). Die EG erhält im Anschluss eine Fortbildung, die im Projekt konzipiert und von der Projektleitung durchgeführt wird. Die erste Fortbildungsphase umfasst insgesamt 4,5 Fortbildungstage und erstreckt sich über einen Zeitraum von vier Monaten. Um eine Veränderung im Fachwissen und in der Handlungskompetenz der SFK der EG erfassen zu können, erfolgt nach Abschluss der Fortbildung eine zweite Datenerhebung (T2). Die SFK der KG erhalten nach T1 keine Fortbildung; zeitgleich mit der EG erfolgt jedoch T2, um die Leistungen der EG mit denen der KG vergleichen zu können. Im Anschluss an T2 erhält die KG eine Fortbildung. Sieben Wochen nach T2 erfolgt für die EG die Post-Testung (T3), um zu überprüfen, inwieweit sich das Fachwissen und die Handlungskompetenz über diesen Zeitraum verändert haben. Im Anschluss an T3 findet die zweite Fortbildungsphase in Form eines Reflexionsmoduls statt. Nach dessen Ende folgt die vierte, letzte Datenerhebung (T4) der EG. T4 dient als Messzeitpunkt für eine mögliche Veränderung des Fachwissens und der Handlungskompetenz zwischen T3 und T4 sowie für den Vergleich zwischen T1 und T4. Ursprünglich waren auch für die KG vier Testzeitpunkte geplant, so dass erst nach T4 die Fortbildung erfolgen sollte. Da die Mehrheit der SFK dringenden Fortbildungsbedarf äußerte, wurden für die KG lediglich zwei Testzeitpunkte vor Beginn der Fortbildung durchgeführt, die überprüfen, ob sich mögliche Veränderungen im Fachwissen und der Handlungskompetenz der EG zu T2 auf die erste Fortbildungsphase zurückführen lassen.

Der Sprachentwicklungsstand der Fokuskinder der EG wird zu T1 und T4 erfasst. Die Daten der Fokuskinder der KG werden zu T1 erhoben. Aufgrund des geringen Zeitraums zwischen T1 und T2 wird hier auf eine erneute Sprachstandserhebung verzichtet. Die folgende Abbildung 1 fasst den Untersuchungsaufbau noch einmal zusammen.

Abb. 1: Aufbau der Studie



### 3.4 Gestaltung der Fortbildungsphasen

Die erste Fortbildungsphase besteht aus drei Modulen, die jeweils eineinhalbtägige Schulungen zu den Bereichen Sprachwissenschaft, (Zweit-)Spracherwerb sowie zu Sprachstandserhebung und Sprachförderung umfassen. Um die Erfahrungen und Fortbildungsbedürfnisse der SFK zu berücksichtigen, werden die Inhalte der Module basierend auf den Ergebnissen der ersten Datenerhebung konzipiert. Die zweite Fortbildungsphase umfasst ein Reflexionsmodul, das in Kleingruppen (drei Gruppen á fünf SFK) stattfinden wird. Für jede Kleingruppe sind zwei halbtägige Termine vorgesehen, die im Abstand von zwei Wochen stattfinden. Im Mittelpunkt des Moduls steht die Reflexion des sprachlichen Handelns der SFK in den Sprachfördersituationen. Innerhalb der Kleingruppe werden die SFK an die Methode der videobasierten Reflexion herangeführt, indem zunächst Videoausschnitte von externen SFK und später auch Videoausschnitte aus der eigenen Förderung analysiert und reflektiert werden.

## 4 Erste Ergebnisse und Ausblick

Erste Auswertungen des SprachKoPF-Wissenstests nach den Analyserichtlinien von *Thoma/Tracy* (2012) zeigen, dass die SFK der EG zu T1 durchschnittlich 50 Prozentpunkte (SD=13,7%) erreichten. Die individuellen Ergebnisse dokumentieren ein breites Leistungsspektrum innerhalb der Gruppe (Spanne 26%-78%). Die Ergebnisse der KG zu T1 zeigen ein vergleichbares Bild. Durchschnittlich wurden 49 Prozentpunkte erreicht (SD=14,1%). Auch hier zeigen die Daten ein breites Leistungsspektrum (Spanne 33%-76%). Ein statistischer Vergleich der Leistungen beider Gruppen erbrachte keinen signifikanten Unterschied (Chi-Quadrat nach Pearson:  $\chi^2=34$ ;  $df=33$ ;  $p=.419$ ).<sup>2</sup> Die Leistungen beider Gruppen liegen leicht unter den von *Thoma* u.a. (2012) berichteten Ergebnissen. Hier erreichten die SFK im Schnitt 60 Prozentpunkte, zeigten jedoch mit einer Varianz von 30%-85% ein ähnlich breites Leistungsspektrum wie die SFK unserer Studie. In einem weiteren Auswertungsschritt wurden die einzelnen, in SprachKoPF erfassten Wissensbereiche analysiert. Der Bereich ‚Wissen über Sprache als kognitives und kommunikatives System‘ umfasst 27 Fragen zu Merkmalen der verschiedenen linguistischen Ebenen. Die EG erreichte in diesem Wissensbereich durchschnittlich 49 Prozentpunkte (SD=14,7; Spanne 21%-78%), die KG 48 Prozentpunkte (SD=16,1%; Spanne 26%-79%). Auch hier zeigte ein statistischer Vergleich der Leistungen beider Gruppe keinen signifikanten Unterschied ( $\chi^2=34$ ;  $df=32$ ;  $p=.371$ ). Insgesamt zeigen die vorläufigen Ergebnisse zu T1, dass wie erwartet das fachspezifische Wissen der teilnehmenden SFK sehr variiert.

Nach Abschluss der Datenerhebung im September 2013 erfolgt die Analyse der Videoaufnahmen in den Fördersituationen. Hierfür wird ein Auswertungsraster für die sprachlichen Äußerungen der SFK entwickelt, das zum einen zentrale sprachliche Charakteristika, wie z.B. mittlere Äußerungslänge und Satzmodi, erfasst. Zum anderen sollen die sprachlichen Äußerungen der SFK hinsichtlich des Feedbacks auf die Äußerungen der Kinder, wie z.B. korrekatives Feedback bei ungrammatischen Äußerungen, analysiert werden. Weiterhin soll anhand des Rasters erfasst werden, inwieweit die sprachlichen Äußerungen der SFK am Sprachentwicklungsstand der Kinder adaptiert sind. Hierzu werden die Äußerungen der SFK zu den Ergebnissen der Sprachstandserhebung der Fokuskinder in Bezug gesetzt. Abschließend wird überprüft, inwieweit die Ergebnisse des SprachKoPF-Tests zum Fachwissen mit den Ergebnissen der Videoanalyse zur Handlungskompetenz korrelieren.

### Anmerkungen

- 1 Altersangaben werden in der Linguistik üblicherweise als Jahr; Monat notiert.
- 2 Aufgrund eventueller ‚drop-outs‘ seitens der SFK wurden zu Beginn des Projekts insgesamt 34 SFK rekrutiert.

### Literatur

- Fried, L.* (2008): Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz. Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: *von Balluseck, H.* (Hrsg.): Professionalisierung in der Frühpädagogik. – Opladen, S. 265-277.
- Fried, L.* (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Sozial Extra, 15, 13, S. 26-28.

- Hessisches Sozialministerium* (2011): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 3. Auflage. Online verfügbar unter: [www.hsm.hessen.de/irj/HSM\\_Internet?cid=c3a7491f3f0d2f75277c910dae6c6bef](http://www.hsm.hessen.de/irj/HSM_Internet?cid=c3a7491f3f0d2f75277c910dae6c6bef), Stand: 29.10.2012.
- Hopp, H./Thoma, D./Tracy, R.* (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 4, S. 609-629.
- Kleissendorf, B./Schulz, P.* (2010): Sprachstandserhebung zweisprachiger Kinder in der Praxis am Beispiel Hessens. In: *Rost-Roth, M.* (Hrsg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache*. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. – Freiburg im Breisgau, S. 143-161.
- List, G.* (2010): *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte.* – München.
- Müller, A.* (im Druck): *Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit)Spracherwerbsforschung*. In: *Betz, T./Cloos, P.* (Hrsg.): *Kindheitspädagogische Beiträge.* – Weinheim/Basel.
- Ricart Brede, J.* (2011): *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen.* – Freiburg im Breisgau.
- Rothweiler, M./Ruberg, T./Utecht, D.* (2009): *Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorie in der Ausbildung von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen.* In: *Wenzel, D./Koeppel, G./Carle, U.* (Hrsg.): *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule.* – Baltmannsweiler, S. 111-122.
- Schulz, P./Tracy, R.* (2011): *Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ).* – Göttingen.
- Schulz, P./Grimm, A.* (2012): *Spracherwerb.* In: *Drügh, H./Komfort-Hein, S./Kraß, A./Meier, C./Rohowski, G./Seidel, R./Weiß, H.* (Hrsg.): *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen.* – Stuttgart/Weimar, S. 155-172.
- Thoma, D./Tracy, R.* (2012): *SprachKoPFv06. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Testbogen Teilkompetenz Wissen.* – Mannheim.
- Thoma, D./Ofner, D./Seybel, C./Tracy, R.* (2011): *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. Frühe Bildung*, 0, S. 31-36.
- Tracy, R./Ludwig, C./Ofner, D.* (2010): *Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt.* In: *Rost-Roth, M.* (Hrsg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund.* – Freiburg im Breisgau, S. 183-204.

# Kompetenzorientierte Lehrplangestaltung



Rainer Lersch  
Gabriele Schreder  
**Grundlagen  
kompetenzorientierten  
Unterrichts**

Von den Bildungsstandards  
zum Schulcurriculum

2013. 112 Seiten. Kart.  
14,90 € (D), 15,40 € (A)  
ISBN 978-3-8474-0070-7

**LehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen stehen vor der Aufgabe, den in den neu entwickelten Kernlehrplänen oder Kerncurricula geforderten kompetenzorientierten Unterricht in weitgehender Eigenverantwortung umzusetzen. Eine wichtige Etappe auf diesem Weg ist die Entwicklung eines schuleigenen Curriculums, in dem das Kollegium die inhaltlichen und methodischen Grundlagen eines solchen Unterrichts für seine Schule festlegt.**

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](http://www.budrich-verlag.de)

# Qualifizierungsoffensive: Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern unter Drei

Michaela Hopf, Mechthild Laier,  
Sabine Nunnenmacher



Michaela Hopf



Mechthild Laier



Sabine Nunnenmacher

## 1 Einleitung

*Fabian (2;3)<sup>1</sup> steht am Fenster und beobachtet, wie auf dem Nachbargrundstück ein Hubschrauber zur Landung ansetzt. Er zeigt nach draußen und ruft laut: „Oh ssau, Huber!“. Die Erzieherin schaut in die Richtung von Fabians Zeigefinger: „Oh ja, da ist ein Hubschrauber, genau.“ Fabian stellt fest: „Fliegt“. Die Erzieherin ergänzt: „Und jetzt landet er.“ Fabian: „Dreht“. Die Erzieherin bestätigt: „Ja, der Propeller dreht sich.“*

Kleine Dialoge zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft ergeben sich häufig und meist spontan im alltäglichen Geschehen einer Kindertageseinrichtung und sind professionell pädagogisch Handelnden als wichtige Bildungssituation gut vertraut. Dieses Beispiel soll die Bedeutung solcher Dialoge für die sprachliche Entwicklung von Kindern veranschaulichen. Im Gespräch zwischen Fabian und seiner Erzieherin lassen sich verschiedene Strategien des kindlichen Spracherwerbsprozesses und sprachliche Kompetenzen sowie das feinfühlig Agieren der Erzieherin beobachten. So nutzt der Zweijährige beispielsweise Signalworte („Oh ssau“) und die Zeigegeste, um die Erzieherin auf sich und seine Beobachtung aufmerksam zu machen, die er darüber hinaus auch benennt – nämlich „Huber“. Mit ihrem Blick, der der Zeigegeste folgt, zeigt die Erzieherin, dass sie an seinem Thema interessiert ist; sie bietet gleichzeitig mit ihrer bestätigenden und erweiternden Antwort („Oh ja, da ist ein Hubschrauber, genau.“) auf implizite Weise grammatische und lexikalische sprachliche Mittel an. Durch ihr stimmliches und körpersprachliches Verhalten drückt sie ihre Wertschätzung aus und reagiert auch im weiteren Verlauf des Dialogs auf das kindliche Sprachhandeln mit darauf abgestimmtem und auf diese Weise sprachunterstützendem Interaktionsverhalten. Dabei setzt sie ihr Dialogverhalten nicht mit der Absicht ein, Sprache zu lehren, sondern aus dem Wunsch heraus, sich mit Fabian über sein Interesse auszutauschen.



