

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2-2015

Freie Beiträge

- Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Elternsicht
- Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus
- Die Scholarisierung der Jugendphase
- Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung aus bindungstheoretischer Sicht
- Medien und Berufsvorstellungen von Kindern
- Alltagswelten junger Musliminnen und Muslime

Kurzbeiträge

Rezensionen

Zehn Jahre Diskurs Kindheits- und Jugendforschung



77411

10. Jahrgang

2 Vierteljahr 2015

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 10 Heft 2

Inhalt

Bernhard Kalicki, Ursula Winklhofer, Julia Gödrich
Editorial 127

Freie Beiträge

Katharina Kluczniok, Yvonne Anders, Hans-Günther Roßbach
Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern:
Wovon hängt eine positive Bewältigung ab? 129

Thorsten Bührmann, Petra Büker
Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit
im Kinderbildungshaus – eine systemische Perspektive 149

Amina Fraij, Sabine Maschke, Ludwig Stecher
Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich 167

Kathrin Beckh, Daniela Mayer, Julia Berkic, Fabienne Becker-Stoll
Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in
der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht 183

Tim Brüggemann, Volker Gehrau, Jutta Handrup
Medien und Berufsvorstellungen von Kindern: Eine experimentelle Studie zum
Einfluss von Kinderbüchern auf das Berufsspektrum von Kindergartenkindern 203

Boris Geier, Nora Gaupp
Alltagswelten junger Musliminnen und Muslime unter Bedingungen
sozialer Ungleichheiten 221

Kurzbeiträge*Anita Meyer*

Kinder in Armutslagen als Handlungsaufforderung für die Frühpädagogik 237

Nachruf auf Lynne Chisholm (1952-2015) 243

Rezensionen*Florian Krauß*

Ulrike Wagner, Christa Gebel (2014): Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien 245

Wolfgang Reißmann

Sandra Bischoff, Andreas Büsch, Gunter Geiger, Lothar Harles, Peter Holnick (Hrsg.) (2014): Was wird hier gespielt? Computerspiele in Familie 2020 248

Dörte Weltzien

Peter Cloos, Katja Koch, Claudia Mähler (Hrsg.) (2015): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven 251

Autorinnen und Autoren 254

Zur aktuellen Ausgabe

Mit dem vorliegenden Heft wird der Wechsel in der geschäftsführenden Herausgeberschaft von *Dagmar Hoffmann*, die die Zeitschrift von 2012 bis 2014 zusammen mit *Wolfgang Reißmann* an der Universität Siegen redaktionell betreute, an das neue Redaktionsteam am Deutschen Jugendinstitut in München vollzogen. Wir bedanken uns herzlich für die Übergabe einer gut aufgestellten Zeitschrift in unsere Hände.

Damit schließt sich ein Kreis, denn in diesem Jahr feiern wir den zehnten Jahrgang des *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. Die neu gegründete Zeitschrift löste damals, angestoßen durch eine Initiativgruppe um *Sibylle Hübner-Funk*, *Heinz-Hermann Krüger*, *Wolfgang Schröer* und *Klaus Wahl*, die DJI-Zeitschrift DISKURS ab und sollte sich nachfolgend als eine unabhängige, interdisziplinäre Fachzeitschrift mit wissenschaftlichem Standard (wechselnde Herausgeberschaft, blindes Begutachtungsverfahren, internationale Öffnung) etablieren. Zum zehnjährigen Jubiläum ehren Zeitschrift und Verlag *Heinz-Hermann Krüger* für sein wissenschaftliches Lebenswerk. Dieses Jubiläum ist aber auch Anlass, dem Verlag Barbara Budrich und insbesondere *Edmund Budrich* für sein großes und verlässliches Engagement für unsere Zeitschrift zu danken.

Gleichzeitig trauern wir um die Kollegin *Lynne Chisholm*, die die Zeitschrift als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats unterstützte, und widmen ihr einen Nachruf.

Das vorliegende Heft speist sich aus freien Beiträgen. *Katharina Kluczniok*, *Yvonne Anders* und *Hans-Günther Roßbach* prüfen anhand von Längsschnittdaten, für welche Kinder der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule schwieriger ist und welche Bedeutung Kooperationsmaßnahmen zwischen beiden Bildungsorten zukommt zur Erleichterung dieses Entwicklungs- und Rollentübergangs.

Thorsten Bührmann und *Petra Bükler* betrachten die Kooperation von Kindergarten und Grundschule in der Form von „Bildungshäusern“ aus systemtheoretischer Perspektive und beleuchten hier insbesondere Prozesse der multiprofessionellen Teamentwicklung.

Der Beitrag von *Amina Fraij*, *Sabine Maschke* und *Ludwig Stecher* untersucht im Zeitvergleich den Wandel jugendlicher Einstellungen zu Schule und schulischen Leistungsanforderungen. Die dargestellten Befunde stützen für die zurückliegenden zehn Jahre die These einer zunehmenden Scholarisierung der Jugendphase.

Eine Neubestimmung pädagogischer Qualität in frühpädagogischen Betreuungssettings aus bindungstheoretischer Perspektive legen *Kathrin Beckh*, *Daniela Mayer*, *Julia*

Berkic und *Fabienne Becker-Stoll* vor. Sie stützen sich auf Daten der multizentrischen NUBBEK-Studie und schlagen eine Dimensionierung pädagogischer Qualität in 1. Interaktion und sprachlich-kognitive Anregung, 2. Sicherheit und Hygiene sowie 3. Explorations- und Lernunterstützung vor.

Den Einfluss von Kinderbüchern auf das Spektrum der Berufsvorstellungen von Kindergartenkindern untersuchen *Tim Brüggemann*, *Volker Gehrau* und *Jutta Handrup* experimentell. Die systematische Variation der Kinderlektüre spiegelt sich in der Zahl der Berufe, die die Kinder anschließend kennen.

Schließlich nehmen *Boris Geier* und *Nora Gaupp* junge Muslime in Deutschland hinsichtlich jugendspezifischer Alltagswelten und sozialer Kontexte in den Blick und zeigen anhand der Daten des DJI-Surveys AID:A, dass sich die Unterschiede zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen weitgehend zurückführen lassen auf Faktoren sozialer Ungleichheit (Einkommen, Bildung, familiärer Hintergrund).

Damit spiegelt auch dieses Heft die Vielfalt der Zeitschrift hinsichtlich der Forschungsgegenstände und disziplinären Zugänge sowie der theoretischen Grundlagen und methodisch-forschungsstrategischen Ansätze.

Bernhard Kalicki, *Ursula Winklhofer* und *Julia Gödrich*, München

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern: Wovon hängt eine positive Bewältigung ab?

Katharina Kluczniok, Yvonne Anders, Hans-Günther Roßbach

Zusammenfassung

Der Übergang in die Schule wird im Kontext des Transitionsansatzes oft als Problemstelle bezeichnet. In diesem Zusammenhang werden Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule zur Erleichterung des Übergangs vorgeschlagen. Der Beitrag analysiert anhand der Daten des KiDZ-Projekts, für welche Kinder der Übergang in die Grundschule aus Sicht der Eltern problembehaftet ist bzw. wovon eine positive Bewältigung abhängt. Zudem wird geprüft, ob Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule sowie die Teilnahme am Modellprojekt KiDZ den Übergang erleichtern. Die Befunde weisen insgesamt nicht auf bedeutsame Übergangsprobleme hin. Kindbezogene Merkmale stellen sich für die Übergangsbewältigung als relevant heraus, wohingegen Kooperationsmerkmale untergeordnet sind.

Schlagworte: Übergang Kindergarten-Grundschule, Kooperation Kindergarten-Grundschule, Transitionsansatz, „Paradoxe Theorie“

Transition to primary school from parents' point of view: What are relevant factors for a successful transition?

Abstract

The transition to primary school is widely considered as a critical phase in a child's life, in particular by the transition approach. In this regard, cooperation activities between preschool and primary school are seen as the key factors for a successful school entry. Based on data of the KiDZ-project, this paper analyses from parents' point of view, which children have problems with the transition to primary school and which factors contribute to a successful school entry. Moreover, it will be examined whether cooperation between preschool and primary school as well as the participation in KiDZ could ease the transition. The results show only very few transition problems. Child-related predictors are considered as relevant factors, whereas cooperation plays a minor role.

Keywords: Transition preschool-elementary school, cooperation between preschool and elementary school, transition approach, “paradoxical” theory

1 Einleitung

Dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule kommt gegenwärtig in der pädagogischen und öffentlichen Diskussion ein besonderer Stellenwert zu. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule unter Einbezug der Eltern zuteil, da man sich von diesen eine Entschärfung des Übergangs bzw. einen gleitenden Übergang verspricht. Unterstützende Maßnahmen werden in vielen Bundesländern auch vor dem Hintergrund eines jüngeren Einschulungsalters diskutiert. Empirische Belege, die die förderliche Rolle von Kooperationsmaßnahmen stützen, fehlen allerdings weitgehend. Dies liegt u.a. daran, dass in Deutschland wenig systematische Forschung zum Verlauf des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule existiert. Auch Art und Auswirkungen von Kooperationsmaßnahmen gelten als wenig erforscht. Zudem weisen existierende Befunde nicht darauf hin, dass der Übergang ein besonders kritisches Ereignis für die Kinder und Familien darstellt; ferner finden sich auch kaum Belege für eine bedeutende Rolle bestehender Kooperationsmaßnahmen (Faust 2012; Faust/Kratzmann/Wehner 2012; Mader 1989). Die Bewältigung des Übergangs kann einerseits von Merkmalen der Kinder und Familien abhängen. Andererseits mag er sich für Kinder aus Kindergärten, in denen besondere pädagogische Ansätze umgesetzt werden, als (noch) herausfordernder darstellen oder auch erleichtert werden.

Der folgende Beitrag beschäftigt sich unter Bezugnahme auf theoretische Ansätze zum Übergang in die Grundschule (Transitionsansatz, vgl. Griebel/Niesel 2011; „paradoxe Theorie“, vgl. Caspi/Moffitt 1993) mit der Frage, für welche Kinder der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern tatsächlich problembehaftet ist bzw. von welchen Merkmalen auf Seiten des Kindes und der Eltern eine positive Bewältigung abhängt. Darüber hinaus wird geprüft, ob Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule sowie die Teilnahme am Modellprojekt KiDZ den Übergang erleichtern. Um diese Fragen zu beantworten, werden Daten aus „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“¹ (n = 191 Kinder) analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Annahmen diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund: Transitionsansatz und „paradoxe Theorie“

In der nationalen und internationalen Forschung wird der Übergang insbesondere im Kontext des Transitionsansatzes diskutiert (Dunlop/Fabian 2007; Griebel/Niesel 2011). Der Transitionsansatz geht davon aus, dass der Schuleintritt nicht nur die Kinder, sondern die gesamte Familie und den Kontext (z.B. Beziehungen der Eltern zu pädagogischen Fachkräften) betrifft. Insofern zeigt sich ein gelingender Übergang nicht nur bei den Kindern selbst, sondern auch darin, inwieweit es den Eltern gelingt, während des Übergangs befriedigende Beziehungen zu Erzieher/-innen und Lehrkräften aufzubauen, was langfristig wiederum die kindliche Entwicklung beeinflusst (Rimm-Kaufman/Pianta 2000). Als Transitionen werden Lebensereignisse betrachtet, „die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern – der individuellen, interaktionalen und der kontextuellen – und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen

Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutende biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden“ (Wörz 2004, S. 36). Der Transitionsansatz integriert u.a. den ökopsychologischen Ansatz sowie Ansätze der Stressforschung und betrachtet Veränderungen unter der Perspektive kritischer Lebensereignisse, die sowohl Belastungen als auch entwicklungsfördernde Herausforderungen sein können.

Kinder und Eltern müssen beim Übergang in die Grundschule vielfältige Veränderungen bewältigen. Diese sollen erleichtert werden, wenn alle am Übergang beteiligten Akteure (Eltern, Kindergarten, Grundschule) kooperieren (Griebel/Niesel 2011). In diesem Zusammenhang werden verschiedene Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule (z.B. gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Elternabende) diskutiert, die den Übergang erleichtern sollen. Der Transitionsansatz eignet sich besonders zur Gestaltung der Übergangsbegleitung, da er den Blick auf das Zusammenwirken aller Beteiligten und die Kooperationsnotwendigkeit der beteiligten Bildungsinstitutionen öffnet (Wörz 2004). Allerdings werden die Stressbelastung beim Übergang überbetont und Übergangsprobleme postuliert, die sich in empirischen Analysen nicht bestätigen (Faust/Kratzmann/Wehner 2012).

Daher sollte eine Alternativtheorie betrachtet werden, um zu prüfen, ob diese mit empirischen Befunden zur Übergangsbewältigung besser vereinbar ist. Die „paradoxe Theorie“ von Caspi und Moffitt (1993) bietet sich hierfür an. Dieser psychologische Ansatz dient der Erklärung persönlicher Verhaltensweisen in Übergangsphasen. Es wird davon ausgegangen, dass gerade in Übergangsphasen personenspezifische Veränderungen und neue Verhaltensweisen unwahrscheinlich sind. Stattdessen wird angenommen, dass Übergangsphasen keine völlig neuen Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale hervorrufen, sondern dass während des Übergangs verstärkt auf bereits bestehende und gewohnte Verhaltensweisen zurückgegriffen wird. Demzufolge treten Anpassungsprobleme nicht erst im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Schuleintritt auf, sondern bestehen bereits vorher, was im Gegensatz zum Transitionsansatz steht. Caspi und Moffitt (1993) betonen interindividuelle Persönlichkeitsunterschiede beim Übergang, die den Autoren zufolge auch ausschlaggebend sind, wenn es um die Übergangsgestaltung geht.

3 Forschungsstand zur Übergangsbewältigung und Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen

Trotz der öffentlichen Aufmerksamkeit, die dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zukommt, liegen zur Übergangsbewältigung vergleichsweise wenige Studien in Deutschland vor (Beelmann 2000; Faust/Kratzmann/Wehner 2012; Grotz 2005). International finden sich einige Untersuchungen zur Übergangsbewältigung (Ahtola u.a. 2011; LoCasale-Crouch/Mashburn/Downer/Pianta 2008; Rimm-Kaufman/Pianta/Cox 2000), die den Schwerpunkt auf soziale Anpassungsprozesse an die Schule und Unterstützungsmaßnahmen durch Eltern, Kindergarten und Grundschule legen. Schätzungen zum Anteil der Kinder mit Übergangsproblemen – in Deutschland wird von etwa einem Drittel bis zur Hälfte der Kinder ausgegangen (Griebel/Niesel 2011, S. 149) – sind nur mit großer Vorsicht zu betrachten, da systematische und repräsentative Studien hierzu fehlen. So stellt die Studie von Grotz (2005) bei ca. einem Drittel der Kinder Anpassungsprobleme

beim Übergang fest. Längsschnittlich angelegte Untersuchungen berichten geringe Anteile an Übergangsproblemen. So findet *Beelmann* bei einem knappen Drittel der Kinder konstant hohe Anpassungsprobleme sowie bei 14% der Kinder zunehmende Stresssymptome nach dem Übergang. Allerdings gibt es durchaus auch Kinder, die keine bzw. geringe Übergangsprobleme aufweisen (42%) oder die sogar von der Einschulung profitieren (ca. ein Sechstel, *Beelmann* 2000). *Faust/Kratzmann/Wehner* (2012) zeigen anhand von Daten der Längsschnittstudie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS-3-10), dass sich psychosoziale Belastungen neun Monate vor Schuleintritt aus Sicht der Eltern insgesamt auf einem sehr niedrigen Niveau bewegen und sich zudem bis neun Monate nach Schulbeginn kaum verändern. Außerdem treten die Anpassungsprobleme nicht erst im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Schuleintritt auf, sondern bestehen bereits neun Monate vor dem Übergang. Dies deutet demnach nicht auf Schuleintrittskrisen hin, sondern auf eine Überbewertung der Stressbelastung beim Übergang im Transitionsansatz.

International finden sich in einer US-amerikanischen Stichprobe bei 16% der Kinder Übergangsprobleme, 52% haben keine Probleme und 32% ein paar Probleme (*Rimm-Kaufman/Pianta/Cox* 2000). In Irland wird der Anteil an Kindern, die nach Ansicht der pädagogischen Fachkräfte Probleme beim Übergang haben, auf 20% beziffert (*O’Kane/Hayes* 2006). In Polen weisen nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte (gemessen mit dem Classroom Behaviour Inventory) 40% der Kinder am Ende der 1. Klasse Anpassungsschwierigkeiten auf, davon 30% gravierende und 10% geringfügige Anpassungsprobleme (*Kienig* 2002).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es angesichts der dargestellten unterschiedlich hohen Quoten von Kindern mit Übergangsproblemen fraglich erscheint, ob der Übergang in die Grundschule ein Problemfeld darstellt oder ob „Schuleintrittskrisen“ als weitverbreitete Mythen angesehen werden müssen (*Kluczniok/Roßbach* 2014). Es muss daher in Zukunft gezielter untersucht werden, in welchen Bereichen (z.B. kognitiv, sozial, emotional) sowie für welche Kinder der Übergang ein Risiko darstellt bzw. welche Merkmale zu einem positiven Übergangserleben beitragen, um gezielt Unterstützungsmaßnahmen während der Kindergartenzeit einleiten zu können.

Als wichtiger Faktor für eine gelungene Übergangsbewältigung wird – neben kindlichen und familialen Merkmalen – die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule angesehen (z.B. gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Feste, Austausch über den Entwicklungsstand einzelner Kinder). Dementsprechend wurden in der Vergangenheit einige Modellprojekte initiiert, die strukturell, curricular und inhaltlich auf eine Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule setzen (z.B. „ponte“, *Hoffsommer/Ramseger* 2012; „Bildungshaus 3-10“, *Sturmhöfel* 2012; „TransKiGs“, *Liebers/Scheib* 2012). Zudem gibt es zahlreiche praxisorientierte Veröffentlichungen bzw. Praxisanleitungen zur Kooperation (z.B. *Graf/Samuel* 2009; *Lingenauber/von Niebelschütz* 2010). Inwieweit die Kooperation zur Übergangserleichterung beiträgt, kann mangels Evaluationen nicht eindeutig geklärt werden. Vor dem Hintergrund schmaler nationaler Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Kooperationsaktivitäten und kindlicher Entwicklung erscheint es fraglich, ob diese tatsächlich geeignet sind, den Übergang zu unterstützen. Für Deutschland liegen bisher keine empirischen Belege vor, die diese Erwartung bestätigen. So analysieren *Faust/Kratzmann/Wehner* (2012), ob verschiedene Kooperationsmaßnahmen zu einem erfolgreichen Übergang beitragen. Hier ergeben sich keine positiven Auswirkungen. Stattdessen sagen individuelle (z.B. Geschlecht des Kindes, Vor-

läuferfähigkeiten) und familiäre Merkmale (z.B. Bildungsstand) einen erfolgreichen Schuleintritt vorher. International finden sich Hinweise, dass die gegenseitige Abstimmung der Curricula sowie der Austausch bzw. die Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen der Kinder an die nachfolgende Institution wirkungsvolle Maßnahmen sind, aber nur selten praktiziert werden (*Ahtola* u.a. 2011; *LoCasale-Crouch* u.a. 2008; *Schulting/Malone/Dodge* 2005). Maßnahmen, die auf das Vertraut-Werden der Kinder und Eltern mit der Schule abzielen (z.B. Unterrichtshospitationen), werden zwar sehr häufig durchgeführt (*Rathmer/Hanke/Backhaus/Merkelbach/Zensen* 2011), erweisen sich aber in empirischen Studien nicht als wirkungsvoll.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Forschungslage zur Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen trotz der Vielzahl an Projekten zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule in Deutschland eher dürftig ist. Es besteht daher weiterer Klärungsbedarf, von welchen Merkmalen auf Seiten des Kindes, der Familie und der beteiligten Institutionen ein erfolgreicher Eintritt in die Schule beeinflusst wird, um bei der Übergangsbegleitung frühzeitig und zielgerichtet ansetzen zu können. Die Erforschung der Wirksamkeit spezifischer, erfolgversprechender Kooperationsmaßnahmen stellt sich in Deutschland besonders schwierig dar. Insgesamt dürfte es sich bei intensiven Kooperationsmaßnahmen um selten praktizierte Aktivitäten halten. Dies kann auch an der traditionell unterschiedlichen institutionellen Verortung von Kindergarten (Kinder- und Jugendhilfebereich) und Grundschule (Bildungsbereich) liegen.

Das Modellprojekt KiDZ (Kindergarten der Zukunft in Bayern) hat die individuelle und begabungsgerechte Förderung aller Kinder im Kindergarten sowie eine Verzahnung der Bildungsbereiche Kindergarten und Grundschule zum Ziel. KiDZ zeichnet sich durch zwei für den vorliegenden Beitrag relevante Kernelemente aus (*Roßbach/Sechtig/Freund* 2010): Zum einen förderte KiDZ die inhaltliche Anschlussfähigkeit, d.h. eine Verknüpfung von Aspekten der Kindergarten- mit denen der Schulpädagogik. Diese auf Anschlussfähigkeit bedachte Förderung der Kinder sollte zum Gelingen des Übergangs beitragen. Zum anderen war eine Grundschullehrkraft in Vollzeit in den KiDZ-Kindergarten-Gruppen tätig. Erzieher/-innen und Grundschullehrer/-innen praktizierten also eine deutlich intensivere Kooperation mit Grundschulen durch das Teamteaching in den Kindergärten, von dem man sich eine Steigerung der Qualität der vorschulischen Förderung und eine bessere Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen versprach. Daten der wissenschaftlichen längsschnittlichen Evaluation von KiDZ eignen sich daher im Vergleich zu anderen Studien besonders gut, um die Auswirkungen intensiver Kooperation auf verschiedene Aspekte der Übergangsbewältigung zu untersuchen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungslücken zur Übergangsbewältigung und Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen zielt der folgende Beitrag darauf ab, anhand von Daten des KiDZ-Projekts zu analysieren, in welchen Bereichen sowie für welche Kinder der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern problembehaftet ist bzw. wovon eine positive Bewältigung abhängt. Zudem wird geprüft, ob eine intensive Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule sowie die Teilnahme am KiDZ-Projekt den Übergang erleichtern.

4 Methodisches Vorgehen

Datenbasis ist die wissenschaftliche Evaluation des Modellprojekts KiDZ, die als längsschnittliche quasi-experimentelle Studie angelegt ist und Modell- und Kontrolleinrichtungen vergleicht. Die Kinder wurden im Schnitt im Alter von drei Jahren in die Kindergartengruppen aufgenommen und drei Jahre später (fristgerecht) eingeschult. Die Vergleichseinrichtungen wurden so ausgewählt, dass sie in einigen Hauptmerkmalen (z.B. regionaler Einzugsbereich) möglichst ähnlich zu den Modelleinrichtungen sind. Die Vergleichseinrichtungen stammen aus einem Pool von Einrichtungen, die bei der Erprobung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans beteiligt waren. Sie waren in dieser Erprobungszeit umfangreich – auch mittels Fortbildung – begleitet worden und zeichnen sich (vermutlich) durch eine ähnliche Motivation und Offenheit gegenüber Reformen im Elementarbereich wie die KiDZ-Einrichtungen aus.

Die Kinder wurden längsschnittlich über die Kindergartenzeit hinaus begleitet (Messzeitpunkte: 1., 2. und 3. Kindergartenjahr, 1. und 2., 3. und 6. Klasse). Dieser Beitrag nutzt Daten aus der Übergangsphase vom Kindergarten in die Grundschule, um mögliche Übergangsprobleme und Einflüsse auf das Übergangserleben zu untersuchen. Dafür werden Daten aus Befragungen der Eltern und Kompetenztests zum 4. Messzeitpunkt (1. Klasse) herangezogen. Einzelne Prädiktoren wurden zu früheren Zeitpunkten erhoben. Details finden sich bei der Beschreibung der Messinstrumente.

Zum 1. Messzeitpunkt befanden sich 138 Kinder aus neun Kindergartengruppen in der Modellgruppe und 53 Kinder aus sieben Kindergartengruppen in der Kontrollgruppe. Die Stichprobe belief sich somit auf insgesamt 191 Kinder. Die Ausfallquote bedingt durch Umzüge oder Kindergartenwechsel ist relativ gering. Zum 4. Messzeitpunkt in der 1. Klasse sind noch 89% der Kinder der Modellgruppe und 77% der Kinder der Vergleichsgruppe in der Stichprobe. Die Ausfälle führen nicht zu Verzerrungen der Stichprobe, wie *Roßbach/Sechzig/Freund* (2010) belegen. Dennoch wird bei den folgenden Analysen soweit möglich die jeweilige Ausgangslage explizit kontrolliert (z.B. Migrationshintergrund).

4.1 Messinstrumente

Die Messinstrumente für die hier vorgestellten Analysen werden im Folgenden detailliert dargestellt.

Abhängige Variablen: Übergangsbewältigung aus Sicht der Eltern

Um die Übergangsbewältigung sowie mögliche Einflüsse auf das Übergangserleben differenziert, d.h. sowohl in Bezug auf kognitiv-leistungsbezogene Indikatoren als auch in Bezug auf Indikatoren zum Sozial- und Arbeitsverhalten zu untersuchen, werden die folgenden vier Bereiche ausgewählt: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich kognitiver, sprachlicher, sozialer und schulischer Anforderungen. Diese Bereiche werden in der Literatur auch unter dem Stichwort „Schulfähigkeitskriterien“ (*Kammermeyer* 2014) geführt und finden sich in ähnlicher Art in Dokumentations- und Beobachtungsbögen, z.B. zur Erstellung von Entwicklungsprofilen für den Übergang in die Grundschule (*Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein* 2006).