Das Beispiel verdeutlicht, dass der Alltag in Kindertagesstätten zahlreiche Gelegenheiten und Möglichkeiten bietet, mit Kindern ins Gespräch zu kommen und sie dabei zu sprachlichem Handeln herauszufordern, wie es Fabian und seine Erzieherin praktiziert haben. Ein Leitgedanke, der den Ansätzen einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zugrundeliegt, zielt darauf ab, „Sprachlernmöglichkeiten innerhalb natürlicher Interaktionssituationen“ (Buschmann u.a. 2010, S. 111) in systematischer Weise zu nutzen. Darüber hinaus weisen die Ansätze zum Teil deutliche Unterschiede in ihren Konzeptionen auf. Der Ansatz von Jampert u.a. (2011; vgl. auch Jampert u.a. 2009; Best u.a. 2011) richtet sich beispielsweise an alle Kinder und setzt an der Handlungsrelevanz an, die Sprache für Kinder und ihr Sprachlernen besitzt. Diesem Ansatz sind die wissensbasierte Analyse und Reflexion von Spracherwerbsprozessen und Aneignungsstrategien sowie die Verknüpfung des Spracherwerbs mit frühkindlichen Entwicklungsthemen zugrundegelegt. Der alternative Ansatz von Buschmann/Jooss (2011) ist vor allem für sprachverzögerte Kleinkinder konzipiert. Im Rahmen des Trainings zu diesem Ansatz stehen u.a. die Förderung einer sprachförderlichen Grundhaltung und die Anpassung des sprachlichen Angebots an die Fähigkeiten des Kindes im Mittelpunkt (vgl. Buschmann/Jooss 2011, S. 307). Für diesen Ansatz liegen erste positive Ergebnisse zur Effektivität vor (vgl. Buschmann/Joos 2011). In der Folge unbefriedigender Befunde zu additiven Sprachförderprogrammen (vgl. Schöler/Roos 2010; Wolf u.a. 2011, vgl. auch Kuger/Sechtig/Anders 2012) wird zunehmend gefordert, die Wirksamkeit alltagsintegrierter Ansätze der sprachlichen Bildung in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, welche Rolle die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte dabei spielt.

## 2 Das Projekt „Qualifizierungsoffensive: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“

Die Frage, warum Sprachförderangebote, die sich auf Kinder mit explizitem Förderbedarf beziehen und auf spezifische sprachliche Strukturen fokussiert sind (vgl. Schöler/Roos 2010; Wolf u.a. 2011; Sachse u.a. 2012), nur geringe oder keine Wirkungen erzielen, kann bislang nicht evidenzbasiert beantwortet werden. Theoretisch werden eine mangelhafte Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte, die der theoretischen und praktischen Komplexität der Handlungsanforderungen nicht gerecht wird, sowie fehlende Reflexions- und Supervisionsangebote als Ursachen diskutiert (vgl. Schöler/Roos 2010). Darüber hinaus wird das Missverhältnis von hoher Komplexität der spezifischen und teilweise hochstrukturierter Ansätze einerseits und geringer Förderdauer für die Kinder andererseits (wenige Zeiteinheiten über mehrere Wochen bis wenige Monate) problematisiert (vgl. Wolf u.a. 2011). Das Projekt „Qualifizierungsoffensive: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“<sup>2</sup> setzt an dieser Diskussion an. Im Rahmen des Vorhabens wird zu dem alltagsintegrierten Sprachförderansatz „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“<sup>3</sup> (Jampert u.a. 2011; vgl. auch Best u.a. 2011) ein Qualifizierungskonzept für die Fort- und Weiterbildung entwickelt und formativ evaluiert. Kennzeichnend für diesen Ansatz ist, dass ein weiter Blick auf den kindlichen Spracherwerb genommen wird, der gleichermaßen auf entwicklungspsychologischen, pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen basiert. Anknüpfungspunkte und Bestandteil sprachlicher Begleitung und Unterstützung sind nach diesem Ansatz das sprachliche Wissen, über das Kinder verfügen,

und die Eröffnung vielfältiger Möglichkeiten, sich sprachlich zu erproben und erfolgreich mit Sprache zu operieren. Grundlage für eine daran ausgerichtete sprachpädagogische Arbeit ist eine kontinuierliche und gezielte Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Sprache, die Betrachtung der verschiedenen Aktivitäten des Kita-Alltags sowie des Interaktionshandelns der Fachkräfte. Daran anknüpfende wissensbasierte Reflexion und Analyse sollen die Fachkräfte in die Lage versetzen, Kinder in ihrer Sprachentwicklung handlungs- und situationsorientiert und entlang ihrer Interessen zu begleiten. Eigens hierfür entwickelte Instrumente wie Orientierungsleitfäden für die Beobachtung und Analyse kindlicher Sprache oder Reflexionsbögen für Alltagssituationen und das pädagogische Handeln stehen der Praxis dabei zur Verfügung. Für die Entwicklung eines Qualifizierungskonzeptes zu diesem Ansatz wurden drei grundlegende Prämissen definiert: Die Qualifizierung erfolgt über einen längeren Zeitraum und umfasst nicht nur wenige Tage, sie erfolgt prozessbegleitend und bezieht ganze Teams mit ein. Für die Verankerung des Konzepts werden Kindertageseinrichtungen qualifiziert, die als Konsultationseinrichtungen die sprachpädagogische Arbeit nach dem DJI-Ansatz veranschaulichen.

### 3 Projektaufbau

Neben den beiden Zielen, ein Qualifizierungskonzept für die Fort- und Weiterbildung zu entwickeln und zu erproben sowie prozessbegleitend Multiplikator/-innen zu schulen und zu begleiten, werden Kindertageseinrichtungen für die Arbeit nach dem DJI-Ansatz von diesen Multiplikator/-innen qualifiziert (in zwei Wellen werden insgesamt knapp 120 Multiplikator/-innen und 270 Kitas geschult). Die Qualifizierung sowohl der Multiplikator/-innen als auch der Kitas erfolgt prozessbegleitend über den Zeitraum von etwa ein- einhalb Jahren. Die qualifizierten Kitas werden im Anschluss für ein Jahr als Konsultationseinrichtung für den alltagsintegrierten Sprachbildungsansatz tätig. Während dieser Zeit werden sie weiterhin durch die Multiplikator/-innen begleitet. Die Inhalte der Qualifizierung basieren auf dem Praxismaterial des alltagsintegrierten Sprachförderansatzes „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ (Jampert u.a. 2011) und fokussieren die Bereiche Wahrnehmung und Dokumentation von Kindersprache, professionelle Dialog- und Interaktionsgestaltung, gezielte Sprachbildung im Alltag bei Bildungsaktivitäten, ergänzt um die Reflexion und Präsentation der eigenen Sprachbildungsarbeit.

### 4 Design der wissenschaftlichen Begleitung

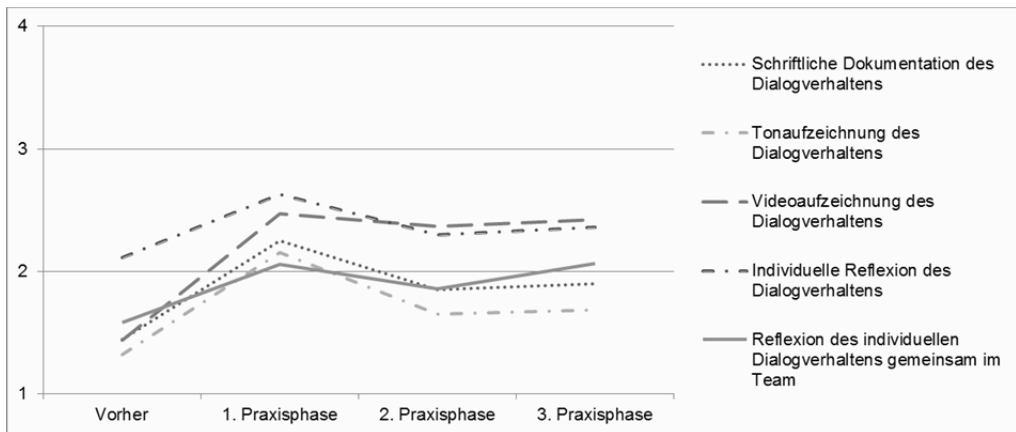
Die wissenschaftliche Begleitung der Qualifizierung der ersten Welle<sup>4</sup> verfolgt verschiedene Ziele. Insbesondere sollen erstens der Verlauf und die Umsetzung der Qualifizierung in den Einrichtungen beleuchtet und zweitens die Ausgestaltung der Konsultationsphase analysiert werden. Das erste Ziel wird über eine längsschnittlich angelegte, standardisierte Online-Befragung mit drei Erhebungszeitpunkten realisiert, die zu Beginn der Qualifizierung, in der Mitte und nach der Abschlussveranstaltung durchgeführt wurde. Befragt wurden die Sprachexpert/-innen (s. Anmerkung 2) der Kindertageseinrichtungen. Die Rücklaufquoten betragen für alle drei Erhebungen etwa 90 Prozent.

Um die Erfüllung des zweiten Ziels, die Ausgestaltung der Konsultationsphase, zu erfassen, wird jede Konsultation von der Konsultationseinrichtung in einem Online-Formular dokumentiert. Durch dieses Monitoring liegen detaillierte Informationen zu allen durchgeführten Konsultationen vor, die von der Projektgruppe prozessbegleitend ausgewertet und analysiert werden.

## 5 Erste empirische Ergebnisse aus der Qualifizierungsphase

Nachfolgend wird für das erste Ziel exemplarisch anhand der Selbsteinschätzungen aufgezeigt, wie sich die Einrichtungen während der Qualifizierungsphase hinsichtlich der Dokumentation und Reflexion des Dialogverhaltens und des Umgangs mit den DJI-Instrumenten entwickelt haben. Für die Umsetzung des DJI-Ansatzes in der Kita ist die Dokumentation und Reflexion pädagogischen Handelns von großer Relevanz (vgl. *Jampert* u.a. 2011, Heft 2, S. 123ff.). Aus den erhobenen Daten lässt sich ablesen, dass die Regelmäßigkeit, mit der das Dialogverhalten in den Kitas dokumentiert und reflektiert wird, bereits in der ersten Phase der Qualifizierung ansteigt, wobei der Status vor Beginn der Qualifizierung retrospektiv einschätzt wurde und auch nicht für alle Einrichtungen vorliegt (s. Abbildung 1).

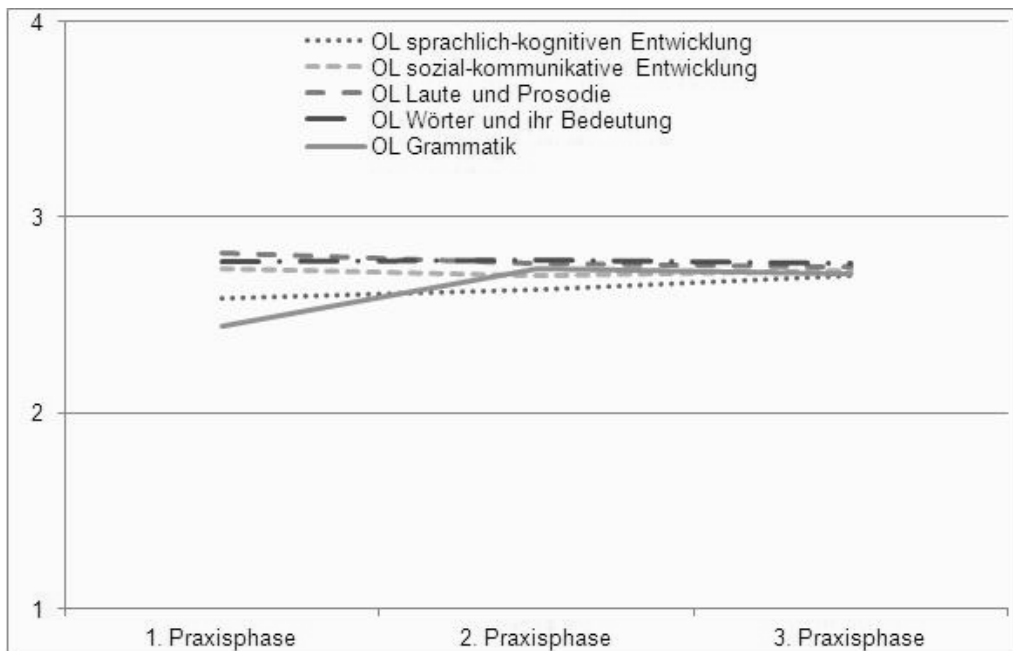
*Abb. 1:* Häufigkeit Nutzung Dokumentations- und Reflexionsverfahren (1 = einige Male im Jahr oder seltener, 2 = einmal im Monat, 3 = mehrmals im Monat, 4 = einmal pro Woche, „weiß nicht“ als missings definiert. Mittelwerte)



Zusätzlich zeigt sich, dass die hierbei eingesetzten Methoden im Laufe des Qualifizierungsprozesses variieren. Die anfangs häufiger eingesetzte Dokumentation mittels Ton- oder Schriftaufzeichnung wird zunehmend weniger angewendet. Zum Ende der Qualifizierung werden Videoaufzeichnungen und individuelle Reflexionen – methodische Elemente, die im DJI-Ansatz besonders empfohlen werden – am häufigsten eingesetzt (im Schnitt mehrmals pro Monat). Der Anstieg von Videodokumentationen und gemeinsamer Reflexion im Team ist über den Zeitverlauf hinweg signifikant (Videodokumentation:  $t=5,83$ ,  $p<0.01$ ,  $df=53$ ; Reflexion im Team:  $t=-3,58$ ,  $p<0.01$ ,  $df=57$ ).