Die Eltern wurden zum Messzeitpunkt 4 (1. Klasse) um eine Einschätzung der Übergangsbewältigung in diesen vier Bereichen gebeten (Beispielitem: „Ihrer Meinung nach

hat Ihr Kind den Übergang in die Schule bezüglich der kognitiven Anforderungen ohne größere Schwierigkeiten bewältigt“; 4-stufig; 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu).

Prädiktoren

Umfangreiche Daten zu den Kindern wurden über standardisierte Elternbefragungen sowie Kompetenztests erhoben. Für die vorliegenden Analysen wurden in Anlehnung an bisherige Forschungsbefunde (*Beelmann 2000; Faust/Kratzmann/Wehner 2012; Grotz 2005*) Variablen auf Seiten des Kindes bzw. der Familie als potentielle Einflussmerkmale der Übergangsbewältigung ausgewählt: Alter (in Monaten), Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich), Migrationshintergrund (gebildet über die Muttersprache; 0 = muttersprachlich deutsch, 1 = muttersprachlich nicht deutsch), mütterlicher Berufsbildungsstand (1 = kein beruflicher Abschluss; 2 = noch in Ausbildung/Studium; 3 = Lehre oder gleichwertige Ausbildung; 4 = Abschluss einer Berufs-/Handelsschule; 5 = Meister/Techniker/gleichwertiger Fachschulabschluss; 6 = Hochschulabschluss) sowie häusliches Anregungsniveau (gemessen über die Häufigkeit von sechs bildungsrelevanten Aktivitäten mit dem Kind in Anlehnung an *Melhuish u.a. 2008*: Buchstabenspiele, Zahlenspiele, Lesen/Vorlesen, Sprachspiele, Malen/Basteln und Büchereibesuche; 6-stufig; 0 = nie, 5 = täglich; Cronbach's Alpha = .67). Die Hintergrundvariablen wurden nur zum 1. Messzeitpunkt (1. Kindergartenjahr) erfasst. Die Anzahl der einbezogenen Kind- und Familienfaktoren musste aufgrund des eingeschränkten Stichprobenumfangs und zur Vermeidung von Kollinearitätsproblemen vergleichsweise gering gehalten werden. Es handelt sich hierbei allerdings um Faktoren, die sich in Vorgängeranalysen als zentrale Prädiktoren der Kompetenzentwicklung erwiesen haben (vgl. *Kluczniok/Anders/Sehtig/Roßbach 2015; Roßbach/Sehtig/Freund 2010; Sehtig/Freund/Roßbach/Anders 2012*).

Um zu analysieren, inwieweit kindliche Kompetenzen vor dem Übergang in die Grundschule einen Einfluss auf das Übergangserleben haben, wurden die Fähigkeiten am Ende der Kindergartenzeit im Wortschatz (Peabody Picture Vocabulary Test-R, in leicht modifizierter Fassung der Itemreihenfolge von *Roßbach/Tietze/Weinert 2005*) sowie im Rechnen (Subskala Rechnen der Kaufman Assessment Battery for Children, deutsche Fassung von *Melchers/Preuss 2001*) einbezogen. Als Indikator für beide Fähigkeiten wurden jeweils die Rohwerte am Ende der Kindergartenzeit (Messzeitpunkt 3) genutzt.

Da KiDZ aufgrund seiner Anlage eine besonders intensive Form der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule eingeht, wird geprüft, ob die Teilnahme am KiDZ-Projekt für die kindliche Übergangsbewältigung eine Rolle spielt. Dazu wurde die Zugehörigkeit der Kinder zur Modellgruppe (KiDZ = 1) oder Vergleichsgruppe (= 0) in die Analysen einbezogen. Des Weiteren wird untersucht, inwieweit die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule aus Sicht der Eltern das Übergangserleben beeinflusst. Hierzu wurde eine Skala aus standardisierten Elternbefragungen (Messzeitpunkt 4: 1. Klasse) gebildet: „Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule“ (Itemformulierung: Welche der folgenden Kontakte kamen Ihrem Wissen nach zwischen Kindergarten und der zuständigen Grundschule vor? Besuch der Schulkinder im Kindergarten; Austausch zwischen Erzieherin und Lehrerin über Schwächen und Stärken einzelner Kinder; Gemeinsames Feiern von Festen in Kindergarten und Schule; Besuch der Kindergartenkinder in der Schulklasse; Teilnahme der Erzieherin an Elternabenden in der Schule; Teilnahme der Lehrerin an Elternabenden im Kindergarten; additiver Index aus sechs dichotomen Kooperationsaktivitäten; Minimum = 0, Maximum = 6; Cronbach's Alpha = .84).

Zudem wurden zwei Skalen gebildet, die die Zufriedenheit der Eltern mit der Vorbereitung auf die Grundschule im Kindergarten rückblickend erfassen. Diese sollen der Analyse dienen, inwieweit die elterliche Wahrnehmung der Förderqualität des Kindergartens für das Übergangserleben relevant war. Die Skala „Zufriedenheit der Eltern mit Schulvorbereitung im Kindergarten“ besteht aus vier Items, die sich eng auf schulvorbereitende Förderbereiche beziehen (Itemformulierung: Wie zufrieden waren Sie mit dem Kindergarten in Bezug auf die folgenden Förderbereiche? Allgemeines Wissen, Sprache, Denken, Vorbereitung auf die Schule; 4-stufig; 1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden; Cronbach's Alpha = .74). Die Skala „Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung im Kindergarten“ enthält ebenfalls vier Items, die sich auf eine allgemeine pädagogische Förderung beziehen, die nicht unmittelbar auf Schulvorbereitung fokussiert ist (Stärkung der Persönlichkeit, soziale Fähigkeiten, Geschicklichkeit/Beweglichkeit, Kreativität; Cronbach's Alpha = .79). Beide Itembatterien wurden zu Messzeitpunkt 4 (1. Klasse) erhoben.

4.2 Analyseplan

Um den Einfluss der genannten Variablen auf das Übergangserleben aus Sicht der Eltern zu untersuchen, wurde ein schrittweiser regressionsanalytischer Ansatz gewählt. Im 1. Modell (Kontrollmodell) werden die Kind- und Familienmerkmale (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, mütterlicher Berufsbildungsabschluss, häusliches Anregungsniveau) einbezogen. Im 2. Modell kommen die kindlichen Fähigkeiten (Wortschatz, Rechnen) hinzu, um zu analysieren, inwieweit diese für das Übergangsgelingen relevant sind. In Modell 3a bis 3d wird getestet, inwieweit zusätzlich zu den Kontrollvariablen die Teilnahme am KiDZ-Projekt (Modell 3a), die Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule (Modell 3b), die elterliche Zufriedenheit mit der Schulvorbereitung im Kindergarten (Modell 3c) sowie mit der allgemeinen Förderung im Kindergarten (Modell 3d) einen Einfluss auf das Übergangserleben haben. Diese Testung erfolgt einzeln, um den jeweiligen Einfluss separat zu berechnen und Multikollinearität zu vermeiden.

Um fehlende Werte angemessen zu berücksichtigen, kommt der „full information maximum likelihood-Ansatz (FIML)“ (Arbuckle 1996) zum Einsatz, der in AMOS implementiert ist und für die Modellschätzungen Informationen aller beobachteten Werte heranzieht. Der Anteil an fehlenden Werten in den Analysevariablen schwankt von 0% bis 28%. Die Modellgüte wird mit dem Maß der aufgeklärten Varianz (R^2) angegeben.

5 Ergebnisse: Von welchen Aspekten hängt eine positive Bewältigung ab?

Deskriptive Statistiken

Tabelle 1 stellt die deskriptiven Statistiken dar. Die Kinder der Stichprobe sind am Ende ihrer Kindergartenzeit im Schnitt sechs Jahre alt. Das Geschlechterverhältnis ist ausgewogen. Etwa 16% der Kinder weisen einen Migrationshintergrund (muttersprachlich nicht deutsch) auf.

Die abhängigen Variablen zur retrospektiven Übergangsbewältigung weisen auf ein überwiegend positives Übergangserleben aus Sicht der Eltern in den vier untersuchten Bereichen hin ($M = 3.46$ bis 3.78 ; $SD = .51$ bis $.78$; Minimum = 1.00, Maximum = 4.00).

Etwa 15% der Eltern berichten, dass sich ihr Kind mit dem Schulanfang schwer bzw. eher schwer getan hat (ohne Tabelle). Dies spricht insgesamt dafür, dass Übergangsprobleme in der Stichprobe eher die Ausnahme sind.

Nach Auskunft der Eltern fanden im Schnitt etwa drei Kooperationsaktivitäten während der Kindergartenzeit statt, wobei die Angebotsbreite erheblich schwankt ($M = 3.31$, $SD = 1.61$; Minimum = 0, Maximum = 6.00). Am häufigsten wird der Besuch der Kindergartenkinder in der Schule genannt (69%, ohne Tabelle), am seltensten werden gemeinsame Feste gefeiert (26%, ohne Tabelle). 5% der Eltern sagen, dass keine Kooperationsaktivitäten stattfanden, und 9% der Eltern nennen alle abgefragten Maßnahmen (ohne Tabelle). Das Ausmaß der Kooperationsaktivitäten unterscheidet sich signifikant zwischen Modell- und Kontrollgruppe, wobei mehr Kooperationsmaßnahmen bei den Modellgruppenkindern stattfanden. Weitere deskriptive Befunde können der Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken

	<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<i>Abhängige Variablen</i>						
Übergangsbewältigung bzgl. kognitiver Anforderungen (t_4 , 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	138	–	3.72	.51	2.00	4.00
Übergangsbewältigung bzgl. sprachlicher Anforderungen (t_4 , 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	138	–	3.78	.51	2.00	4.00
Übergangsbewältigung bzgl. sozialer Anforderungen (t_4 , 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	137	–	3.64	.63	1.00	4.00
Übergangsbewältigung bzgl. schulischer Anforderungen (t_4 , 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	138	–	3.46	.78	1.00	4.00
<i>Prädiktoren</i>						
Alter des Kindes (t_3 , in Monaten)	148	–	72.86	4.46	62.00	81.00
Geschlecht des Kindes (weiblich)	191	50.3	–	–	0	1
Migrationshintergrund (muttersprachlich nicht deutsch)	172	16.3	–	–	0	1
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	141	–	4.60	1.36	1.00	6.00
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	142	–	3.06	.80	.67	4.75
Wortschatz (t_3)	172	–	91.05	18.19	49.00	146.00
Rechnen (t_3)	172	–	18.24	3.64	3.00	27.00
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modellgruppe)	191	72.3	–	–	0	1
Kooperationsaktivitäten_Summe (t_4 , 0 = Minimum, 6 = Maximum)	139	–	3.31	1.61	0	6.00
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (t_4 , 1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	140	–	3.62	.44	2.25	4.00
Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung (t_4 , 1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	140	–	3.48	.52	2.00	4.00

Bivariate Korrelationen

Als Vorschritt zu den multivariaten Modellen wurden die bivariaten Zusammenhänge zwischen den abhängigen Variablen und den Prädiktoren berechnet (vgl. Tabelle 2). Die abhängigen Variablen korrelieren untereinander im mittleren bis hohen Bereich ($r = .21^{**}$ bis $r = .60^{***}$). Des Weiteren zeigen sich niedrige Zusammenhänge zwischen der eingeschätzten Übergangsbewältigung und kindlichen sowie familialen Merkmalen. Die Ko-

operationsaktivitäten korrelieren kaum mit dem Übergangserleben, wohingegen die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe Zusammenhangsmuster zur Übergangsbewältigung im kognitiven und sprachlichen Bereich ($r=-.25^{**}$ bzw. $r=-.19^*$) aufweist.

Tabelle 2: Bivariate Korrelationen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Übergangsbewältigung bzgl. kognitiver Anforderungen (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	–													
Übergangsbewältigung bzgl. sprachlicher Anforderungen (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	.60***	–												
Übergangsbewältigung bzgl. sozialer Anforderungen (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	.41***	.21**	–											
Übergangsbewältigung bzgl. schulischer Anforderungen (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	.51***	.33***	.58***	–										
Alter des Kindes (in Monaten)	-.16#	-.19*	.01	.03	–									
Geschlecht des Kindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	-.03	-.08	.06	.10	-.08	–								
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	-.05	-.05	-.05	.01	.19*	-.05	–							
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	.22*	.12	-.09	-.02	-.02	-.01	-.11	–						
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	.23*	.15	.19*	.28**	.14	.21*	-.07	.20*	–					
Wortschatz	.20*	.25**	.01	-.01	.18*	-.14#	-.21**	.35***	.19*	–				
Rechnen	.19*	.23**	-.03	.18*	.24**	-.05	-.03	.14	.25**	.42***	–			
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modell = 1, Vergleichsgruppe = 0)	-.25**	-.19*	-.01	.01	.14#	-.01	-.13#	-.07	.01	-.08	.21**	–		
Kooperationsaktivitäten_Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	-.13	-.08	-.17#	.09	.09	-.13	.01	.03	-.03	-.06	.06	.49***	–	
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	.12	.17#	.18*	.31***	.09	-.02	.05	.15	.06	.04	.12	.08	.17*	–
Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	.07	.06	.16#	.15#	-.08	.07	.09	.06	-.04	-.05	-.10	-.18*	.10	.63***

Anmerkung: Bivariate Korrelationen. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Multivariate Modelle: Einflüsse auf die Übergangsbewältigung

Die multivariaten Modelle zeigen, welche Merkmale in Zusammenhang mit einer positiven Übergangsbewältigung stehen. Die Tabellen 3 bis 6 stellen die schrittweisen Regressionsmodelle mit den vier abhängigen Variablen zur Übergangsbewältigung (kognitiv, sprachlich, sozial, schulisch) und den verschiedenen Variablenblöcken dar.