Die Anwendung der im Praxismaterial (vgl. *Jampert* u.a. 2011) enthaltenen Orientierungsleitfäden (OL) zu den fünf Sprachbereichen, die der Dokumentation und Analyse kindlichen Sprachhandelns dienen, stellt einen weiteren Baustein in der Implementation des Ansatzes dar und ist ebenfalls für die Arbeit der Konsultationseinrichtungen bedeutsam. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass sich die Nutzung der Leitfäden an der vorgesehenen inhaltlichen Abfolge während der Qualifizierung orientiert (s. Abbildung 2).

Abb. 2: Einsatz der Orientierungsleitfäden in Einrichtung (1 = nie, 2 = einmal im Monat, 3 = mehrmals im Monat, 4 = mehrmals pro Woche, „kann ich nicht beurteilen“ und „wurde noch nicht behandelt“ als missings definiert. Mittelwerte)



Die vorgestellten Ergebnisse deuten an, dass die qualifizierten Kindertageseinrichtungen mit den Methoden und Instrumenten des DJI-Ansatzes vertraut sind und diese sachgemäß im Alltag nutzen.

## 6 Erste empirische Ergebnisse aus der Konsultationsphase<sup>5</sup>

Um einen ersten Einblick in die Ausgestaltung der Konsultationsphase zu gewinnen, wurden die bisher vorliegenden Dokumentationen (273 Konsultationen in 98 Einrichtungen) näher betrachtet.

Abb. 3: Teilnehmende der Konsultationen (Mehrfachangaben möglich, Anzahlen)

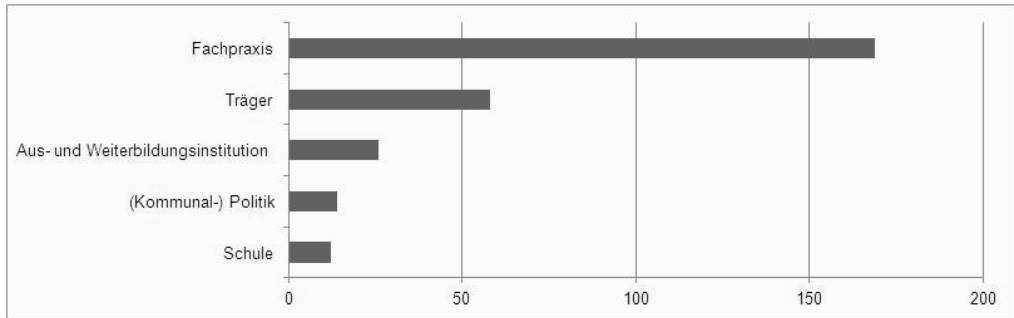
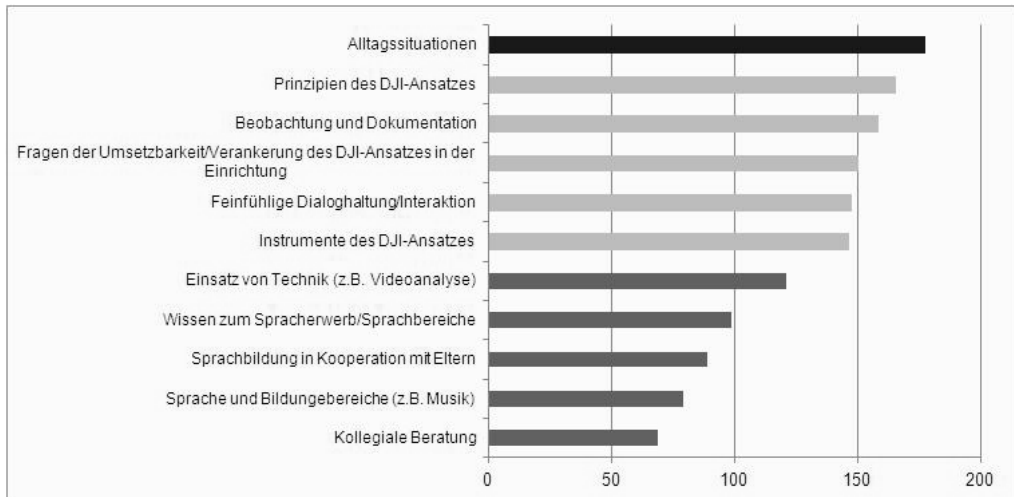


Abbildung 3 zeigt, dass die meisten Teilnehmer/-innen aus der Fachpraxis kommen. An 58 der 273 Konsultationen haben auch Vertreter/-innen von Trägern teilgenommen. Weiterhin werden in den Dokumentationen Teilnehmende aus Aus- und Weiterbildungsinstitutionen, der (Kommunal-)Politik sowie von Schulen genannt. Bei den bislang dokumentierten Konsultationen stehen die Themen „Alltagssituationen und ihre sprachförderlichen Potenziale“, „Prinzipien des DJI-Ansatzes“, „Beobachtung und Dokumentation“ und „Fragen der Umsetzbarkeit“ im Vordergrund (s. Abbildung 4).

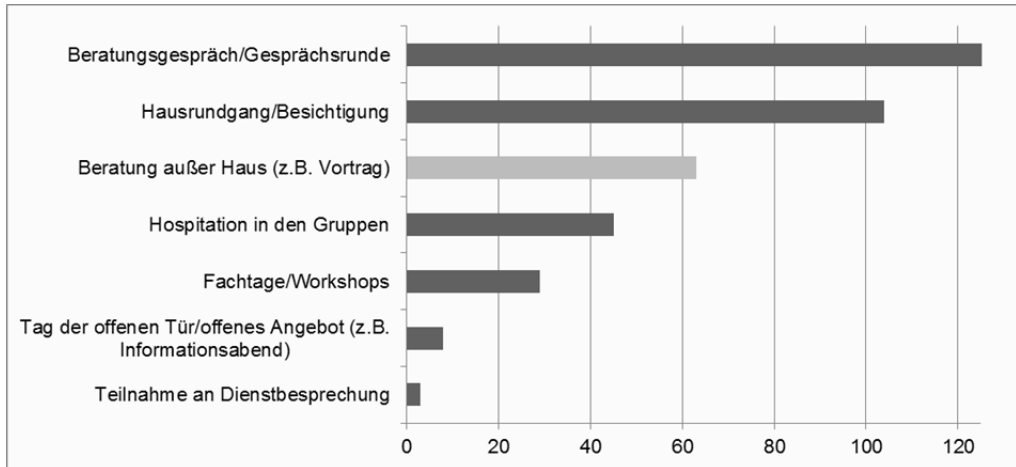
Abb. 4: Behandelte Themen (Mehrfachangaben möglich, Anzahlen)



Diese ersten Konsultationen zeigen, dass die Inhalte und Instrumente auf der einen Seite und die Grundgedanken des Konzepts auf der anderen Seite hauptsächlich gefragt sind. Die Konsultationen werden somit offenbar primär genutzt, um den alltagsintegrierten Sprachansatz kennenzulernen und seine Relevanz und Eignung für die eigene pädagogische Arbeit auszuloten. Die Angaben unterstützen weniger die Annahme, dass die Teilnehmer/-innen bereits mit dem Ansatz vertraut sind und spezifische Fragen oder Themen während der Konsultation bearbeiten. Bevorzugte Settings für Konsultationen sind Beratungsgespräche bzw. Gesprächsrunden und Hausrundgänge. 69 Konsultationen haben au-

ßer Haus stattgefunden, z.B. in Form von Vorträgen in anderen Einrichtungen oder Netzwerktreffen (s. Abbildung 5).

Abb. 5: Form der durchgeführten Konsultationen (Mehrfachangaben möglich, Anzahlen)



Bei 70 Prozent der dokumentierten Konsultationen wird angegeben, dass weitere zukünftige Kontakte zwischen Konsultationskita und Konsultierenden geplant sind. Das deutet darauf hin, dass die Beratung gewinnbringend bewertet und die Bildung von Netzwerken unterstützt wird.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Qualifizierungsphase zeigen, dass die Instrumente und Methoden des DJI-Ansatzes über die Qualifizierung hinweg zunehmend in die pädagogische Praxis der Einrichtung integriert werden. Zur laufenden Konsultationsphase lässt sich festhalten, dass das Angebot von Konsultationen von unterschiedlichen Akteuren genutzt wird. In erster Linie sind es Vertreter/-innen aus Kindertageseinrichtungen, die die Konsultationen nutzen, um sich grundlegend über den DJI-Ansatz und Implikationen zur Umsetzbarkeit in der pädagogischen Praxis zu informieren. In dieser frühen Projektphase werden die Konsultationen weniger in Anspruch genommen, um Fragen zu konkreten Inhalten, Bereichen oder Methoden des DJI-Ansatzes zu bearbeiten.

Die Informationen zum Qualifizierungsprozess basieren auf Selbsteinschätzungen der Sprachexpert/-innen. Um diese zu ergänzen und Aussagen über die sprachpädagogischen Interaktionen treffen zu können, wird die wissenschaftliche Begleitung u.a. durch eine qualitative Videostudie ergänzt. Auch die Konsultationsarbeit wird in einer ergänzenden, explorativ ausgerichteten qualitativen Interviewstudie vertieft betrachtet. In dieser Studie wird fokussiert, ob und ggf. wie die Konsultationsarbeit eine Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Praxis anregt und unterstützt.

## Anmerkungen

- 1 Altersangaben werden in (Jahr; Monat) angegeben.
- 2 Das Vorhaben „Qualifizierungsoffensive: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ ist Teil der Bundesoffensive „Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ und wird vom BMFSFJ gefördert. Im Rahmen dieses Programmes erhalten die beteiligten Kindertageseinrichtungen unter anderem eine Förderung für zusätzliches Fachpersonal, das insbesondere die alltagsintegrierte Sprachbildungsarbeit in der Kindertageseinrichtungen nachhaltig unterstützen soll. Diese Fachkräfte werden als „Sprachexpert/-innen“ bezeichnet (vgl. [http://fruehe-chancen.de/informationen\\_fuer/spk/aus\\_der\\_praxis/dok/668.php](http://fruehe-chancen.de/informationen_fuer/spk/aus_der_praxis/dok/668.php)).
- 3 Nachfolgend als DJI-Ansatz bezeichnet, der für verschiedene Altersgruppen vorliegt (vgl. hierzu auch <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1001>).
- 4 In der ersten Welle wurden 63 Multiplikator/-innen und 121 Kindertageseinrichtungen qualifiziert.
- 5 Im Februar 2013 wurden 121 Einrichtungen zu Konsultationskitas für den alltagsintegrierten Sprachbildungsansatz in der Bundesoffensive „Frühe Chancen: Sprache & Integration“ anerkannt. Die Konsultationseinrichtungen werden für ein Jahr weiter durch den/die Multiplikator/-in begleitet.

## Literatur

- Best, P./Laier, M./Jampert, K./Sens, A./Leuckefeld, K.* (2011): Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Herausgegeben von der Stiftung Baden-Württemberg. – Weimar/Berlin.
- Buschmann, A./Jooss, B.* (2011): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43, 2, S. 303-312.
- Buschmann, A./Simon, S./Jooss, B./Sachse, S.* (2010): Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In: *Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Strehmel, P.* (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik*, Band 5. – Freiburg, S. 107-133.
- Jampert, K./Thanner, V./Schattel, D./Sens, A./Zehnbauer, A./Best, P./Laier, M.* (Hrsg.) (2011): *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei.* – Weimar/Berlin.
- Jampert, K./Zehnbauer, A./Best, P./Sens, A./Leuckefeld, K./Laier, M.* (Hrsg.) (2009): *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Bildung und Förderung in der Kita. Das Praxismaterial.* – Weimar/Berlin.
- Kuger, S./Sechtig, J./Anders, Y.* (2012): Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1, 4, S. 181-193.
- Sachse, S./Budde, N./Rinker, T./Groth, K.* (2012): Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 4, S. 194-201.
- Schöler, H./Roos, J.* (2011): Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In: *Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Strehmel, P.* (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik*, Band 5. – Freiburg, S. 35-74.
- Wolf, K. M./Felbrich, A./Stanat, P./Wendt, W.* (2011): Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. *Empirische Pädagogik*, 25, 4, S. 423-438.

## Brücken bauen: Die Rödermärker Hochschultage und Symposien

*Philipp Wolf*



Philipp Wolf

Es ist sicher nicht die Regel, dass allgemeinbildende Schulen aktuelle universitäre Forschung und Diskurse systematisch in ihre Arbeit integrieren, dies durch das Schulprogramm institutionalisieren und darüber hinaus auch die Öffentlichkeit miteinbeziehen. Sind doch Schulen, Hochschulen und Kommunen (bzw. deren Verwaltungen) relativ geschlossene gesellschaftliche Funktionssysteme, die nicht notwendig miteinander kommunizieren müssen.<sup>1</sup>

Dass ein fruchtbarer Austausch gleichwohl möglich sein kann, zeigen die Symposien und Hochschultage der Oswald-von-Nell-Breuning-Schule in Rödermark (Kreis Offenbach). Die integrierte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe veranstaltet seit 1996 regelmäßig wissenschaftliche Symposien und seit 2004 außerdem so genannte Hochschultage. Die zweitägigen Symposien werden von zehn bis zwanzig Hochschullehrer/-innen begleitet und finden in der zentral gelegenen, räumlich sehr variablen Kulturhalle der Stadt Rödermark statt. Die Hochschultage werden zweimal jährlich ausgetragen und von je einem Referenten bestritten. Damit haben die Oberstufenschüler/-innen (u.U. auch schon die Schüler/-innen der Klasse 10) wenigstens einmal die Chance zur Teilnahme an einem Symposium und sechsmal an einem Hochschultag.

Die Veranstaltungen verfolgen mindestens drei Interessen. Zunächst geht es um die Überbrückung der kommunikativen Lücke zwischen Universität und Schule. Dies scheint insofern geboten, als den Absolventen und Absolventinnen der Oberstufe zwar die „Reife“ für ein Studium an der Hochschule bescheinigt wird, aber sie wissen nicht, was sie dort erwartet. Die ersten Semester sind häufig geprägt von Orientierungsschwierigkeiten und Frustration. 35% der Studierenden, die sich im Wintersemester 2006/7 an deutschen Universitäten eingeschrieben hatten, sahen sich gezwungen ihr Studium abzubrechen.<sup>2</sup> Das liegt nur zum Teil an der Modularisierung der Studiengänge (zuvor lag die Quote bei 25%). Der Grund für die Resignation dürfte vielmehr in der unvermittelten Konfrontation mit Diskursen sein, die den Studienanfänger/-innen zu abstrakt und wenig nachvollziehbar erscheinen. Zwar enthalten auch die gängigen Lehrbücher (oft veraltete) wissenschaftliche Texte, diese werden aber im Unterricht didaktisch je spezifisch aufbereitet. (Im Übrigen scheint mir die Neigung zur Lektüre komplexer Texte an der Schule abzunehmen.)



Hinzu kommt, dass in Zeiten des Zentralabiturs kaum noch mehrwöchige Projekte durchführbar sind, die eine profunde Beschäftigung mit einem Thema erlauben. In Bundesländern, in denen die Oberstufe auf zwei Jahre verkürzt worden ist, dürfte sich intensiver Projektunterricht gänzlich ausschließen.<sup>3</sup> Auf der anderen Seite werden an den Universitäten zwar Fortbildungen in Hochschuldidaktik angeboten; nur fehlt den Lehrenden die Zeit, diese auch zu nutzen.<sup>4</sup>

Die Symposien und Hochschultage sind denn auch so angelegt, dass es genug Gelegenheiten für die Schüler/-innen, aber auch Bürger/-innen und Kolleg/-innen gibt, mit den Referent/-innen Gespräche zu führen, Adressen auszutauschen, Einladungen auszusprechen. Die Hochschultage beginnen montags um 18:30 Uhr, der Referent spricht ca. 45 Minuten, anschließend bleiben anderthalb Stunden für Diskussionen und individuelle Kontakte. Bei den Symposien sind die meisten Referenten oder Referentinnen während der beiden Tage (freitags und samstags) permanent anwesend. Aus diesen Zusammentreffen entwickeln sich längerfristige Kontakte; die zukünftigen Studierenden verlieren ihre Scheu und entscheiden sich eventuell für ein Studium des Fachs an der betreffenden Hochschule.

Das zweite Anliegen betrifft die Bürger/-innen der Stadt. Normalerweise wird die Schule ja nur von den Eltern der Schüler/-innen wahrgenommen und nur insoweit es die jeweiligen Interessen der Schüler/-innen betrifft (Ausnahmen stellen die Alumni oder der Förderverein dar). Aber das Lernklima in einer Schule hängt auch ab von deren Akzeptanz und der Identifikation der gesamten Bürgerschaft mit ihrer Schule. Deshalb geht es nicht allein darum, den Bürger/-innen einen Kontakt mit renommierten Wissenschaftler/-innen zu bieten, sondern auch die Schule in der Stadt zu verorten, sichtbar zu machen und zu einem integralen Teil städtischer Kommunikation werden zu lassen. Dem kommt in Rödermark entgegen, dass der Bürgermeister die Schirmherrschaft über die Veranstaltungen übernommen hat und mit seinem Referenten bei der Auswahl der Themen beratend mitwirkt. Mithilfe der Stadt, die die Infrastruktur der Kulturhalle unentgeltlich zur Verfügung stellt, konnten denn auch Sponsoren gewonnen werden (zur Begleichung von Reisekosten, eventuellen Honoraren und der Veröffentlichung des Tagungsbandes). Die Presseabteilung der Stadt sorgt für die entsprechende Publizität. Natürlich hängt das Interesse stark vom Thema ab. Veranstaltungen zur Astrophysik treffen auf größere Resonanz als etwa die Medienwissenschaften. Gleichwohl treten nach den Vorträgen immer Bürger/-innen an die Veranstalter mit der Bitte um die Vortragsmanuskripte heran. Auch so funktioniert Wissenstransfer.

Das dritte Anliegen richtet sich wieder auf die pädagogische Arbeit und zielt auf das fächerverbindende Lernen, dem sich die Schule schon seit geraumer Zeit verpflichtet fühlt. Die Notwendigkeit interdisziplinären Lernens wird in einer Welt ubiquitärer Vernetzungen und Interdependenzen kaum bestritten. Gerade ehemals rein naturwissenschaftlich ausgerichtete Disziplinen wie die Neurologie oder die Biologie (bzw. Genetik) sind heute ohne Bezug auf die Kultur- und Sozialwissenschaften nicht mehr denkbar und natürlich gilt das auch umgekehrt. Phänomene wie der Klimawandel oder die moderne Mediengesellschaft könnten ohne die Zusammenschau mehrerer, ehemals vermeintlich inkompatibler Fächer nicht verstanden werden. Erfahrungsgemäß findet Interdisziplinarität ohne organisatorische Rahmen und Anlässe, bei denen die Fächer gezielt zusammengeführt werden, weder an der Universität noch an der Schule statt. An der Oberstufe der Nell-Breuning-Schule findet sie ihre Form in der fachlichen Organisation der so genannten ‚Profile‘, von denen nun sechs bestehen. Wenn eine Schülerin beispielsweise das Fach

Politik und Wirtschaft (im Profil ‚Gesellschaft im Wandel‘) als ersten Leistungskurs wählt, sind daran zwei verpflichtende Grundkurse, nämlich Deutsch und Geschichte, angegliedert. Dadurch arbeiten die Schüler für 12 Wochenstunden in einer Lerngruppe fest zusammen. Das Profil ‚Naturphilosophie‘ kombiniert das Fach Physik mit den Grundkursen Englisch und Ethik (bzw. Religion); mithin wird das Fach Physik in eine philosophische (nicht nur ethische) Perspektive gerückt. Entsprechend der internationalen Gepflogenheiten werden die Projekte in der Wissenschaftssprache Englisch erarbeitet. Das Profil ‚Umwelt und Lebensqualität‘ koppelt Biologie, Chemie und Englisch; der stark bilingual ausgerichtete ‚European Profile Course‘ verbindet Englisch mit History und Politics and Economics. Die konkrete und projektorientierte Zusammenarbeit findet an insgesamt drei bis vier Profiltagen und zwei Profilwochen mit den drei Fachlehrer/-innen während der zweijährigen Qualifikationsstufe statt (zwei zusätzliche Projektwochen pro Jahr sind davon nicht tangiert). Steht nun ein Symposium an, wird dies in der Regel in den Profilen vorbereitet. Das heißt, an einem Profiltag wählen die Schüler/-innen gemeinsam ein thematisch relevantes Projekt aus, um es dann in der Profilwoche auszuarbeiten und vor der Schulgemeinde zu präsentieren. Drei prämierte Präsentationen werden dann nochmals im Rahmen des Symposiums gezeigt. In der Vorbereitung des Symposiums zum Klimawandel (2008) wurde von den Schülern und Schülerinnen des Profils ‚Gesellschaft im Wandel‘ beispielsweise das Thema ‚Wasser‘ gewählt. In arbeitsteiligen Gruppen recherchierten die Schüler/-innen ausgiebig zur Desertifikation in der Subsahel-Zone, zur Wasserversorgung in Südindien, den Überschwemmungskatastrophen in Bangladesch und den Unternehmensstrategien großer Wasserkonzerne wie Nestlé. Mithilfe des Geschichtslehrers wurde überdies zur Geschichte der Gemeingüter (insbesondere eben von Wasser) geforscht. So konnten die Schüler/-innen erkunden, wie Konzerne kleinen Gemeinden in Indien buchstäblich das Wasser abgraben, um es in einer Zone, die als Folge des Klimawandels unter Wasserarmut leidet, in Plastikflaschen teuer zu verkaufen. Für die szenische Präsentation, die sich auf die Situation in einem indischen bzw. afrikanischen Dorf beschränkte, konnte das Fach Deutsch dramaturgisch effektive literarische Texte (in Voice-Over wie auch direkt) beisteuern.

Im Hinblick auf das Symposium „Medien, Kultur, Gesellschaft: Medieninnovation als Chance“ (2012) hat das Profil ‚Gesellschaft im Wandel‘ einmal das Thema ‚Soziale Netzwerke‘ und für die zweite Profilwoche das Thema ‚Krieg und Medien‘ ausgewählt. Die historische Perspektive bildete beim ersten Thema die etwas ratlose und staunende Figur des Johannes Gutenberg, die mit der neuen digitalen Medienwelt konfrontiert wird, um dagegen die Vorzüge ihrer eigenen Erfindung herauszustellen. Methodisch interessant war dabei die performative Integration von digitalen Netzwerken (per Beamer und in Echtzeit) in die Präsentation. Man zeigte, worüber man sprach.

Das ‚Europaprofil‘ analysierte in einem Mix ganz unterschiedlicher Medien die Wahlkampagne von Barack Obama, der sich als erster Politiker gezielt der sozialen Netzwerke bediente. Der Fokus lag dabei auf der spezifischen (und dennoch stereotypischen) Adressierung gesellschaftlicher Teilgruppen und Minoritäten (Hispanos, Afroamerikaner).