Tabelle 3: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich kognitiver Anforderungen.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3a		Modell 3b		Modell 3c		Modell 3d	
	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)
Alter des Kindes	-.17*	.09	-.23**	.08	-.20*	.08	-.22**	.08	-.24**	.08	-.23**	.08
Geschlecht des Kindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	-.06	.08	-.03	.08	-.05	.08	-.05	.08	-.03	.08	-.04	.08
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	.02	.08	.03	.08	.00	.08	.03	.08	.02	.08	.02	.08
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	.17#	.09	.12	.09	.11	.09	.13	.09	.10	.08	.11	.09
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	.22*	.09	.18*	.09	.16#	.09	.17*	.09	.17*	.08	.18*	.09
Wortschatz	-	-	.12	.08	.07	.08	.11	.08	.13	.08	.12	.08
Rechnen	-	-	.15#	.08	.20*	.08	.16*	.08	.14#	.08	.16*	.08
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modell- = 1, Vergleichsgruppe = 0)	-	-	-	-	-.24**	.08	-	-	-	-	-	-
Kooperationsaktivitäten_Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	-	-	-	-	-	-	-.12	.08	-	-	-	-
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	-	-	-	-	-	-	-	-	.10	.08	-	-
Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.07	.08
R ²	.11		.14		.18		.15		.15		.14	

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Tabelle 3 enthält die Modelle für die Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich kognitiver Anforderungen aus Sicht der Eltern. Im 1. Modell (Kontrollmodell) stehen das Alter des Kindes ($\beta = -.17^*$), das häusliche Anregungsniveau ($\beta = .22^*$) sowie tendenziell auch der mütterliche Bildungsstand ($\beta = .17\#$) mit der elterlichen Einschätzung zum Übergangserleben hinsichtlich kognitiver Anforderungen in Zusammenhang. Jüngere Kinder und Kinder mit besseren Anregungsbedingungen zu Beginn der Kindergartenzeit zu Hause sowie tendenziell mit höher ausgebildeten Müttern werden von ihren Eltern positiver in der Übergangsbewältigung eingeschätzt. Im 2. Modell bleiben diese Effekte weitgehend bestehen (die Variable „mütterlicher Bildungsstand“ verliert allerdings an Signifikanz). Zusätzlich erweist sich die kindliche Fähigkeit im Rechnen ($\beta = .15\#$) als relevant für das Übergangserleben im kognitiven Bereich. Demnach bewältigen nach Einschätzung der Eltern Kinder mit besseren Fähigkeiten im Rechnen am Ende der Kindergartenzeit den Übergang im kognitiven Bereich tendenziell besser. Auffallend ist, dass die Stärke des (negativen) Zusammenhangs zwischen Alter und Übergangserleben bei Berücksichtigung der kindlichen Fähigkeiten sogar zunimmt. Im 3. Modell bleiben die Ef-

fekte aus den Vormodellen weitgehend bestehen. Zusätzlich erweist sich in Modell 3a die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe ($\beta = -.24^{**}$) als bedeutsam für das Übergangserleben. Demnach sind Eltern, deren Kinder in den Vergleichskindergarten- gruppen waren, der Meinung, dass ihre Kinder den Übergang in die Schule hinsichtlich kognitiver Anforderungen besser bewältigt haben als KiDZ-Eltern. In Modell 3b wird der Einfluss der Kooperationsaktivitäten getestet. Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule erweisen sich für die Einschätzung der Bewältigung kognitiver Anforderungen beim Übergang als nicht relevant. Ebenso verhält es sich mit der elterlichen Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (Modell 3c) sowie mit allgemeiner Förderung im Kindergarten (Modell 3d). Die Varianzaufklärung liegt zwischen 11% und 18%.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass insbesondere Merkmale auf Seiten des Kindes bzw. der Familie mit dem Übergangserleben hinsichtlich kognitiver Anforderungen assoziiert sind. Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule spielen hierbei keine Rolle, allerdings die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe.

Tabelle 4: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich sprachlicher Anforderungen

	Modell 1		Modell 2		Modell 3a		Modell 3b		Modell 3c		Modell 3d	
	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)
Alter des Kindes	-.20*	.09	-.29***	.08	-.26***	.08	-.28***	.08	-.29***	.08	-.28***	.08
Geschlecht des Kindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	-.11	.08	-.07	.08	-.08	.08	-.08	.08	-.07	.08	-.07	.08
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	.01	.09	.03	.08	.01	.08	.03	.08	.02	.08	.02	.08
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	.08	.09	-.00	.09	-.01	.09	.00	.09	-.03	.09	-.01	.09
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	.16#	.09	.09	.09	.08	.09	.09	.09	.09	.09	.10	.09
Wortschatz	–	–	.21**	.08	.17*	.08	.20*	.08	.22**	.08	.21**	.08
Rechnen	–	–	.20*	.08	.23**	.08	.21**	.08	.18*	.08	.20**	.08
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modell- = 1, Vergleichsgruppe = 0)	–	–	–	–	-.17*	.08	–	–	–	–	–	–
Kooperationsaktivitäten_Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	–	–	–	–	–	–	-.07	.08	–	–	–	–
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	.15*	.08	–	–
Zufriedenheit mit allgemeiner Förde- rung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	.07	.08
R ²	.08		.18		.19		.18		.20		.19	

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

In Tabelle 4 sind – analog zu Tabelle 3 – die Modelle für die Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich sprachlicher Anforderungen aus Sicht der Eltern dargestellt. Im 1. Modell hängen sowohl das Alter des Kindes ($\beta = -.20^*$) als auch tendenziell das häusliche Anregungsniveau ($\beta = .16\#$) signifikant mit der elterlichen Einschätzung bezüglich sprachlicher Anforderungen beim Übergang zusammen. Bei jüngeren Kindern sowie Kindern mit besseren häuslichen Anregungsbedingungen zu Beginn der Kindergartenzeit berichten Eltern eine positivere Übergangsbewältigung. Im 2. Modell bleiben diese Effekte weitgehend bestehen (die Variable „häusliches Anregungsniveau“ verliert allerdings an Signifikanz). Zusätzlich erweisen sich die kindlichen Fähigkeiten hinsichtlich Rechnen ($\beta = .20^*$) und Wortschatz ($\beta = .21^{**}$) als bedeutsam. Bei Kindern mit besseren Fähigkeiten hinsichtlich Rechnen und Wortschatz am Ende der Kindergartenzeit geben Eltern eine positivere Übergangsbewältigung an. Der Alterseffekt verstärkt sich wiederum bei Berücksichtigung der kindlichen Fähigkeiten. In den weiteren Modellen bleiben diese Effekte bestehen. In Modell 3a erweist sich die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe ($\beta = -.17^*$) als signifikanter Prädiktor für das Übergangserleben im sprachlichen Bereich. Demnach sind Eltern, deren Kinder in den Vergleichskindergartengruppen waren, der Meinung, dass ihre Kinder den Übergang in die Schule hinsichtlich sprachlicher Anforderungen besser bewältigt haben als jene der Modellgruppenkinder. Kooperationsaktivitäten spielen keine Rolle für das Übergangserleben (Modell 3b). Allerdings findet sich ein signifikanter Effekt für die elterliche Zufriedenheit mit der Schulvorbereitung im Kindergarten ($\beta = .15^*$). Eltern, die mit der Schulvorbereitung im Kindergarten zufriedener waren, schätzen den Übergang in die Schule hinsichtlich sprachlicher Anforderung für gelungener ein. Dies gilt nicht für die elterliche Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung im Kindergarten (Modell 3d). Die Varianzaufklärung liegt zwischen 8% und 20%.

Insgesamt sind – ähnlich wie bei der Einschätzung des Übergangs bezüglich kognitiver Anforderungen – insbesondere kindbezogene Merkmale für die Übergangsbewältigung hinsichtlich sprachlicher Anforderungen bedeutsam. Die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe erweist sich ebenfalls als relevant. Zudem spielt die elterliche Zufriedenheit mit der Schulvorbereitung im Kindergarten eine Rolle. Kooperationsaktivitäten zwischen beiden Institutionen haben keine Bedeutung. Demnach weisen die beiden kognitiv-leistungsbezogenen Indikatoren für die Übergangsbewältigung aus Sicht der Eltern ein ähnliches Befundmuster auf.

In Tabelle 5 sind die Modelle für die Übergangsbewältigung bezüglich sozialer Anforderungen aus Sicht der Eltern dargestellt, um neben kognitiv-leistungsbezogenen Aspekten beim Übergang auch das Sozialverhalten zu berücksichtigen. Im 1. Modell erweist sich nur das häusliche Anregungsniveau ($\beta = .21^*$) als einflussreich. Eltern, die ein höheres Maß an häuslicher Anregung boten, berichten eine positivere Übergangsbewältigung im sozialen Bereich. Im 2. und 3. Modell bleibt dieser Effekt bestehen; die kindlichen Fähigkeiten erweisen sich nicht als bedeutsam. In Modell 3a wird der Einfluss der Teilnahme am KiDZ-Projekt getestet, der keine Signifikanz anzeigt. Dagegen erweist sich – erstmals in den Modellen – die Kooperation ($\beta = -.16^*$) als signifikanter Prädiktor. So haben Kinder, bei denen während der Kindergartenzeit mehr Kooperationsmaßnahmen stattfanden, den Übergang hinsichtlich sozialer Anforderungen nach Einschätzung ihrer Eltern schlechter bewältigt als Kinder mit weniger Kooperationsaktivitäten.

Tabelle 5: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich sozialer Anforderungen

	Modell 1		Modell 2		Modell 3a		Modell 3b		Modell 3c		Modell 3d	
	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)
Alter des Kindes	.01	.09	.02	.08	.02	.09	.03	.09	.00	.09	.03	.09
Geschlecht des Kindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	.02	.08	.02	.08	.02	.08	-.00	.08	.02	.08	.01	.08
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	-.05	.09	-.04	.09	-.04	.09	-.04	.09	-.05	.08	-.06	.09
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	-.12	.09	-.12	.09	-.12	.09	-.11	.09	-.15#	.09	-.13	.09
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	.21*	.09	.22*	.09	.22*	.09	.22*	.09	.21*	.09	.22*	.09
Wortschatz	-	-	.03	.08	.03	.08	.01	.08	.05	.08	.03	.08
Rechnen	-	-	-.07	.08	-.07	.08	-.05	.08	-.09	.08	-.05	.08
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modell- = 1, Vergleichsgruppe = 0)	-	-	-	-	-.00	.08	-	-	-	-	-	-
Kooperationsaktivitäten_Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	-	-	-	-	-	-	-.16*	.08	-	-	-	-
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	-	-	-	-	-	-	-	-	.20*	.08	-	-
Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.17*	.08
R ²	.06		.07		.07		.09		.12		.10	

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Zudem hängen die Zufriedenheit der Eltern mit der Schulvorbereitung im Kindergarten (Modell 3c; $\beta = .20^*$) sowie mit der allgemeinen Förderung im Kindergarten (Modell 3d; $\beta = .17^*$) signifikant mit dem Übergangserleben hinsichtlich sozialer Anforderungen zusammen. Eltern, die zufriedener mit der Schulvorbereitung und allgemeinen Förderung im Kindergarten waren, berichten eine positivere Übergangsbewältigung im sozialen Bereich. Die Varianzaufklärung liegt zwischen 6% und 12%.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bezüglich sozialer Anforderungen beim Übergang kindliche Merkmale kaum eine Rolle spielen; allerdings beeinflussen Kooperationsaktivitäten und elterliche Einstellungen zur Förderung im Kindergarten die Übergangsbewältigung. Somit unterscheidet sich der Indikator für das Sozialverhalten beim Übergang von den beiden kognitiv-leistungsbezogenen Indikatoren, was auf die Bedeutung einer differenzierten Erfassung des Übergangserlebens hindeutet.

Tabelle 6: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich schulischer Anforderungen

	Modell 1		Modell 2		Modell 3a		Modell 3b		Modell 3c		Modell 3d	
	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)
Alter des Kindes	.01	.09	-.01	.09	-.00	.09	-.02	.09	-.03	.08	.00	.08
Geschlecht des Kindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	.05	.08	.06	.08	.06	.08	.07	.08	.06	.08	.05	.08
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	.03	.08	.01	.08	.01	.08	.01	.08	-.01	.08	-.01	.08
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	-.07	.09	-.06	.09	-.06	.09	-.06	.09	-.12	.09	-.07	.09
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	.33***	.09	.29***	.09	.29***	.09	.29***	.09	.28***	.08	.29***	.09
Wortschatz	-	-	-.08	.08	-.09	.08	-.07	.08	-.06	.08	-.08	.08
Rechnen	-	-	.17*	.08	.18*	.08	.16*	.08	.15#	.08	.19*	.08
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modell- = 1, Vergleichsgruppe = 0)	-	-	-	-	-.02	.08	-	-	-	-	-	-
Kooperationsaktivitäten_Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	-	-	-	-	-	-	.09	.08	-	-	-	-
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	-	-	-	-	-	-	-	-	.30***	.08	-	-
Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.17*	.08
R ²	.12		.13		.13		.13		.21		.16	

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

In Tabelle 6 sind die Modelle für die Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich schulischer Anforderungen aus Sicht der Eltern dargestellt, dem Indikator für das kindliche Arbeitsverhalten. Im 1. Modell ist nur das häusliche Anregungsniveau ($\beta = .33***$) mit der elterlichen Einschätzung des Übergangs hinsichtlich schulischer Anforderungen assoziiert. Eltern, die ihren Kindern ein hohes Maß an häuslicher Anregung boten, schätzen den Übergang in die Schule in Bezug auf Aspekte wie dem Arbeitsverhalten als gelungener ein. Dieser Effekt bleibt über die Modelle hinweg bestehen. Im 2. Modell erweisen sich die Fähigkeiten der Kinder im Rechnen ($\beta = .17*$) als bedeutsam. Kinder mit besseren Fähigkeiten im Rechnen am Ende der Kindergartenzeit werden von ihren Eltern positiver in der Übergangsbewältigung bezüglich schulischer Anforderungen eingeschätzt. Dieser Befund bleibt über die Modelle hinweg bestehen. In Modell 3a zeigt sich kein Einfluss der Teilnahme am KiDZ-Projekt auf das Übergangserleben hinsichtlich schulischer Anforderungen. Auch die Kooperationsaktivitäten (Modell 3b) spielen hierfür keine Rolle. Dagegen erweisen sich beide Einstellungsmerkmale zur Förderung im Kindergarten ($\beta = .30***$ bzw. $\beta = .17*$) als bedeutsam (Modell 3c und 3d). Eltern, die mit der Schulvorbereitung und allgemeinen Förderung im Kindergarten zufriedener waren, schätzen den Übergang in die Schule hinsichtlich schulischer Anforderungen als gelungener ein. Die Varianzaufklärung liegt zwischen 12% und 21%.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass neben kindbezogenen Merkmalen die Einstellungen der Eltern zur Förderung im Kindergarten das Übergangserleben bezüglich

schulischer Anforderungen beeinflussen. Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule sowie die Teilnahme am KiDZ-Projekt sind nicht bedeutsam.

Fasst man die Ergebnisse zum Übergangserleben in den vier Bereichen zusammen, so zeigt sich folgendes Befundmuster: Das Alter des Kindes, seine Fähigkeiten hinsichtlich Rechnen und Wortschatz am Ende der Kindergartenzeit sowie die häusliche Anregung zu Beginn der Kindergartenzeit sind für die Einschätzung der Übergangsbewältigung durchgängig bedeutsam. So finden sich unterschiedliche Gruppen von Kindern bzw. Eltern, die die Übergangsbewältigung unterschiedlich einschätzen. Uneinheitlich stellen sich die Befunde zur Teilnahme am KiDZ-Projekt und zu den Kooperationsaktivitäten dar. Während die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe für die beiden kognitiv-leistungsbezogenen Indikatoren relevant ist (und zwar dahingehend, dass Kindern aus der Vergleichsgruppe ein gelungenerer Übergang bescheinigt wird), spielen die Kooperationsaktivitäten nur bei der Übergangsbewältigung hinsichtlich sozialer Anforderungen eine bedeutsame Rolle (und zwar in negativer Richtung). Demnach ist der Umfang von Kooperationsmaßnahmen für die Eltern kein ausschlaggebender Faktor für die meisten erfassten Aspekte zum Übergangserleben und erscheint damit nicht pauschal geeignet, den Übergang für die Kinder positiv zu unterstützen. Allerdings erweisen sich die Einstellungen der Eltern zur Förderung im Kindergarten für ein positives Übergangserleben als bedeutsam. Die Varianzaufklärung ist insgesamt eher gering.

6 Diskussion und Ausblick

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage, in welchen Bereichen und für welche Kinder der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern problembehaftet ist bzw. wovon eine positive Bewältigung abhängt. Zudem sollte geprüft werden, ob weitere Aspekte wie die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und die Teilnahme am Modellprojekt KiDZ den Übergang erleichtern.

Die Befunde auf Basis des KiDZ-Projekts weisen darauf hin, dass für die Mehrheit der untersuchten Schulanfänger von den Eltern keine Übergangsprobleme berichtet werden. Demnach unterstützen die KiDZ-Befunde die Ergebnisse von *Faust/Kratzmann/Wehner* (2012) sowie von *Beelmann* (2000), wonach nur für eine kleine Gruppe von Kindern Schwierigkeiten beim Übergang bestehen. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere kindbezogene Merkmale für die Übergangsbewältigung relevant sind, wohingegen Kooperationsmerkmale trotz der intensiv praktizierten Kooperation in KiDZ eine untergeordnete Rolle spielen. Dieser Befund ergänzt die schmale Datenlage zur Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen beim Übergang (*Faust/Kratzmann/Wehner* 2012; *Lo-Casale-Crouch* u.a. 2008; *Mader* 1989).

Die Analysen offenbaren einige unerwartete Resultate. So ist überraschend, dass Kinder aus den Vergleichskindergartengruppen nach Einschätzung ihrer Eltern eine bessere Übergangsbewältigung in den beiden kognitiv-leistungsbezogenen Indikatoren zeigen. In anderen KiDZ-Analysen finden sich bei objektiven Kompetenzmaßen (z.B. Wortschatz, Rechnen) sowie bei sozial-emotionalen Indikatoren (z.B. Wohlbefinden, Lernfreude) keine Hinweise auf Nachteile der KiDZ-Kinder (*Kluczniok* u.a. 2015; *Lehrl/Kluczniok/Anders/Sechtig/Roßbach* in Vorbereitung). Im Gegenteil, diese Kinder erreichen bessere Werte am Ende ihrer Kindergartenzeit, insbesondere in den frühen Rechenfähigkeiten, die

sich durch eine bessere Förderqualität in den KiDZ-Gruppen erklären lassen (Roßbach/Sechtig/Freund 2010). Da durch die Anlage des Modellversuchs die Eltern in den Modellgruppen schon mehr Kontakt mit den Anforderungen der Grundschule hatten und so möglicherweise die Leistungen ihres Kindes realistischer einschätzen konnten – was ggf. bei den Eltern der Vergleichsgruppenkinder weniger der Fall war –, könnte dieser Befund auf eine Überschätzung der Leistungen bei den Vergleichsgruppenkindern durch deren Eltern hinweisen. Ein schwierigerer Übergang der KiDZ-Kinder in die Grundschule könnte auch dadurch erklärt sein, dass einige Lehrkräfte nicht auf Kinder mit entsprechend höheren Kompetenzen (im Vergleich zu anderen Schulanfängern) eingestellt waren, und diese dementsprechend weniger optimal aufgenommen und gefördert werden.

Des Weiteren fällt auf, dass der Übergang hinsichtlich der kognitiven und sprachlichen Anforderungen bei älteren Kindern als schlechter eingeschätzt wird als bei jüngeren Kindern. Dies könnte als vorsichtiger Hinweis interpretiert werden, dass Kinder, die bei der Einschulung vergleichsweise jünger bzw. vorzeitig eingeschult sind, keine Nachteile im Übergangserleben haben – ein positives Indiz für ein jüngeres Einschulungsalter bzw. vorzeitige Einschulungen, was auch in einschlägigen Studien zur vorzeitigen Einschulung belegt ist (z.B. Tietze 1973). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Fragen zur Bewältigung des Übergangs keine Auskunft darüber erlauben, ob beim Schuleintritt der Kinder eine Über- oder Unterforderung stattgefunden hat. Da sich der negative Alterseffekt bei Berücksichtigung der tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder sogar verstärkt, ist denkbar, dass gerade bei den älteren Kindern beim Schuleintritt ggf. auch Phänomene der Unterforderung im kognitiv-sprachlichen Bereich auftreten.

Diese Ergebnisse sind Hinweise darauf, dass spezifische Modellprojekte im Kindergarten auch einen spezifischen Umgang in der aufnehmenden Grundschule benötigen. Nach dem Besuch eines qualitativ hochwertigen Kindergartens mag der Übergang in die „Standardgrundschule“ schwer fallen. Rückmeldungen aus Gesprächen mit Eltern weisen darauf hin, dass insbesondere solche KiDZ-Kinder, die auf Grundschulen wechselten, die zuvor nicht im Rahmen des Modellversuchs mit dem Kindergarten kooperiert hatten, einen weniger optimalen Start hatten. Dieses erklärten die Eltern damit, dass die Lehrkräfte nicht auf die deutlich höheren Kompetenzen der KiDZ-Kinder in einzelnen Domänen vorbereitet waren, und diese zunächst nicht adäquat unterstützten. Ferner weisen hier nicht berichtete KiDZ-Befunde darauf hin, dass der Anfangsunterricht im Bereich „Unterstützung beim Lernen“ ein niedriges Qualitätsniveau aufweist. Somit besteht hier Verbesserungsbedarf, um die kindliche Entwicklung im Verlauf der Grundschulzeit positiv zu beeinflussen.

Insgesamt sprechen die Befunde aber für eine Entdramatisierung des Übergangs in die Grundschule und gegen den Transitionsansatz, der von einer erhöhten Belastung beim Übergang ausgeht. Der Rückgriff auf die „paradoxe Theorie“ von Caspi und Moffitt (1993) erscheint passender, um das Übergangserleben theoretisch zu rahmen, da Anpassungsprobleme – wenn überhaupt – bereits vorher bestehen und nicht erst im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Schuleintritt auftreten. Ausschlaggebend sind demnach Persönlichkeitsmerkmale bzw. individuelle Merkmale des Kindes, wie z.B. Alter, Fähigkeiten, häusliches Anregungsniveau und weniger mangelndes Anpassungsverhalten. Bezüglich der Übergangsproblematik kann also Entwarnung gegeben und zu mehr Gelassenheit ermutigt werden. Statt einer generellen Betonung von Kooperationsaktivitäten ist in der Praxis eine Umorientierung angebracht. Diese sollte sich auf die zahlenmäßig kleine Gruppe von Kindern mit eher ungünstigen Ausgangslagen (z.B. niedrige Vorläuferfähigkeiten und

häusliche Anregung) konzentrieren und hierfür während der Kindergartenzeit frühzeitig gezielte Angebote machen, anstatt eines „static one-size-fits-all approach“ (LoCasale-Crouch u.a. 2008, S. 135), der wenig zielführend ist.

Einschränkend muss festgehalten werden, dass es sich bei KiDZ um eine kleine Stichprobe handelt, die zudem regional (Bayern) begrenzt ist. Somit sind Aussagen nicht auf ganz Deutschland beziehbar. Ferner konnte in den Analysen nur die elterliche Einschätzung des Übergangserlebens sowie der Kooperationsmaßnahmen berücksichtigt werden. Diese Einschätzungen stellen zwar keine absoluten Maße dar, denn möglicherweise schätzen die Eltern aufgrund fehlenden Hintergrundwissens (z.B. zu den Anforderungen im Anfangsunterricht) die Übergangsbewältigung bzw. Kooperationsmaßnahmen nicht objektiv ein. Für unsere Fragestellung ist die elterliche Wahrnehmung des Übergangserlebens ausschlaggebend und nicht objektive Leistungsdaten. Möglicherweise stellen sich die Befunde anders dar, wenn pädagogische Fachkräfte dazu befragt worden wären wie bei Faust/Wehner/Kratzmann (2011). Es kann allerdings ausgeschlossen werden, dass die Erfassung der Kooperationsaktivitäten über den additiven Index zu unspezifisch ist, da auch die Einzelindikatoren (z.B. gemeinsame Feste, Besuch der Kindergartenkinder in der Schulklasse) auf ihren Einfluss hin überprüft wurden. Hierbei zeigte sich mehrheitlich das gleiche Befundmuster². Interessanterweise spielen die aus der Literatur (Ahtola u.a. 2011; LoCasale-Crouch u.a. 2008) als relevant identifizierten Variablen, wie z.B. der Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften über einzelne Kinder, keine Rolle für die Übergangsbewältigung. Weitere Analysen sollten sich detaillierter mit der Qualität und Intensität von (einzelnen) Kooperationsmaßnahmen befassen, um zu prüfen, inwieweit diese – im Vergleich zum Umfang – ausschlaggebender für die Übergangserleichterung sind.