Als besonders rühlig erweist sich das Profil ‚Naturphilosophie‘. Das Profil pflegt seit 2003 einen regelmäßigen Kontakt mit den Universitäten Kassel, München und Frankfurt sowie dem VDI (Verband Deutscher Ingenieure) und dem VDE (Verband Deutscher Elektroingenieure) und wird häufig zu öffentlichen Präsentationen eingeladen. Sein multimedialer Beitrag „Einstein goes Facebook“ zum Symposium setzte sich einerseits kri-

tisch mit der personalen Entblößung des Individuums im Netz und dem Umgang mit Daten durch Medienkonzerne wie Google auseinander, stellte andererseits aber auch die Möglichkeiten wissenschaftlicher Kommunikation heraus, die das Internet eröffnet. Der wiederauferstandene Einstein zeigte sich beeindruckt von dem wissenschaftlichen digitalen Netzwerk GRID, das ganz wesentlich dem Large-Hadron-Projekt am CERN in Genf zuarbeitet. Was dieses Profil neben einer sehr ausgefeilten Videotechnik (Montage, mash-ups etc.) besonders auszeichnet, ist die Komposition eigener Songs – wie etwa des Klimasongs „Uns bleibt keine Zeit“ – für die jeweiligen Anlässe (die übrigens auch in Studioqualität aufgenommen werden).

Sowohl in der Profilwoche als auch der Präsentation selbst sind der methodischen Vielfalt keine Grenzen gesetzt. Für letztere greifen die Schüler/-innen gerne auf Formen wie Talkshows, Puppen- und Schattenspiel, Nachrichtensendungen, Unterrichtssituationen, Zeitreisen, aber auch Traumsequenzen, die über Video eingespielt werden, zurück. (Rein szenisch-dramatische Darstellungen erhalten übrigens wieder mehr Raum.) Grundsätzlich werden die Schüler/-innen ermutigt, alle möglichen Medien einzusetzen. In der Profilwoche vor dem Symposium „Die Veränderung der Arbeitswelt und die gesellschaftlichen Folgen“ (1996) ging der Kurs zunächst durch eine Kritikphase, dann eine Phantasiephase, schließlich durch die Verwirklichungsphase. Die Schüler/-innen entwickelten Plakate, Flugblätter, Karikaturen und produzierten ein Setting für das Arbeitsamt im Jahr 2022. Für das Symposium „Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung“ (1999) richteten die Schüler/-innen eine Zukunftswerkstatt ein und produzierten ein Hörspiel, in dem Gott höchstselbst über den ökologischen Zustand der Welt nachdenkt. Gerne betreiben die Schüler/-innen auch Feldstudien, machen Interviews und Umfragen etwa zur Situation von Bürger/-innen mit Migrationshintergrund. In der Vorbereitung des Symposiums „Wir und das Fremde“ (2002) produzierten die Schüler/-innen ein Video, das eine dystopische Welt ohne Solidarität zeigt.

Die Schüler und Schülerinnen gestalten darüber hinaus ein Rahmenprogramm für die Symposien und zeigen im weiträumigen Foyer der Kulturhalle Videos und Plakate, die auf der Bühne aus Zeit- oder Formgründen keine Berücksichtigung finden.

Grundsätzlich wird die Auswahl der Themen für die Symposien und Hochschultage in der Zusammenarbeit der sprachlich-geisteswissenschaftlichen Aufgabenfelder I und II der Schule mit dem naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld III geplant. Die Fragestellungen spiegeln aktuelle Entwicklungen wider, sollten gleichwohl längerfristige Relevanz besitzen und Schülerinteressen berücksichtigen. Die eingeladenen Referent/-innen zu den Symposien kommen jeweils aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Zu „Wir und das Fremde“ referierten Literaturwissenschaftler/-innen, Soziolog/-innen, Philosoph/-innen, jüdische, muslimische und christliche Theolog/-innen. Das sehr erfolgreiche Symposium „Nanotechnologie, Gentechnologie, moderne Hirnforschung – Machbarkeit und Verantwortung“ führte die drei wichtigsten Technologien der Gegenwart zusammen. Zugegen waren Chemiker/-innen, Biolog/-innen, Physiker/-innen, Wissenschaftsphilosoph/-innen, Neurophilosoph/-innen, Ethiker/-innen und ein Theologe. Das Symposium „Global Warming“ vereinte bekannte Klimawissenschaftler/-innen (wie *Hans von Storch*), Jurist/-innen, Chemiker/-innen, Forst- und Umweltwissenschaftler/-innen, Geowissenschaftler/-innen, Soziolog/-innen, Sozialpsycholog/-innen (wie *Harald Welzer*), Philosoph/-innen und renommierte Journalist/-innen (wie *Franz Alt*). Das letzte Symposium „Medien, Kultur, Gesellschaft“ war mit Wissenschaftler/-innen besetzt, die sich vorwiegend der Erforschung von Medien widmen, dies aber auf sehr unterschiedliche Weise tun. So ergänzten

sich die soziologischen oder pädagogischen Ansätze gut mit den eher formal, technisch oder ästhetisch angelegten. Für das Jahr 2014 ist ein Symposium „Universum, Welt, Erkenntnis“ geplant, das Physiker/-innen, Philosoph/-innen, Historiker/-innen und Literaturwissenschaftler/-innen einschließen wird. (Die Vorträge der Symposien erscheinen in Tagungsbänden im LIT-Verlag bzw. im Leipziger Universitätsverlag.)

Die Hochschultage knüpfen an bedeutsame naturwissenschaftliche oder gesellschaftliche Diskussionen an. So bildete das Einstein-Jahr 2005 den Anlass für eine Reihe zum Weltbild der modernen Physik. Zur Zukunft des Sozialstaates referierte *Bert Rürup*, Wirtschaftswissenschaftler wie *Jan Pieter Krahn* sprachen zur Finanzkrise. Zuletzt setzte sich der Theologe *Eberhard Schockenhoff* mit dem Verhältnis von naturwissenschaftlichem Weltbild und Religion auseinander. Die Themen werden mit den Schüler/-innen nachbereitet, Verständnisfragen geklärt.

Eine Herausforderung für die Zukunft liegt sicherlich darin, Formen und Themen zu finden, die mit den populären Wissenschaftssendungen in Fernsehen und Internet konkurrieren können. Allerdings bietet die reale und physische Gegenwart in einem gemeinsamen und spannungsgeladenen Raum noch immer eine diskursive Atmosphäre, die sich durch virtuelle Medien kaum ersetzen lässt.<sup>5</sup>

## Anmerkungen

- 1 Ein anderes System interessiert ja nur insoweit es zum Fortbestand des eigenen beiträgt. Unis oder Stadtverwaltungen geht es um die Abiturnote der sich bewerbenden Abiturienten.
- 2 Siehe dazu [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de) sowie [www.his.de/pdf](http://www.his.de/pdf), Stand: 24.7.2013.
- 3 Vielleicht bietet die geplante Öffnung der Lehrpläne mit der Orientierung an Kompetenzen einen Ausweg, wiewohl auch diese im Hinblick auf den dann neu zu definierenden Bildungsbegriff wieder andere Schwierigkeiten aufwerfen sollte.
- 4 Es ist sicher die zunehmende Beanspruchung und verwaltungstechnische Einbindung in die jeweilige Institution, die generell verhindert, dass Gymnasiallehrer/-innen am universitären Diskurs kontinuierlich teilhaben oder dass Professor/-innen an Schulen gehen, um an universitären Duktus und universitäre Inhalte heranzuführen.
- 5 Für weitere Informationen insbesondere zu den Inhalten siehe [www.nellbreuningschule.de](http://www.nellbreuningschule.de). Für Hinweise zu ihrer Arbeit danke ich Studiendirektor i.R. *Thomas Kuhn* und, nicht zuletzt, dem Tutor des Profils „Naturphilosophie“ und Mitorganisator der Symposien und Hochschultage, Dr. *Dietmar Herdt*.

# Armut bei Jugendlichen



**Yvonne Ploetz (Hrsg.)**

## **Jugendarmut**

Beiträge zur Lage in Deutschland

2013. 280 Seiten. Kart.

33,00 €

ISBN 978-3-86649-484-8

**Was zeichnet die Armut junger Leute besonders aus?**

**Welche politischen Instrumente sind denkbar, um diesem Problem gerecht zu werden?**

**Wie kann Jugendlichen wieder eine Zukunft eröffnet werden?**

**Armut ist bei Jugendlichen schon lange kein Randphänomen mehr. Im Gegenteil: Die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen ist schon quantitativ die am stärksten von Armut betroffene Bevölkerungsgruppe. Fachleute und Personen des öffentlichen Lebens setzen sich in dem Sammelband mit den Ursachen und Auswirkungen von Jugendarmut in der Bundesrepublik auseinander und diskutieren Auswege aus der Armut junger Menschen.**

**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](http://www.budrich-verlag.de)**

### Sammelrezension

#### Mehrsprachigkeit und Förderung der sprachlichen Entwicklung aus interdisziplinärer Perspektive

Rezension von *Vesna Ilić*



Vesna Ilić

*Vivien Heller (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*

*Peter Siemund, Ingrid Gogolin, Monika Edith Schulz, Julia Davydova (Eds.) (2013): Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*

*Seda Tunç (2012): Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten*

Für die Bildungserfolgchancen von Schülerinnen und Schülern ist eine gelingende sprachliche Entwicklung eine wichtige Voraussetzung. Verschiedene empirische Untersuchungen haben aufgezeigt, dass für die sprachliche Entwicklung nicht nur schulbezogene, sondern auch soziale, kulturelle und gesellschaftliche Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Für die Forschung im Bereich der Förderung von Sprachentwicklung ist es demnach wichtig, auch sprachliche, familiäre und individuelle Merkmale in den Blick zu nehmen. Dies setzt eine interdisziplinäre Perspektive auf das Forschungsfeld voraus. Des Weiteren ist insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit ein wichtiges Anliegen, da sprachliche Entwicklungsprozesse

Vivien Heller (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg Brigitte Narr, 307 Seiten, ISBN: 978-3860571125.

Peter Siemund, Ingrid Gogolin, Monika Edith Schulz, Julia Davydova (Eds.) (2013): Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education (Vol. 1). Amsterdam: Benjamins, 379 Seiten, ISBN: 978-9027214140.

Seda Tunç (2012): Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten. Münster: Waxmann, 260 Seiten, ISBN: 978-3830927143.

se und mögliche Einflussfaktoren auf diese anders gestaltet sind als bei einsprachigen Kindern und Jugendlichen.

Die hier rezensierten Veröffentlichungen beschäftigen sich überwiegend mit Fragen, die die sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Rahmen betreffen. Diese werden aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungsrichtungen beleuchtet und somit aus einer interdisziplinären Perspektive betrachtet.

In ihrer 2012 publizierten Dissertationsschrift stellt *Vivien Heller* ihre empirische Untersuchung vor, die der Frage nach der Passung zwischen familialen und unterrichtlichen Diskurspraktiken nachgeht. Konkret wird die Nähe und Ferne der sozialisatorisch erworbenen Diskurspraktiken zu den Diskursanforderungen und -erwartungen von Lehrpersonen in den Blick genommen. Dabei werden die kommunikativen Erfahrungen von elf Schulanfängerinnen und Schulanfängern deutscher, türkischer und vietnamesischer Herkunft bis zum Schuleintritt aus ethnomethodologischer Perspektive untersucht.

In den ersten zwei Kapiteln arbeitet die Autorin den theoretischen Hintergrund und den aktuellen Forschungsstand zum möglichen Zusammenhang zwischen Diskurspraktiken und Bildungsungleichheit auf, sowie speziell zu den Diskurspraktiken in der Familie. Die Frage nach der Passung zwischen unterrichtlichen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und der sozialisatorisch erfahrenen Sprachpraxis wird in Anlehnung an *Bernstein* und *Bourdieu* untersucht. Diskursfähigkeit wird als Gegenstand und Medium des Lernens in der Schule verstanden. Herausgearbeitet wird, dass mangelnde Passung sowohl die Nutzung von Unterrichtsgesprächen als Medium des Wissenserwerbs als auch den Ausbau von Diskursfähigkeiten an sich beeinträchtigen könne. Die mangelnde Passung werde insbesondere dann manifest, wenn grundlegende Kooperationserwartungen seitens der Lehrperson nicht eingehalten werden. Die Autorin arbeitet den Forschungsüberblick zu Diskurspraktiken in der Familie auch unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit auf. Sie zeigt, dass die Passung zwischen familialen und unterrichtlichen Diskurspraktiken bislang noch nicht konversationsanalytisch untersucht wurde. In ihrer eigenen Untersuchung werden daher familiäre Diskurserfahrungen mit dem Fokus auf eine schulisch relevante Diskursaktivität, nämlich Argumentieren, mikroanalytisch untersucht. Betrachtet werden drei Herkunftsgruppen (türkischsprachige, vietnamesischsprachige und deutschsprachige Familien).

Besonders bemerkenswert an dieser Arbeit ist der aufwendige ethnomethodologische Zugang, anhand dessen die Autorin ihrer Forschungsfrage nachgeht. Methode und Datengrundlage werden im dritten und vierten Kapitel ausführlich beschrieben. Erhoben wurden ethnographische Daten von den einbezogenen Familien anhand von Interviews vor dem Schuleintritt der Kinder. Ferner wurden Gesprächsdaten für die Analyse der Diskursaktivität Argumentieren mittels Audioaufnahmen von Tischgesprächen in den Familien gewonnen. Zudem wurden von den jeweiligen Zielkindern nach der Einschulung im Unterricht Daten durch Videoaufzeichnungen und teilnehmende Beobachtungen erhoben. Interviews mit ihren Lehrkräften über die Themen Lernen, Gespräche und Argumentation sowie Bilingualität und -kulturalität arrondieren das Material.

Auf der Grundlage ihrer Analysen des vielfältigen Materials stellt die Autorin bezüglich der familialen Diskurspraktiken in Tischgesprächen fest, dass argumentative Kontexte und Interaktionsmuster systematisch hervorgebracht und realisiert werden. Das Wie des Argumentierens wird unter Eltern und Kindern ausgehandelt. *Heller* legt dar, dass die familialen Diskurspraktiken nicht schichtspezifisch seien; ebenso wenig hingen sie von der Sprache bzw. Herkunft ab. Die Gestaltung und Ermöglichung von Diskursinteraktionen

hing seitens der Eltern eher von sozialen, emotionalen sowie sprachlichen Ressourcen ab. *Heller* stellte in einigen mehrsprachigen Familien fest, dass zwischen Eltern und Kind ein sogenannter „shared language space“ nicht immer gegeben war, da sie nicht bei allen Themen über einen gemeinsamen Wortschatz in einer Sprache verfügten und dies somit auch die Diskursaktivitäten erschwerte. Im Hinblick auf die Rolle der Lehrkräfte stellt die Autorin fest, dass diese über ein Repertoire von Verfahren verfügen, mit denen sie nicht erwartungskonforme Schülerbeiträge in einer Weise aufgreifen, die die Schülerinnen und Schüler entweder zur Korrektur, Elaborierung oder Reformulierung ihres Beitrags befähige oder aber eine Divergenz zementiert; vor allem wenn Verstehensprobleme von Lehrkräften nicht erkannt werden und sie den Schülerinnen und Schülern irrtümlich mangelnde Kooperationsbereitschaft unterstellen. *Heller* bewertet die rekonstruierten lehrerseitigen Verfahren als in unterschiedlichem Maße geeignet, die Involvierung der Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsgesprächen zu sichern. Diese aber bilde das Fundament für den Ausbau von Diskursfähigkeiten in der sozialen Interaktion mit erfahrenen und kompetenten Gesprächspartnern. Des Weiteren stellt die Autorin fest, dass Lehrpersonen frühzeitig spezifische Annahmen zu Kompetenzen und häuslichen Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler ausbilden, mit denen sie Kompetenzzuschreibungen unter Ausblendung ihrer eigenen kommunikativen Investitionen erklären und legitimieren. Auf Herkunft bezogene Erwartungen über die Passung auf strukturelle und sachliche Anforderungen der Schule seien für Lehrpersonen funktional im Hinblick darauf, die eigenen Selektionsentscheidungen zu treffen und zu legitimieren.

Aufgrund des qualitativen Designs mit einer kleinen Stichprobe sowie dem niedrigen sozioökonomischen Status aller untersuchten Familien sind für die Spracherwerbs- und Diskurssozialisationsforschung weitere Untersuchungen notwendig, die sich systematisch mit dem Erst- und Zweitspracherwerb im Rahmen von Diskursaktivitäten beschäftigen sowie mit der Erwerbswirksamkeit der Diskursaktivität Argumentieren für den Aufbau diskurs-argumentativer Kompetenzen. Die Untersuchung stellt jedoch aufgrund der ausführlichen Analysen eine sehr gute Basis für anschließende quantitative Studien zu familialen Diskurspraktiken dar. Insgesamt enthält die Arbeit aus linguistischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive wichtige Hinweise zur Förderung der sprachlichen Entwicklung im Bereich der Diskursaktivitäten und einen Einblick in die Umgangsweisen mit diesbezüglichen Fähigkeiten, die aus der Familie mitgebracht werden, im Unterricht.

Auch bei der Publikation von *Seda Tunç* handelt es sich um eine Dissertationsschrift. *Tunç* legt eine empirische Untersuchung zum Einfluss schriftsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache vor. Hierfür wurden Schülerinnen und Schüler mit den Erstsprachen Türkisch, Griechisch, Kroatisch und Deutsch untersucht. Im Fokus steht die Frage, inwieweit strukturelle Merkmale sprachtypologisch unterschiedlicher Sprachen für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache förderlich seien bzw. diesen hindern könnten. Sprachliche Kompetenzen der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler wurden in der jeweiligen Erstsprache und Zweitsprache Deutsch anhand einer Bildergeschichte erfasst, die von den Probanden verschriftlicht wurde. Das Ziel war, einen möglichen Zusammenhang zwischen den erstsprachlichen Fähigkeiten und dem Grad der Beherrschung der Zweitsprache Deutsch zu untersuchen. Ausgangspunkt der Analyse ist *Cummins'* Interdependenzhypothese. Im Bericht über den aktuellen Forschungsstand zu möglichen Interferenzen zwischen Erst- und Zweitsprache arbeitet die Autorin heraus, dass kaum linguistische Studien vorliegen, die zweitsprachliche Fehlerphänomene von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen



untersuchen und diese auf einen möglichen Einfluss erstsprachlicher Strukturen hin überprüfen.

Um diesen Stand zu überwinden, arbeitet *Tunç* in einer Kontrastivanalyse typologische Merkmale des Türkischen, Griechischen, Kroatischen und Deutschen aus, konzentriert auf sprachtypische Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Syntax, Semantik, Morphologie und Orthographie. Besonders bemerkenswert an dieser Arbeit ist die Realisierung der Untersuchung, da die Autorin zur Berücksichtigung der Erst- und Zweitsprachen das Instrument zur Erhebung der sprachlichen Kompetenzen methodisch umfangreich aufbereitet hat. *Tunç* testete die Bildergeschichte sowohl an einer monolingual deutschen Stichprobe als auch an vergleichbaren Stichproben in den Herkunftsländern der Probanden, um monolinguale Vergleichsgruppen in den unterschiedlichen Erstsprachen und im Deutschen zu erhalten. Die Zielstichprobe der zweisprachigen Probanden setzt sich aus 30 türkisch-deutschen, 28 kroatisch-deutschen, 30 griechisch-deutschen Hauptschülerinnen und Hauptschüler sowie 27 türkisch-deutschen, 30 kroatisch-deutschen und 31 griechisch-deutschen Gymnasiasten aus den Klassenstufen sechs bis acht zusammen. Die Datenerhebung fand an zwei Gymnasien statt sowie an einer Hauptschule. Allerdings wurden die Daten der griechisch- und kroatischsprachigen Hauptschülerinnen und -schüler im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts erfasst, was einen möglichen Selektionseffekt hervorrufen kann. Die Probanden wurden sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache Deutsch getestet. Die Texte wurden auf orthographische, morphologische, syntaktische und semantische Aspekte hin analysiert. Fehlerphänomene wurden den typologischen Merkmalen der jeweiligen Erstsprache der Probanden gegenübergestellt und auf einen möglichen Zusammenhang hin überprüft.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Fehleranteile der Schülerinnen und Schüler im Deutschen im Zusammenhang mit den sprachtypologischen Merkmalen der Erstsprache standen. Kroatisch-deutsche Schülerinnen und Schüler sowohl der Hauptschule als auch des Gymnasiums zeigten im morphologischen Bereich bessere Ergebnisse als die anderen beiden Sprachgruppen. Sowohl bei türkisch-deutschen Hauptschülerinnen und -schülern und Gymnasiasten ist eine deutliche Abhängigkeit zwischen den Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache zu erkennen als auch bei den kroatisch-deutschen Hauptschülerinnen und -schülern. Das bedeutet, dass für diese Probanden hohe bzw. niedrige Kompetenzen in der Erstsprache mit ähnlich hohen bzw. niedrigen Kompetenzen in der Zweitsprache korrelieren. Bei den kroatisch-deutschen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und den griechisch-deutschen Probanden konnten diese Zusammenhänge nicht nachgewiesen werden.

*Tunç* interpretiert ihre Ergebnisse als Bestätigung für die Interdependenzhypothese, jedoch nur für Teile ihrer Stichprobe (türkisch-deutsche sowie kroatisch-deutsche Hauptschülerinnen und Hauptschüler und türkisch-deutsche Gymnasiasten). Hingegen konnten bei kroatisch-deutschen Gymnasiasten und den griechisch-deutschen Probanden keine Zusammenhänge zwischen den Sprachen festgestellt werden. Die Autorin erklärt die fehlenden Zusammenhänge bei der griechischen Gruppe mit den schlechten Ergebnissen in der griechischen Orthographie. Bei den kroatischen Gymnasiasten könnte ein Grund dafür das besonders schlechte Abschneiden in den kroatischen Sprachkompetenzen insgesamt sein. Damit zeigt die Untersuchung, dass die Frage nach Zusammenhängen zwischen den Sprachen zwei- oder mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler sowie eventuellen Konsequenzen daraus für das Lernen noch keineswegs zufriedenstellend geklärt ist. Der Beitrag von *Tunç* deutet darauf hin, dass sprachtypologische Faktoren möglicherweise nur im

Kontext anderer, nichtsprachlicher Faktoren relevant sind. An dieser Stelle wäre die Berücksichtigung von sprachbiographischen und sozialen Faktoren für eine weitere Klärung der Interdependenzhypothese notwendig.

Insgesamt betrachtet, liefert die Arbeit wichtige Hinweise in der mehrfach diskutierten Frage nach der Relevanz der Förderung von erstsprachlichen Kompetenzen. Die Ergebnisse sprechen für eine explizite Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache als Ressource für den Zweitspracherwerb. Aus einer linguistischen Perspektive zeigen die Ergebnisse auch wichtige Erkenntnisse für die Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis. Demnach wäre eine Kopplung von Erst- und Zweitsprachförderung wichtig.

Der von *Peter Siemund, Ingrid Gogolin, Monika Edith Schulz* und *Julia Davydova* herausgegebene Sammelband „Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas“ ist der erste der Reihe „Hamburg Studies on Linguistic Diversity“. Diese ist im Rahmen des interdisziplinären Landesexzellenzclusters „Linguistic Diversity Management in Urban Areas“ entstanden, das 2008 bis 2013 an der Universität Hamburg loziert war. In insgesamt 14 Beiträgen wird das Thema Mehrsprachigkeit interdisziplinär beleuchtet. Beteiligte Disziplinen sind die Linguistik, Erziehungswissenschaft und Soziologie mit Fokus auf Stadtentwicklung. Im Vordergrund der Beiträge steht die Frage, welche Ressourcen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit für urbane Regionen enthalten könnte. Die in den Beiträgen vorgestellten empirischen Untersuchungen berücksichtigen neben sprachlichen Aspekten auch wichtige Kontextfaktoren, insbesondere soziale, kulturelle und milieuspezifische Gegebenheiten.