Anmerkungen

- 1 Der Modellversuch KiDZ war zwischen 2004 und 2009 ein Kooperationsprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., unterstützt durch den Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e.V., und der Stiftung Bildungspakt Bayern. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat KiDZ anschließend im Jahr 2010 weiter finanziert. Seit 2011 wird die Fortführung der Evaluation von KiDZ durch die Jacobs Foundation (<http://jacobsfoundation.org>) getragen.
- 2 Die diesbezüglichen Tabellen können bei den Autoren angefragt werden.

Literatur

- Ahtola, A./Silinskas, G./Poikonen, P.-L./Kontoniemi, M./Niemi, P./Nurmi, J.-E. (2011): Transition to formal schooling. Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 3, S. 295-302.
- Arbuckle, J. L. (1996): Full information estimation in the presence of incomplete data. In: Marcoulides, G. A./Schumacker, R. E. (Hrsg.): *Advanced structural equation modeling: Issues and Techniques*. – Mahwah, NJ, S. 243-277.
- Beelmann, W. (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, Ch./Horstmann, T. (Hrsg.): *Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung*. – München, S. 71-77.
- Caspi, A./Moffitt, T. E. (1993): When do individual differences matter? A paradoxical theory of personal-ity coherence. *Psychological Inquiry*, 4, 4, S. 247-271.

- Dunlop, A.-W./Fabian, H.* (2007): Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice. – Maidenhead.
- Faust, G.* (2012): Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder. Für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: *Pohlmann-Rother, S./Franz, U.* (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. – Köln, S. 11-21.
- Faust, G./Kratzmann, J./Wehner, F.* (2012): Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26, 3, S. 197-212.
- Faust, G./Wehner, F./Kratzmann, J.* (2011): Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. Journal for Educational Research Online, 3, 2, S. 38-61.
- Graf, U./Samuel, A.* (2009): Alles neu!? Überlegungen zur didaktisch-methodischen Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule. – Ludwigsfelde.
- Griebel, W./Niesel, R.* (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. – Berlin.
- Grotz, T.* (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. – Hamburg.
- Hoffsommer, J./Ramseger, J.* (2012): Übergänge gelingen. Erfahrungen aus dem Programm „ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“. In: *Pohlmann-Rother, S./Franz, U.* (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. – Köln, S. 189-199.
- Kammermeyer, G.* (2014): Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: *Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U.* (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – Bad Heilbrunn, S. 295-302.
- Kienig, A.* (2002): The importance of social adjustment for future success. In: *Fabian, H./Dunlop, A.-W.* (Hrsg.): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. – London, S. 23-37.
- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G.* (2014): Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Wahrheit oder Mythos? In: *Liegmann, A. B./Mammes, I./Racherbäumer, K.* (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. – Münster, S. 13-22.
- Kluczniok, K./Anders, Y./Sechtig, J./Roßbach, H.-G.* (2015): Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children. Are there negative consequences for the children's socio-emotional competencies? Early Child Development and Care. Special Issue: Contemporary Issues on Early Childhood Education in Germany (in Druck).
- Lehrl, S./Kluczniok, K./Anders, Y./Sechtig, J./Roßbach, H.-G.* (in Vorbereitung): Short and medium-term effects of an academic oriented preschool curriculum on the development of children's mathematical skills.
- Liebers, K./Scheib, S.* (2012): TransKiGs. Gemeinsam eine „Bildungsphilosophie“ entwickeln. Gemeinsam den Übergang professionell begleiten. In: *Pohlmann-Rother, S./Franz, U.* (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. – Köln, S. 200-219.
- Lingenauber, S./von Niebelschütz, J. L.* (2010): Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule. – Berlin.
- LoCasale-Crouch, J./Mashburn, A. J./Downer, J. T./Pianta, R. C.* (2008): Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 23,1, S. 124-139.
- Mader, J.* (1989): Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung. – Münster.
- Melchers, P./Preuss, U.* (2001): Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC). – Amsterdam.
- Melhuish, E. C./Sylva, K./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Phan, M. B.* (2008): Effects of the Home Learning Environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. Journal of Social Issues, 64,1, S. 95-114.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein* (2006): Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. – Kiel.

- O’Kane, M./Hayes, N. (2006): The transition to school in Ireland. Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, S. 4-16.
- Rathmer, B./Hanke, P./Backhaus, J./Merkelbach, I./Zensen, I. (2011): Formen und Klima der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in der Übergangsphase vom Elementar- zum Primarbereich. Ergebnisse aus dem Landesprojekt TransKiGs Nordrhein-Westfalen (Phase II). In: Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B. (Hrsg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. – Wiesbaden, S. 111-114.
- Rimm-Kaufman, S. E./Pianta, R. C. (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten. A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 5, S. 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E./Pianta, R. C./Cox, M. J. (2000): Teachers’ judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 2, S. 147-166.
- Roßbach, H.-G./Sechtig, J./Freund, U. (2010): Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern. KiDZ“. Ergebnisse der Kindergartenphase. – Bamberg.
- Roßbach, H.-G./Tietze, W./Weinert, S. (2005): Peabody Picture Vocabulary Test. Revised. Deutsche Forschungsversion des Tests von L. M. Dunn & L. M. Dunn von 1981. – Bamberg/Berlin.
- Schulting, A. B./Malone, P. S./Dodge, K. A. (2005): The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41, 6, S. 860-871.
- Sechtig, J./Freund, U./Roßbach, H.-G./Anders, Y. (2012). Das Modellprojekt „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“ – Kernelemente, zentrale Ergebnisse der Evaluation und Impulse für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Pohlmann-Rother, S./Franz, U. (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* – Köln, S. 174-188.
- Sturmhöfel, N. (2012): Das baden-württembergische Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“. Ein neuer Weg der Übergangsgestaltung? In: Pohlmann-Rother, S./Franz, U. (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. – Köln, S. 220-232.
- Tietze, W. (1973): *Chancenungleichheit bei Schulbeginn. Eine empirische Untersuchung über vorzeitig eingeschulte Kinder*. Düsseldorf.
- Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W./Niesel, R. (Hrsg.): *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. – Weinheim, S. 22-41.

Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus – eine systemische Perspektive

Thorsten Bührmann, Petra Bükler

Zusammenfassung

Deutschlandweit sind in den letzten Jahren Bildungshäuser entstanden, die sich eine intensiviertere Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zum Ziel gesetzt haben. Dabei konnte die multiprofessionelle Teamarbeit von Erzieher/innen, Grundschullehrkräften und Schulsozialarbeit als hoch relevante Gelingensbedingung für die Realisierung von Anschlussfähigkeit identifiziert werden. Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Begleitung des Paderborner Modellprojektes „Kinderbildungshaus“ wird in diesem Artikel eine systemtheoretische Analyse der organisationalen Entwicklungsprozesse vorgenommen. Abschließend wird diskutiert, welchen Beitrag dieser Erklärungsansatz zur (noch weitestgehend ausstehenden) theoretischen Fundierung von Bildungshäusern leisten kann.

Schlagworte: Bildungshaus, Kindertageseinrichtung, Grundschule, Systemtheorie, Organisationsentwicklung

Organizational development and multi-professional teamwork at the “Kinderbildungshaus” education center for children from a systemic perspective

Abstract

In recent years, numerous educational centers, aimed at coordinating cooperation between pre- and primary school, have appeared all across Germany. Multi-professional teamwork between preschool and primary school teachers as well as school social workers has been key to achieve compatibility between both educational systems. This article will provide a theoretical framework based on scientific monitoring and evaluation of the pilot project “Paderborner Kinderbildungshaus” to analyze the organizational development process. Finally, conclusions will be drawn on how this theoretical framework contributes to the overall research on children’s educational centers.

Keywords: Education center for children, preschool, primary school, system theory, organizational development

1 Einleitung und Fragestellung

Einbettung des Beitrags in die allgemeine Bildungshaus-Diskussion

Die Optimierung von Übergängen im Bildungssystem bildet eines der zentralen Themen des in Deutschland geführten ‚Nach-PISA-Diskurses‘ um die Steigerung von Bildungsqualität und -erfolg. Insbesondere den ersten Übergängen von der Familie in die Kindertageseinrichtung (Kita) und von dort in die Grundschule wurde und wird seitens der Bildungspolitik, der Forschung sowie der Praxis verstärkte Aufmerksamkeit zu teil. Kita und Grundschule agierten traditionsgemäß als getrennte Systeme, die höchstens punktuell in der Übergangsphase der künftigen Schulkinder miteinander in Berührung kamen. In Anbetracht der hohen Relevanz eines gelingenden Übergangs setzt die neue Diskussion auf „Anschlussfähigkeit“ von Bildungsprozessen in Kita und Grundschule im Sinne einer verstärkten und intensiven Zusammenarbeit. Parallel zur Einführung der neuen Bildungs- und Orientierungspläne für den Kita-Bereich und zur Implementierung kompetenzorientierter Curricula für den Primarbereich entstanden seit Anfang der 2000er Jahre sowohl bundesländerübergreifende Verbundprojekte (TransKiGs, PONTE, BiKS u.a.) als auch groß angelegte landesweite Initiativen (Niedersächsisches „Brückenjahr“, KIDZ in Bayern, Projekt „Bildungshaus 3-10“ in Baden Württemberg u.a.), die unter verschiedenen Schwerpunkten eine Annäherung von Kita und Grundschule intendierten und neue Formen der Kooperation entwickelten, erprobten und evaluierten (vgl. *Hanke/Eckerth* 2015). Einige Bundesländer schufen mit so genannten „Bildungsplänen der zweiten Generation“ (*Fthenakis* 2011; *Röhner* 2014) elementar- und primarbereichsübergreifende Rahmungen zur Entwicklung eines abgestimmten Bildungsverständnisses und gemeinsamer Bildungsaktivitäten für Kinder von drei bis zehn Jahren. Diese bilden die Grundlage für die Bildungshaus-Idee, welche sich seit rund zehn Jahren als besonders intensive und stärker formalisierte Kooperation zumeist in Form von Modellprojekten entwickelt hat. Bildungshäuser stellen die Verzahnung von Kita und Grundschule auf der Ebene der pädagogischen Arbeit mit Kindern unterschiedlichen Alters und in diesem Zusammenhang die Vernetzung verschiedener Träger und Berufsgruppen in den Mittelpunkt. Dabei setzen sie im Vergleich zu anderen Verbundprojekten stark auf Regelmäßigkeit, Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit. Der Begriff „Bildungshaus“ ist bis heute weder eindeutig definiert noch durch evidenzbasierte Qualitätskriterien geschützt. Auch wenn die praktischen Umsetzungsformen im Detail sehr unterschiedlich sind, verfolgen Bildungshäuser in der Regel die doppelte Zielsetzung der Optimierung der Anschlussfähigkeit der Institutionen Kita und Grundschule, sowie die Stärkung der Anschlussfähigkeit der Systeme an das Kind (vgl. *Büker/Arndt* 2013). Die an der Anzahl der Standorte gemessen größte Entwicklung hat seit 2005/06 in Baden-Württemberg stattgefunden: Als Landesmodell des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport wurden im Projekt „Bildungshaus 3-10“ mittlerweile 32 Bildungshäuser mit insgesamt knapp 200 beteiligten Einrichtungen geschaffen und wissenschaftlich durch das ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm begleitet. In anderen Bundesländern sind Bestrebungen um eine Etablierung von Bildungshäusern demgegenüber eher regional verortet, so auch das in diesem Beitrag näher betrachtete Paderborner Modellprojekt. Anders als etwa in den Schweizer „Grund- und Basisstufen“, bei denen die Grundschule ihre Zuständigkeit auf jüngere Kinder erweitert, indem diese bereits im Alter von 4 bzw. 5 Jahren in die erweiterte Schuleingangsstufe eintreten, handelt es sich bei den bundesdeut-

schen Bildungshäusern um *besondere Konstruktionen*, bei denen in der Regel die beiden Systeme Kita und Grundschule erhalten bleiben und netzwerkartig miteinander kooperieren. Der Begriff „Bildungshaus“ ist daher in vielen Fällen metaphorischer Art, kennzeichnet also kein „Haus“ im Sinne einer gemeinsamen Institution, in welcher zwei traditionelle Institutionen komplett miteinander verschmolzen wären. Stattdessen sind viele Bildungshäuser so konzeptualisiert, dass sie die Eigenständigkeit der Systeme wahren, aber eine neue, gemeinsame Schnittmenge in Form einer regelmäßigen, inhaltlich abgestimmten Zusammenarbeit gestalten.