Der Sammelband ist in drei Kapitel gegliedert. Das erste beschäftigt sich mit dem Spracherwerb, Sprachkontakt und Sprachwechsel. Die Beiträge *Naomi Nagy* und *Alexei Kochetov, Mary Grantham O'Brien, Hilde Sollid, Yulia Rodina* und *Marit Westergaard* konzentrieren sich auf die Folgen von Mehrsprachigkeit für die Sprecher. Sie zeigen, dass Sprachkontakt zu sprachlichen Veränderungen in verschiedenen linguistischen Bereichen führt und die Sprecher als Mehrsprachige identifizierbar macht. Zugleich sind Effekte, die aus dem Sprachkontakt resultieren, eher unbeständig und kurzlebig. Obwohl funktionale Einschränkungen oft nicht bestehen, betrachten monolinguale Personen die Markierungen von Mehrsprachigkeit häufig als mangelnde sprachliche Kompetenzen. Für die Mehrsprachigen selbst hingegen können solche ‚Abweichungen‘ von der monolingualen Norm oder Erwartung durchaus akzeptierte sprachliche Praktiken darstellen, die z.B. zur Markierung von Identität und Zugehörigkeit zu einer Gruppe dienen.

Das zweite Kapitel bezieht sich speziell auf die Folgen von sprachlicher Diversität für Prozesse der Identitätsbildung. Die Beiträge von *Leonie Cornips* und *Vincent A. de Rooij, Hans-Jürgen Krumm* sowie *Pieter Muysken* und *Julian Rott* geben unterschiedliche Einblicke in das Thema der sprachlichen, ethnischen und kulturellen Identität unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Unter ‚Identität‘ werden dabei Vorstellungen von kultureller bzw. ethnischer Zugehörigkeit gefasst. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche sprachlichen und sozialen Kategorien bei der Identitätskonstruktion und der Herstellung von Zugehörigkeit zu einer Gruppe genutzt werden und wie sich dies im Sprachgebrauch widerspiegelt. Die Autoren zeigen, dass für die Konstruktion von Identität unterschiedliche sprachliche Register eine wichtige Rolle spielen. Zwar sei die Herkunftssprache für die sprachliche Identitätsbildung von großer Bedeutung, aber zugleich spielen andere Sprachen wie gelernte Fremdsprachen oder die Majoritätssprache bei der Ausbildung eines sprachlichen Selbstkonzeptes mit. Bedeutend für die Ausprägung einer sprachlichen

Identität seien eher Kontext und Gelegenheitsstrukturen als sprachliche Faktoren an und für sich.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich aus linguistischer und soziologischer Perspektive mit der Rolle von Mehrsprachigkeit im urbanen Raum. Die Beiträge von *Ingrid Breckner*, *Hagen Peukert* und *Alexander Pinto*, *Jakob R. E. Leimgruber* und *Angelika Redder* nehmen gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in den Blick. Die Autorinnen und Autoren zeigen, dass und in welcher Weise heutige Großstädte von mehrsprachigen sozialen Praktiken geprägt sind. Auch im physischen Bild der Städte ist Mehrsprachigkeit präsent, und sie ist mehr oder weniger raumgreifend in Institutionen. Gezeigt wird an den Beispielen Hamburg und Singapur, dass – je nach historischem sprachlichen Selbstverständnis – der Mehrsprachigkeit mehr oder weniger Platz in Institutionen eingeräumt wird. In besonderer Weise sichtbar wird die gesellschaftliche Relevanz von Mehrsprachigkeit daran, welche Bedeutung ihr in Institutionen der Bildung zukommt.

Mit den Funktionen von Mehrsprachigkeit im Bildungskontext befassen sich die Beiträge von *Jim Cummins*, *Ajit K. Mohanty*, *Rahat Naqvi*, *Anne McKeough*, *Keoma J. Thorne* und *Christian M. Pfitscher* sowie von *Thomas Ricento* im vierten Kapitel des Bandes. Die Autorinnen und Autoren beleuchten strukturelle und kontextuelle Faktoren, die sprachliche Entwicklung und Bildungsbeteiligung beeinflussen, aus unterschiedlichen nationalen Perspektiven – von Kanada bis Indien. Vorgestellt werden Beispiele für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in die Schulorganisation und den Unterricht, und es werden die Resultate entsprechender Praktiken für die soziale und sprachliche Entwicklung diskutiert.

Insgesamt führen die Beiträge des Bandes die Komplexität vor Augen, der sich die Forschung zum Thema Mehrsprachigkeit stellen muss. Dies gilt besonders für den Fall, dass die Intention besteht, aus Forschungsergebnissen Schlussfolgerungen auf Erziehung und Bildung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen zu ziehen. Wie im einführenden Beitrag der Herausgeberinnen und Herausgeber des Bandes festgestellt wird, gilt es, traditionell bestehende disziplinäre Grenzen zu überwinden, um die Komplexität und Dynamik der sprachlichen Lage einzufangen, mit der Institutionen der Bildung insbesondere in städtischen Zentren zur Zeit und in absehbarer Zukunft konfrontiert sind.

Tina Gadow, Christian Peucker, Liane Pluto, Eric van Santen, Mike Seckinger (2013): *Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen*



Christian Brüggemann

### Rezension von *Christian Brüggemann*

Der vorliegende Band präsentiert Teilergebnisse des am Deutschen Jugendinstitut (DJI) angelegten Langzeitprojektes Jugendhilfe und sozialer Wandel. In diesem Kontext wurden seit 1990 in fünf bundesweiten Erhebungswellen Daten über die Kinder- und Jugendhilfe erhoben und ausgewertet. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse liefern einen zentralen Beitrag zur empirischen Fundierung der Kinder- und Jugendhilfe. Ungleich anderen Projektpublikationen des DJI ist der Band nicht frei im Internet verfügbar.

Das Buch ist in acht Kapitel gegliedert. Kap. 1 beinhaltet einen Ausblick auf das Buch und eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse. Kap. 2 stellt Steuerungsstrategien vor, Kap. 3 beschreibt die Entwicklung der Trägerschaft, Kap. 4 erörtert Angebote, Leistungen und Inanspruchnahme der Kinder- und Jugendhilfe. Weitere Kapitel widmen sich speziellen Herausforderungen der Kinder- und Jugendhilfe und erhalten deshalb in der vorliegenden Rezension besondere Aufmerksamkeit: Kap. 5 behandelt Strategien und Reaktionen im Umgang mit demografischen Entwicklungen, Kap. 6 schildert die Verwirklichung des Partizipationsgebots, Kap. 7 beschreibt die Zusammenarbeit mit Eltern. Kap. 8 stellt den Forschungsansatz und die Methoden vor.

Die der Publikation zu Grunde liegenden Daten basieren auf postalischen Fragebogen-Erhebungen von Jugendämtern (2008-2009), Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung (2009), Kindertageseinrichtungen (2007), Jugendverbänden (2007-2008) und Jugenddringen (2010). Zusätzlich wurden eine Online-Erhebung der Allgemeinen Sozialen Dienste (2008) und der Jugendgerichtshilfen (2007) durchgeführt. Aus dem Gesamtspektrum ergibt sich eine enorme Datenbasis, welche eine aufwendige Auswertung erfordert. Diesem Umstand dürfte es geschuldet sein, dass die Ergebnisse erst 2013 publiziert wurden. Der Rücklauf der Fragebögen betrug zwischen 32% (bei Jugendverbänden) und 59% (bei Jugenddringen). Die umfangreichste Befragung wurde unter den Jugendämtern durchgeführt. Den geringen Rücklauf von 50% unter den Jugendämtern führen die Autor/-innen

Tina Gadow, Christian Peucker, Liane Pluto, Eric van Santen, Mike Seckinger (2013): *Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 347 Seiten, ISBN: 978-3779928874.

auf die seit Jahren steigende Zahl von Befragungen zurück, die an die Jugendämter gerichtet werden. Die Autor/-innen bedienen sich in erster Linie der beschreibenden Darstellung bivariater Daten anhand von Kreuztabellen. Zentrale Vergleichskategorien sind der Ost-West-Vergleich, der Vergleich zwischen Stadt- und Landesjugendämtern und der Längsschnittvergleich. So wird zum Beispiel untersucht, wie Jugendämter und Jugendverbände den Jugendhilfeausschuss einschätzen, in welchen Arbeitsfeldern eine Jugendhilfeplanung existiert, in welchen Arbeitsbereichen und in welchem Ausmaß Budget- und Projektfinanzierung für verschiedene Arbeitsbereiche zum Tragen kommen, welche freien Träger in verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe finanziell gefördert werden oder wie sich die Inanspruchnahme verschiedener Leistungen entwickelt. Die Autor/-innen verwenden Signifikanztest um Zusammenhänge (zwischen Ost und West, Stadt und Land, bzw. dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt) zu bewerten, verzichten aber auf die Berechnung von Zusammenhangsmaßen. Dabei bleiben sie nicht bei einer rein deskriptiven Betrachtung der Daten, sondern ergänzen diese um durch Sekundärliteratur fundierte Interpretationen und Einschätzungen.

Die Autor/-innen machen deutlich, dass zwei demografische Trends für die Kinder- und Jugendhilfe besonders relevant sind: einerseits die abnehmende Zahl junger Menschen, insbesondere in Ostdeutschland, und andererseits der zunehmende Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund. Die daraus resultierenden Anforderungen ergeben sich unter anderem im Hinblick auf a) die Gestaltung und Pluralität der Angebote, insbesondere wenn hier aufgrund des demografischen Wandels Einsparungen gefordert werden, und im Hinblick auf b) die Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund zu erwartender Diskussionen über Verteilungsgerechtigkeit. Dabei ist zu beachten, dass sich der Rückgang des Anteils junger Menschen nicht zwangsläufig reduzierend auf die Nachfrage nach Angeboten auswirken muss. Etwa im Bereich Hilfen zur Erziehung oder Jugendarbeit kann der Bedarf nach Angeboten sogar steigen, z.B. wenn der Anteil von Kindern und Jugendlichen, die in Armut aufwachsen, zunimmt. Dementsprechend zeigen die Autor/-innen, dass deutschlandweit der Anteil der Jugendämter, die Strategien zum Umgang mit demografischen Veränderungen im Bereich Kindertagesbetreuung entwickeln (25%), wesentlich größer ist, als der entsprechende Anteil im Bereich Stationäre Hilfen zur Erziehung (6%). Angebote der Jugendarbeit werden aus Sicht der Jugendämter eher modifiziert als durch die Kürzung von Maßnahmen, Personal oder Finanzmitteln eingeschränkt. Reaktionen auf die migrationsbedingte Heterogenität diskutieren die Autor/-innen mit Blick auf die Suche nach Personal mit Migrationshintergrund (ein Aspekt der sog. Interkulturellen Öffnung), die interkulturelle Kompetenz des Personals und die Migrantenselbstorganisation im Bereich der Jugendhilfe. Die Autor/-innen schlussfolgern, dass die Bedeutung des Anstiegs der Adressat/-innen mit Migrationshintergrund von den Jugendämtern zwar wahrgenommen, der Umgang mit Migration aber noch nicht als wichtiges Querschnittsthema erkannt wird.

Besondere Berücksichtigung findet das Thema Partizipation sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Eltern. Wenig beachtet wird hingegen die inter-institutionelle Kooperation, bspw. die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird im Hinblick auf die Jugendhilfeplanung, der Eingliederungshilfe, im Alltag der stationären Erziehungshilfe und in der Kommune untersucht. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern diskutieren die Autor/-innen die Expertenrolle der Fachkräfte, die oftmals mit einem Selbstverständnis einhergeht, welches eine Einmischung als störend qualifiziert. Die gleichzeitige Orientierung an Kindeswohl

und Elternrecht kann in vielen Situationen zu einem schwer zu bearbeitenden Dilemma führen. Über drei Viertel der stationären Einrichtungen und Jugendämter stimmen der Aussage zu „Bei vielen Eltern muss erst daran gearbeitet werden, dass sie überhaupt ein Problembewusstsein entwickeln“. Insbesondere die Zusammenarbeit mit Eltern, die nur schwer zu erreichen oder wenig kooperationswillig sind, ist nach Ansicht der Autor/-innen eine große Herausforderung für die Fachkräfte.

Unterm Strich finden Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen in dem vorliegenden Band eine wichtige und notwendige Auseinandersetzung mit der Situation der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Besonders gut gelingt den Autor/-innen die Verknüpfung von empirisch gewonnenen Daten und Sekundärliteratur. Die Autor/-innen verzichten auf Behauptungen über Ursache-Wirkungszusammenhänge, die mit bivariaten Daten ohnehin nicht nachgewiesen werden können. Sie zeigen stattdessen die Aussagekraft empirischer Daten vor dem Hintergrund einer umfangreichen Interpretation und Kontextualisierung.

Da das Forschungsprojekt den Anspruch hat, für Politik und Profession Handlungsbedarfe herauszuarbeiten, also auf die Praxis rückwirken möchte, wäre die Erstellung einer öffentlich zugänglichen, knapp gehaltenen Zusammenfassung der Ergebnisse und die Verteilung selbiger an die Träger der Kinder- und Jugendhilfe zu empfehlen.

# Zum Eigensinn kritischer Bildung



## Ludwig A. Pongratz **Unterbrechung**

2013. 201 Seiten, Kart.  
24,90 € (D), 25,60 € (A)  
ISBN 978-3-8474-0091-2

Die hier vorgelegte Textsammlung zur Kritischen Bildungstheorie beabsichtigt, Entwicklungslinien und Widerspruchslagen der Gegenwartspädagogik bildungstheoretisch auszubuchstabieren. Sie umreißt den Horizont eines Bildungsdenkens, das den funktionalistischen Zuschnitt aktueller Reformdiskussionen überschreitet. Anstatt die Theoriegeschichte der Bildung im Licht der herrschenden Bildungsreform zu lesen, widersetzt sich Kritische Bildungstheorie den gängigen Vereinnahmungsstrategien von Bildung: ihrer sakrosankten Überhöhung ebenso wie ihrer gesellschaftlichen Gleichschaltung.

**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](http://www.budrich-verlag.de)**

---

## Autorinnen und Autoren

---

*Christian Brüggemann*, M.A., Technische Universität Dortmund, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität, *Forschungsschwerpunkte*: Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft; die Bildungssituation von Roma im internationalen Vergleich

*Anschrift*: Emil-Figge-Str. 50, D-44227 Dortmund  
*E-Mail*: chris.brueggemann[at]gmail.com

*Dipl. Päd. Timo Burger*, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Systemtheorie, Konstruktivismus, informelle Lernprozesse im Jugendalter, qualitative Sozialforschung

*Anschrift*: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Georg Forster-Gebäude, Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz  
*E-Mail*: timo.burger[at]uni-mainz.de

*Dr. des. Barbara Geist*, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, *Forschungsschwerpunkte*: Sprachdiagnostische Kompetenz, früher Zweitspracherwerb, Sprachentwicklungsstörung

*Anschrift*: Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt  
*E-Mail*: geist[at]em.uni-frankfurt.de

*Dr. phil. des. Imke Habben*, Universität Hamburg, International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung (ehem. Evaluation von Bildungssystemen), *Forschungsschwerpunkte*: schulinterne und schulexterne Förderkurse und Kompetenzerwerb, Evaluation von Interventionsmaßnahmen

*Anschrift*: Universität Hamburg, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung, Binderstraße 34, 20146 Hamburg  
*E-Mail*: imke.habben[at]uni-hamburg.de

*Jun.-Prof. Dr. Marius Harring*, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Schulforschung, informelle Bildungsprozesse, Peer-Beziehungen, quantitative und qualitative Methoden der Sozialforschung

*Anschrift*: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Georg-Forster-Gebäude, Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz  
*E-Mail*: harring[at]uni-mainz.de

*Dr. Michaela Hopf*, Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Fachgruppe Pädagogische Konzepte für die frühe Kindheit, *Forschungsschwerpunkte*: sprachliche Bildung und Förderung in der frühen Kindheit, Erzieherin-Kind-Interaktion, naturwissenschaftliches Lernen in der frühen Kindheit

*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München  
*E-Mail*: hopf[at]dji.de

*Dipl.-Päd. Vesna Ilić*, Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Mehrsprachigkeit, Sprachliche Bildung und Sprachentwicklung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik

*Anschrift*: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg  
*E-Mail*: vesna.ilic[at]uni-hamburg.de

*Dieter Isler*, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Zentrum Lesen, *Forschungsschwerpunkte*: Leitung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten und Lehre in der Weiterbildung zu den Themen frühe Literalität und Bildungsungleichheit

*Anschrift*: Pädagogische Hochschule FHNW, Kasernenstrasse 20, CH-5000 Aarau  
*E-Mail*: dieter.isler[at]fhnw.ch



*Dr. Susanne Kuger*, Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Abteilung Bildungsqualität und -evaluation, *Forschungsschwerpunkte*: Struktur und Bedingtheit der Anregungsqualität von Lernumwelten, differentielle Nutzung und Wirkungen von Lerngelegenheiten im Vorschul- und Schulalter, frühkindliche Hochbegabung  
*Anschrift*: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Abteilung Bildungsqualität und -evaluation, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt/Main  
*E-Mail*: kuger[at]dipf.de

*Mechthild Laier*, Dipl.-Soz., Deutsches Jugendinstitut e.V., wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Fachgruppe Pädagogische Konzepte für die frühe Kindheit, *Forschungsschwerpunkte*: frühkindliche Bildungsprozesse, Weiterentwicklung institutioneller Kinderbetreuung, Familien- und Bildungspolitik  
*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München  
*E-Mail*: laier[at]dji.de

*Simone Lehl*, Otto-Friedrich Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Dynamik der familialen Lernumgebung; Auswirkungen der familialen Lernumgebung auf die kindliche Entwicklung  
*Anschrift*: Otto-Friedrich Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, Markussstraße 8a, 96047 Bamberg  
*E-Mail*: simone.lehl[at]uni-bamberg.de

*Dr. Anja Müller*, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, *Forschungsschwerpunkte*: Kindlicher Erst- und Zweitspracherwerb, Konzepte der Sprachförderung, Professionalisierung von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich  
*Anschrift*: Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt  
*E-Mail*: anjamueller[at]em.uni-frankfurt.de

*Claudia Neugebauer*, Pädagogische Hochschule Zürich, Forschungsgruppe Literalität, Motivation und Lernen, *Forschungsschwerpunkte*: Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte in Gemeinden und Stadtteilen mit hohem Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern sowie Weiterbildungen und Coachings zur situierten Sprachförderung im Frühbereich  
*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2 / LAA H 032, CH-8090 Zürich  
*E-Mail*: claudia.neugebauer[at]phzh.ch

*Sabine Nunnenmacher, M.A.*, Deutsches Jugendinstitut e.V., wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Fachgruppe Pädagogische Konzepte für die frühe Kindheit, *Forschungsschwerpunkte*: Empirische Bildungsforschung, Programm- und Projektevaluation  
*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München  
*E-Mail*: nunnenmacher[at]dji.de

*Dipl. päd. Anna Rau*, Universität Hamburg, International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Evaluation von Bildungssystemen, *Forschungsschwerpunkte*: motivationale Einstellungen und Lernerfolg, außerschulisches Lernen und Kompetenzerwerb, Large-Scale-Untersuchungen  
*Anschrift*: Universität Hamburg, Arbeitsbereich Evaluation von Bildungssystemen  
Binderstraße 34, 20146 Hamburg  
*E-Mail*: anna.rau[at]uni-hamburg.de

*Prof. Dr. Steffi Sachse*, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Professur für Entwicklungspsychologie mit dem Schwerpunkt Sprachentwicklung; Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, *Forschungsschwerpunkte*: Sprachentwicklung und deren Auffälligkeiten, Früherkennung von sprachlichen Verzögerungen, Sprachförderung in Kindertagesstätten, Mehrsprachigkeit  
*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg  
*E-Mail*: sachse[at]ph-heidelberg.de

*Stephanie Simon*, Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, *Forschungsschwerpunkte*: Kindliche Sprachentwicklung und -förderung, Mehrsprachigkeit, kindliches Lernen  
*Anschrift*: ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen ZNL, Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm  
*E-Mail*: stephanie.simon[at]znl-ulm.de

*Prof. Dr. Petra Schulz*, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, *Forschungsschwerpunkte*: Kindlicher Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachentwicklungsstörungen, Semantik und Syntax im Erwerb, Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung  
*Anschrift*: Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt/Main  
*E-Mail*: p.schulz[at]em.uni-frankfurt.de

*Prof. Dr. Knut Schwippert*, Universität Hamburg, International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Evaluation von Bildungssystemen, *Forschungsschwerpunkte*: Effektive Schulen, Evaluation, Large-Scale Untersuchungen, Methoden in Large-Scale Untersuchungen, Systemmonitoring  
*Anschrift*: Universität Hamburg, Lehrstuhl für Internationales Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung, Binderstraße 34, 20146 Hamburg  
*E-Mail*: knut.schwippert[at]uni-hamburg.de

*Prof. Dr. Olivier Steiner*, Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit, *Forschungsschwerpunkte*: Neue Medien und Soziale Arbeit, Mediensozialisation, Medienpädagogik, Medienkritik, Gewaltstrukturen, Jugendgewalt, Gewaltprävention, Gesellschaftstheorien, Qualitative und quantitative Sozialforschung, Netzwerkanalyse und Netzwerkvisualisierung  
*Anschrift*: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder- und Jugendhilfe, Thiersteinerallee 57, 4053 Basel, Schweiz  
*E-Mail*: olivier.steiner[at]fhnw.ch

*Jun.-Prof. Dr. Bernd Wagner*, Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft und Psychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Interkulturelle und politische Bildung im Sachunterricht, Museumspädagogik, frühe Sachbildung, anthropologische Ritualforschung  
*Anschrift*: Universität Siegen, Erziehungswissenschaft/ Sachunterrichtsdidaktik, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen  
*E-Mail*: wagner[at]erz-wiss.uni-siegen.de

*Apl. Prof. Dr. Philipp Wolf*, Oswald-von-Nell-Breuning-Schule Rödermark/Universität Gießen, Institut für Anglistik und Amerikanistik, *Forschungsschwerpunkte*: Literatur und Theorie, Postmoderner Roman, Frühe Neuzeit Englands  
*Anschrift*: Oswald-von-Nell-Breuning-Schule Rödermark, Kapellenstraße 12, 63322 Rödermark  
*E-Mail*: philipp.wolf[at]anglistik.uni-giessen.de

# Kritische Einführung: Anthropologie



**Bernhard Rathmayr**

## **Die Frage nach den Menschen**

Eine Historische Anthropologie  
der Anthropologien

2013. 260 Seiten, Kart.  
24,90 € (D), 25,60 € (A)  
ISBN 978-3-8474-0119-3

Über die längste Zeit galt Anthropologie als Lehre über den Menschen, sein Wesen, seine Herkunft und Zukunft. Das Buch wechselt die Perspektive vom Singular in den Plural: Als Gegenstand der Anthropologie wird nicht das künstliche Konstrukt des Menschen, sondern die Vielfalt der Menschen in ihrer langen Evolution und Geschichte betrachtet. Von dieser Warte aus werden die großen Strömungen der Anthropologie dargestellt und kritisch durchleuchtet. Der Band bietet einen Überblick und eine Einführung in die Anthropologie.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:**

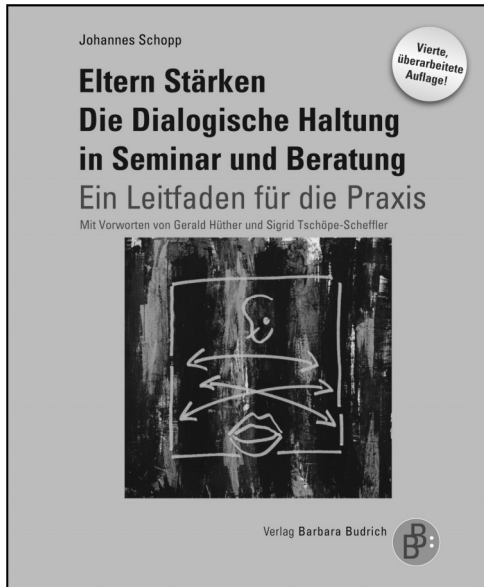


**Verlag Barbara Budrich •  
Barbara Budrich Publishers**

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](http://www.budrich-verlag.de)**

# Eltern Stärken – jetzt in 4., überarbeiteter Auflage



**Johannes Schopp**

## **Eltern Stärken**

**Die Dialogische Haltung  
in Seminar und Beratung**

Ein Leitfaden für die Praxis

4., überarbeitete Auflage 2013.

283 Seiten. Kart. 19,90 €

ISBN 978-3-8474-0126-1

**Mit Vorworten von Gerald Hüther  
und Sigrid Tschöpe-Scheffler**

**Ein Plädoyer für eine Dialogische Kultur, die es schafft,  
dass Erwachsene untereinander und auch Erwachsene  
und Kinder sich gleichwürdig begegnen, sich bedin-  
gungslos schätzen und respektieren. Eine Kultur, die  
Bildung als Persönlichkeitsbildung versteht.**

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](http://www.budrich-verlag.de)