*Wissenschaftliche Begleitforschung
zum Paderborner Modellprojekt „Kinderbildungshaus“*

So bestand auch in dem hier betrachteten Paderborner Modellprojekt „Kinderbildungshaus“ sehr früh Konsens darüber, den Übergang konsequent als pädagogisch-didaktisch gestaltbaren Übergangsraum zu konzeptualisieren (vgl. *Büker/Kordulla/Pollmann* 2011), in dessen Mittelpunkt das Kind und seine Bildungsprozesse stehen und der ein auf seine Bedürfnisse und Interessen abgestimmtes Hin- und Herwechseln zwischen kindergarten- und schultypischen Zugangs- und Ausdrucksformen im Kontext anregender Lernsettings ermöglicht. Damit bietet das Kinderbildungshaus mehr als eine linear angelegte „Bildungsbrücke“ für punktuelle Ereignisse wie Schnupperbesuche oder Aufnahmegespräche. Vielmehr lassen sich Übergänge in Anlehnung an das ökosystemische Transitionsmodell von *Griebel/Niesel* (2011) als komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse verstehen, die in einem sozialen Austausch verlaufen und verdichtete, beschleunigte Phasen des Lebenslaufs darstellen.

Dies ist nicht allein aus pädagogischer, sondern auch aus (system-)theoretischer Perspektive ein äußerst anspruchsvoller Prozess, der deutlich mehr umfasst als eine „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“, wie *Koslowski* (2015) ein zentrales Ergebnis der Begleitforschung der Bildungshäuser 3-10 in Baden-Württemberg zusammenfasst. Die wissenschaftliche Begleitung des ersten nordrhein-westfälischen Bildungshauses in Paderborn (Modellzeitraum 2010-2013), bestehend aus einer Grundschule und zwei Kitas, ermöglichte es, einen sehr detaillierten Einblick in den Entwicklungsprozess zu erhalten, sowohl auf der pädagogischen als auch auf der institutionellen Ebene. Auf der *pädagogischen Handlungsebene* ging es um die Untersuchung der Möglichkeiten und Gelingensbedingungen des gemeinsamen altersgemischten Lernens von Kita- und Grundschulkindern in Lernwerkstätten als Herzstück einer innovativen Pädagogik und Didaktik für den Übergangsraum. Darüber hinaus erfolgte die Erfassung des Entwicklungsprozesses hin zu einer gemeinsamen Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse. Auf der *institutionellen Ebene* interessierte die Erfassung und Erklärung der Organisations- und Personalentwicklungsprozesse, indem die Schaffung eines in die bestehenden Einrichtungen integrierten sozialen Systems „Kinderbildungshaus“ sowie die Arbeit in multiprofessionellen Teams in den Blick genommen wurden. Beide Ebenen wurden im Rahmen des Forschungsprozesses wechselseitig aufeinander bezogen.

Um diese Entwicklungen möglichst gegenstands- und alltagsnah erhellen zu können, erfolgte eine prozessbegleitende und miteinander verzahnte Erfassung von Tiefenstrukturen auf beiden o.g. Ebenen in Form einer qualitativ ausgerichteten, perspektiven- und methodentriangulierten Begleitforschung (zur forschungsmethodologischen Einordnung siehe *Bührmann/Büker* 2015). Hierzu wurden relevante Akteure im Modellprojekt (Erzieherinnen, Lehrkräfte und die Schulsozialarbeiterin, Leitungskräfte der Einrichtungen, Kin-

der und Eltern sowie Stakeholder auf der kommunalen/administrativen Ebene) innerhalb der dreijährigen Projektlaufzeit an insgesamt acht Messzeitpunkten befragt und beobachtet. Zum Einsatz kamen qualitative Leitfadenterviews und Gruppendiskussionen, teilstandardisierte Fragebögen sowie Videobeobachtungen der Arbeit in den Lernwerkstätten. Zu jedem Messzeitpunkt erfolgte im Sinne des Survey-Feedbacks eine Rückspiegelung der Daten, die mittels der evaluativ-qualitativen Inhaltsanalyse nach *Kuckartz* (2014) ausgewertet wurden. Diese Rückmeldungen erfolgten im Rahmen der „Kinderbildungshauskonferenzen“ und wurden hier unmittelbar diskutiert: Im Sinne der Handlungsforschung (in Anlehnung an *Prenzel/Heinzel/Carle* 2004) wurde auf diese Weise ein kontinuierlicher Ergebnis- und Entwicklungstransfer in die Praxis gewährleistet. Zugleich konnten so die Funktionalität und Reliabilität der theoriegeleitet erhobenen und interpretierten Befunde zur Analyse und Bewältigung praktischer Anforderungssituationen in ihrer gesamten Komplexität überprüft werden.

Die wissenschaftliche Begleitung der als offenes Entwicklungsprojekt angelegten Kinderbildungshausentwicklung gestaltete sich somit als interaktiver, spiralförmig angelegter Prozess von Datenerhebung und -auswertung, Rückmeldung der Ergebnisse, Initiierung von Interventionsprozessen, erneuter Datenerhebung und -auswertung etc. Aus wissenschaftlicher Perspektive – und Gegenstand dieses Beitrages – ist insbesondere die Entwicklung und Überprüfung eines theoretischen Rahmens von Interesse gewesen, der geeignet ist, die sehr unterschiedlichen Bildungshausentwicklungen zu beschreiben und in differenzierter Weise analysieren zu können. Als fruchtbare und auch von den Praxisakteuren akzeptierte Deutungsfolie für die erlebten komplexen und vielschichtigen Entwicklungsprozesse im Kinderbildungshaus erwies sich in diesem Fall der systemtheoretische Zugang. So konnten insbesondere in den Rückmeldeveranstaltungen für die Projektakteure die jeweils zurückliegenden Entwicklungen und Herausforderungen sowie auch die erreichten Erfolge auf einer reflexiven Ebene in systematisierter Weise *sichtbar* und damit *gestaltbar* werden.

Der vorliegende Diskussionsbeitrag möchte vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen in der Begleitforschung des Paderborner Modellprojekts aufzeigen, wie die Entwicklungsprozesse hin zu einem neuen Konstrukt „Bildungshaus“ *aus systemischer Perspektive* betrachtet und verstanden werden können. Konkretisiert wird dies anhand der institutionalisierten Teambildung und der darin verwirklichten intensiven Kooperation der Akteure aus den unterschiedlichen Einrichtungen in Form eines „multiprofessionellen Teams“, welches als Planer und Realisierer der Innovation den zentralen Bestandteil des (Organisations-)Entwicklungsprozesses darstellte und als Repräsentant des neuen interinstitutionellen sozialen Systems „Kinderbildungshaus“ fungierte. Es geht dabei in diesem Beitrag nicht um die vollständige Darstellung der empirischen Ergebnisse (vgl. hierzu *Büker/Bührmann/Kordulla/Boehmer* 2013), sondern vielmehr um die exemplarische Veranschaulichung der systemischen Deutungsfolie. Vor diesem Hintergrund soll ein grundlegender Beitrag zur Theoriediskussion um Bildungshäuser geleistet werden, welche noch weitestgehend aussteht.

Dazu wird im Folgenden zunächst die Bildungshausentwicklung als systemischer Organisationsentwicklungsprozess beschrieben (Kap. 2), für den als vergleichende Bezugsrahmen sowohl die allgemeine Organisations- als auch die Schulentwicklungsforschung genutzt werden. In Kap. 3 erfolgt als Konsequenz dieser Betrachtung zunächst eine allgemeine Charakterisierung der Systemlogiken von Grundschule, Kita und der sozialpädagogischen Systeme der Schulsozialarbeit, um davon ausgehend die spezifischen Heraus-

forderungen bei der Entwicklung eines multiprofessionell zusammengesetzten Projektteams aus systemtheoretischer Perspektive kennzeichnen zu können. Dies geschieht anhand ausgewählter empirischer Befunde aus verschiedenen Befragungen der Teammitglieder des Paderborner Kinderbildungshauses (Kap. 4). Abschließend wird die systemtheoretische Perspektive selbst hinsichtlich ihrer Theoriebildungspotenziale im Kontext der Bildungshausentwicklung diskutiert (Kap. 5)

2 Die Entwicklung des Kinderbildungshauses als systemischer Organisationsentwicklungsprozess

Organisationsentwicklung beschreibt allgemein einen „längerfristig angelegten organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung.“ (Becker/Langosch 1995, S. 5) Unterscheiden lässt sich das strukturelle von dem personalen Konzept: Struktural geprägte Ansätze gehen von der Grundannahme aus, dass sich Organisationen dann verändern, wenn sich die Struktur in ihnen verändert. Bezogen auf Schulentwicklung findet sich dies beispielsweise in dem Bemühen wieder, durch die Makrosteuerung auf politischer und administrativer Ebene in den einzelnen Schulen Entwicklungen zu bewirken. Ebenso unterliegen strukturelle Ansätze i. d. R. einer linear geprägten Vorstellung über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, so beispielsweise der Vorstellung, dass die Einführung von Einzelmaßnahmen wie etwa der Schulprogrammentwicklung zu unmittelbaren und zielgerichteten Veränderungen in allen Einrichtungen führt. Personale Ansätze sind hingegen durch die Grundannahme gekennzeichnet, dass sich Organisationen in erster Linie dadurch verändern, wenn sich das *Denken* der Menschen in der Organisation ändert. Bezogen auf Schulentwicklung lässt sich dieses Verständnis insbesondere in dem durch die Implementations- und Einzelschulorientierung angestoßenen Paradigmenwechsel Ende der 1980er wiederfinden. Hier werden weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule und die dort tätigen Personen als „Gestaltungseinheit“ und „Motor“ von Reformmaßnahmen angesehen (Rolff 2013, S. 298).

Die Zusammenfassungen von empirisch basierten Gelingensbedingungen der Schulentwicklung, die sich in der Fachliteratur finden lassen (vgl. z.B. die Übersicht bei Lindemann 2013, S. 63ff.), deuten darauf hin, dass Veränderungen in Organisationen nur dann gelingen, wenn sie auf mehreren Ebenen zugleich ablaufen: Um erfolgreiche – und insbesondere auch von den Lehrkräften als sinnvoll wahrgenommene (vgl. Lindemann 2013; Söll 2002) – Schulentwicklung zu realisieren, muss der Veränderungsprozess *zugleich* Strukturen und die in der Organisation tätigen Menschen berücksichtigen. Weiterhin sind Schulen – wie auch Kitas – nicht technisch steuerbar, sondern die Veränderung entwickelt eine Eigendynamik. Systemische Ansätze der Organisationsentwicklung bieten die Möglichkeit, dieser Komplexität und Selbstorganisation der Prozesse gerecht zu werden und dieselben auf theoretischer Ebene zu systematisieren und zu erklären.

Dabei ergeben sich, je nachdem ob auf die Allgemeine Systemtheorie (mit dem ursprünglichen Fokus auf technische Systeme), die evolutionistische Systemtheorie (mit dem ursprünglichen Fokus auf biologische Systeme), die soziologische Systemtheorie (mit dem Fokus auf soziale Strukturen, Prozesse und Ordnungen) oder die Personale Sys-

temtheorie (mit dem Fokus auf Personensysteme) zurückgegriffen wird, unterschiedliche Schwerpunkte der Betrachtung. Im Weiteren wird ein systemisches Verständnis zugrunde gelegt, welches sich primär an Personensystemen (und damit einem handlungstheoretischen Ansatz) orientiert und diese als zentralen Bezugspunkt zur Beschreibung sozialer Strukturen nutzt, indem handelnde Personen ebenso wie die Kommunikation als Elemente bzw. Teile des Systems angesehen werden. Es handelt sich hierbei um eine durch *Luchte* (2007) vorgenommene Erweiterung der Personalen Systemtheorie in der Tradition von *Bateson* (1981) und *König/Volmer* (2005), in der drei Faktoren unterschieden werden:

- (1) das *Personensystem*, d.h. die denkenden und handelnden Personen, die den Verlauf eines Organisationsentwicklungsprozesses maßgeblich beeinflussen, ihre subjektiven Deutungen und ihre Handlungen;
- (2) das *Kommunikationssystem*, d.h. die sich in einem sozialen System entwickelnden Kommunikationsprozesse, die geltenden sozialen Regeln, das Klima und die Systemkultur, sowie zirkuläre Interaktionsmuster (Regelkreise). Diese sozialen Strukturen sind das Ergebnis eines Aushandlungs- und gemeinsamen Entwicklungsprozesses der Personen und weisen eine Historie auf, die häufig nur aus der Eigenlogik der Systeme heraus zu verstehen ist;
- (3) die *Systemumwelt*, d.h. diejenigen Umfeldfaktoren, die den Entwicklungsprozess unmittelbar beeinflussen, wobei die materielle (Materialien, räumliche Gegebenheiten etc.) von der sozialen Umwelt (sog. Systemgrenze) zu unterscheiden ist. Soziale Systeme sind grundsätzlich durch eine funktionale Differenzierung geprägt (Bestimmung als System und Abgrenzung zur Umwelt), wobei jedes System bzw. die in ihm handelnden Personen *Leitunterscheidungen* treffen, an denen sich die Kommunikation und die Wirklichkeitskonstruktionen orientieren (sog. Leitdifferenzen). Systemumwelt und -grenze, dies stellt eine besondere Betrachtungsweise der Personalen Systemtheorie dar, gewinnen ihre Bedeutung immer erst durch die Deutung der Systemelemente durch die handelnden Personen.

Die zentrale These lautet, dass sich der Verlauf und der Erfolg des Entwicklungsprozesses „Kinderbildungshaus“ aus dem Zusammenwirken des Personensystems, des Kommunikationssystems und der Systemumwelt erklären lassen. Es wird dabei deutlich, dass sich Kinderbildungshäuser durch eine besondere Komplexität auszeichnen, die sie von klassischen Schulentwicklungsprozessen deutlich unterscheiden: Es geht nicht um die Veränderung an einer einzelnen Schule oder einer einzelnen Kindertageseinrichtung, also innerhalb eines „geschlossenen“ Systems, welches durch eine klar definierbare Systemumwelt bzw. Systemgrenze gekennzeichnet ist, sondern um ein Entwicklungsprojekt am Übergang, an dem unterschiedliche Einrichtungen aus unterschiedlichen Systemen und Systemlogiken in einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einsteigen. Diese werden von uns im Folgenden als *Primärsysteme* bezeichnet, da aus ihnen die o.g. Leitdifferenzen hervorgehen, welche prägend für die Deutungs- und Handlungsmuster der im Kinderbildungshausprojekt involvierten Akteure sind.

In diesem Entwicklungsprozess kommt der Implementierung eines multiprofessionellen Projektteams als integriertes soziales System „zwischen den Primärsystemen“ eine besondere Bedeutung zu. Dieses setzte sich im Paderborner Projekt zum einen aus Akteuren der beteiligten Einrichtungen (Kita, Grundschule) zusammen sowie zusätzlich einer Schulsozialarbeiterin, die einem dritten Primärsystem zuzuordnen ist. Multiprofessionalität bedeutet im beschreibenden Sinne die Zusammenarbeit von Vertreterinnen und Vertre-

tern verschiedener Berufsgruppen. Dem Projekt lag allerdings zudem ein normatives Verständnis von multiprofessioneller Teamarbeit zugrunde. Im Sinne von *Huber/Hader-Popp* (2008) wurde das zentrale Ziel darin gesehen, dass sich verschiedene Qualifikationen und Spezialwissen aus unterschiedlichen Berufsgruppen bei der Realisierung eines handlungsleitenden Ziels bündeln und deren systematische Kooperation neues, geteiltes und für die Ausübung der Profession nützlich Wissen hervorbringt. In diesem Sinne wird häufig auch von „professionellen Lerngemeinschaften“ (im Sinne eines Entwicklungsziels) gesprochen (*Buhren/Rolff* 2013, S. 512ff.). In dieser „Arbeitsbeziehung auf Zeit“ treffen die unterschiedlichen Personen- und Kommunikationssysteme aufeinander, es müssen die Systemgrenzen des eigenen Primärsystems und die damit verbundenen Leitdifferenzen in Bezug auf einen innovativen Sachgegenstand (hier: Kinderbildungshaus) in den subjektiven Deutungsmustern „überwunden“ und neu definiert werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Fokussierung auf bzw. die Suche nach dem *Gemeinsamen*, um so schließlich die Systemgrenzen durchlässiger zu gestalten, wenn nicht im Rahmen des Übergangsraums sogar gänzlich aufzulösen, ohne jedoch die „Daseinsberechtigung“ der Primärsysteme zu gefährden. Um diese besondere Anforderung im Entwicklungsprozess von Bildungshäusern und damit verbundene Handlungsweisen der Akteure adäquat erklären zu können, scheint uns eine genauere Analyse der jeweiligen Primärsysteme unabdingbar.

3 Die Primärsysteme Kita, Schule und Schulsozialarbeit, ihre Selbstverständnisse und Kernaufträge

Zur Systematisierung der im Kontext „Kinderbildungshaus“ relevanten Aspekte der Primärsysteme wird auf die im vorangegangenen Kapitel vorgenommene Unterteilung in die strukturelle und personale Ebene zurückgegriffen. Die Ausgestaltung der Systemgrenzen auf diesen beiden Ebenen wird in der Darstellung jeweils integriert, da genau dies das besondere Kennzeichen von Kinderbildungshäusern darstellt.

Auf *struktureller Ebene* verdeutlicht ein Blick in die aktuellen, Kita und Grundschule überspannenden Bildungspläne einiger Bundesländer, dass Erziehung, Bildung und Betreuung mittlerweile als Kernaufgaben beider Institutionen formuliert werden (vgl. *Büker* 2015; *Röhner* 2014). Dabei hat im Elementarbereich seit Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen sowie infolge der Diskussion um Qualität in Kitas eine Verschiebung von der Betreuungs- zur Bildungsinstitution stattgefunden und die Aufgabe der Grundschule wurde mit breiter Einführung eines Offenen Ganztags in Richtung einer Betreuungseinrichtung erweitert. Beiden gemeinsam ist die Orientierung am sehr jungen Kind, welches im Mittelpunkt aller pädagogischen Bemühungen steht. Dieses soll umfassend gefördert, in seiner Persönlichkeits- und Selbstständigkeitsentwicklung begleitet und zu einer mündigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden (vgl. *Hense/Buschmeier* 2002). Trotz dieser inhaltlichen Annäherung der Leitvorstellungen und Bildungsaufträge bleiben Kita und Grundschule zwei unterschiedliche Organisationen mit je eigener Entwicklungsgeschichte, mit differenten Organisationsstrukturen und einem jeweils spezifischen gesellschaftlichen Auftrag: Die Kita ist in Deutschland als familienergänzende Einrichtung der Sozialpolitik zugeordnet. Zu ihren Kennzeichen gehört eine ausgesprochene Trägervielfalt (Kommunen, Kirchen, Wohlfahrtsverbände, Vereine, Betriebe und Elterninitiativen), die zu sehr spezifischen konzeptionellen Profilen der einzel-

nen Einrichtungen führt. Zwar sind alle Kitas angehalten, sich an den landesspezifisch geltenden Bildungsvereinbarungen und den darin formulierten Standards zu orientieren, allerdings gibt es große Handlungs- und Gestaltungsspielräume in der Umsetzung derselben. Darüber hinaus stellt die Kita nach wie vor ein freiwilliges Angebot an die Eltern dar.

Die Grundschule ist demgegenüber die erste verpflichtende Bildungseinrichtung in der Biographie des Kindes. Der staatlichen Schulaufsicht unterstellt, hat sie einen umfassenden und inhaltlich klar beschriebenen Bildungsauftrag. Ihre inhaltliche Arbeit wird in starkem Maße durch obligatorische Lehrpläne bestimmt, welche in Fächerlogik konkrete Kompetenzerwartungen für die Schuleingangsstufe sowie für die Klassen 3 und 4 definieren und Wege vorzeichnen, wie Kinder an die Formen systematischen Lernens herangeführt werden sollen. Demgegenüber verstehen sich Kitas – bei aller Unterschiedlichkeit elementarpädagogischer Konzepte – in aller Regel als *Angebotsinstitutionen*, die eine Vielzahl an Lern- und Entdeckungsmöglichkeiten für die Kinder in den verschiedenen Bildungsbereichen wie Ästhetik und Bewegung, Soziales Lernen, Sprache, Natur und Technik usw. bereithalten.

Ein weiterer maßgeblicher Unterschied ergibt sich aus der gesellschaftlich auferlegten Selektions-, Allokations- und Legitimationsfunktion der Grundschule (vgl. *Tillmann* 2000, S. 127). So haben die „erste Schule für alle Kinder“ und die in ihr wirkenden Lehrkräfte die Aufgabe, die Ergebnisse kindlicher Lernprozesse in Form von Leistungsfeststellungen und -beurteilungen als Grundlage für eine Schullaufbahnpflichtung zu nutzen. Diese hat erwiesenermaßen weit reichende Folgen für die weitere Bildungsbiographie und damit für die gesellschaftlichen Teilhabechancen der Kinder (vgl. *Anders/McElvany/Baumert* 2010), was u.a. zu gesellschaftlichem Respekt und Anerkennung der Grundschullehrkraft als einflussreicher Profession beiträgt. Aktuell gibt es pädagogische Bemühungen, die Grundschule und insbesondere die Schuleingangsstufe bzgl. Selektionsentscheidungen zu entlasten (*Höke* 2013, S. 46), z.B. durch die Flexibilisierung des Schulanfangs, die Abschaffung von Noten für die Schuleingangsstufe, im Kontext der Gründung von Gesamtschulen und im Zusammenhang der Entwicklung inklusiver Schulkonzepte. Dennoch bleiben die Herstellung eines Zusammenhanges von systematischem, formalen Lernen, Leisten und Leistungsbeurteilung und die damit verbundene Sozialisation der Kinder als Schülerinnen und Schüler zentrale Professionsmerkmale des Lehrberufs.

Dem jeweiligen Selbstverständnis der Einrichtungen folgend haben die Primärsysteme Kindergarten und Grundschule zudem unterschiedliche Formen der Alltagsgestaltung (Arbeits-, Raum- und Zeitstrukturen) hervorgebracht: Insbesondere sind Grundschullehrkräfte häufig als Einzelpersonen zuständig für eine Klasse, während Erzieherinnen und Erzieher im Gruppendienst in Teamstrukturen arbeiten.

All dies prägt das Selbstverständnis der in den jeweiligen Systemen handelnden Akteure (*personale Ebene*): In der Logik der traditionellen Kindergartenpädagogik kommt der pädagogischen Fachkraft in erster Linie die Aufgabe der indirekten Erziehung zu, indem sie als „Regisseurin einer anregenden Umwelt“ (*Liegle* 2013, S. 59) auf die Wirksamkeit jener Bildungsprozesse setzt, die aus den vielfältigen Formen der Selbsttätigkeit der Kinder (insbesondere im lustgeleiteten freien Spiel, beim Malen, Tanzen, hypothesentestenden Probieren etc.) hervorgehen. Dieses Professionsverständnis impliziert ein grundlegendes Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft des Kindes, ganz im *Fröbel'schen* Sinne des Wachsenlassens der jungen Pflanze in einer entwicklungsan-

regenden Umgebung des „Kindergartens“. Mit Einzug des Paradigmas des gemäßigten Konstruktivismus in die Frühpädagogik und – parallel dazu – mit Einführung eines kompetenzorientierten Verständnisses von Bildungsprozessen in der Kita, haben sich gesellschaftliche Ansprüche und Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte jedoch verändert. Dem Ansatz des aktiv lernenden, „kompetenten Kindes“ folgend (vgl. *Büker* 2015), ist von einem individuellen Konstruktionsprozess von Wissen und Erkenntnis auszugehen (in sog. „Selbstbildungsprozessen“ des Kindes), welcher sich in sozialen Kontexten vollzieht. Peers, Familie, Fach- und Lehrkräfte, Medien usw. werden hier zu sog. „Ko-Konstrukteuren“, welche Bedeutung mit dem Kind gemeinsam konstruieren und aushandeln. Das im Sozialkonstruktivismus aufgegriffene Konzept *Wygotskis* ging dabei in besonderer Weise in die Elementar- und Grundschulpädagogik ein: Kerngedanke ist der Aufbau höherer Entwicklungsniveaus durch soziale Interaktion mit einem Erwachsenen oder anderen Kindern. Diese habe sich an der „Zone der nächsten Entwicklung“ zu orientieren, so dass das Kind durch Bemühung seiner Sozialisationspartner ein Niveau erlangen kann, das es zu einem bestimmten Zeitpunkt allein nicht erreichen könnte (vgl. *Laewen* 2002, S. 212). Pädagogischen Fachkräften stellt sich heute die Frage nach Art und Grad instruktioneller, kompetenzzieldienlicher Unterstützung der Kinder und damit (wie schon einmal in den 1970er Jahren im Rahmen der durch die Lerntheorien beflügelten Vorschulreform) nach Überschneidungen und Abgrenzungen zur Profession der Grundschullehrerin bzw. des Grundschullehrers. Die damit verbundene Unsicherheit spielt eine nicht unerhebliche Rolle bei der multiprofessionellen Teamarbeit in Bildungshäusern.

Während sich Kita und Grundschule als Primärsysteme sowie deren Schnittfelder noch recht eindeutig benennen lassen, so fällt dies bezogen auf die Schulsozialarbeit als dritte Akteurin in dem hier betrachteten Bildungshaus deutlich schwerer. Ein Hauptgrund hierfür liegt in der relativ jungen Geschichte dieses Handlungsfeldes und der Tatsache, dass die Entwicklung und Profilierung dieses Berufsbildes – als Teilgebiet der Sozialen Arbeit – erst in den letzten Jahren sowohl im wissenschaftlichen als auch im praxisbezogenen Diskurs eigenständige Konturen angenommen hat (vgl. *Pötter/Segel* 2009; *Spies/Pötter* 2013). Auf struktureller Ebene differiert die Trägerschaft der Schulsozialarbeit sowohl nach Bundesländern als auch nach Schulformen. So kann diese in einem Fall der Jugendhilfe (nach SGB VIII) zugeordnet sein, woraus sich eine freie oder örtlich öffentliche Trägerschaft ergibt, in anderen Fällen folgt die Trägerstruktur der Schulorganisation, so dass beispielsweise Gemeinden oder Landkreise als Träger der Schulsozialarbeit auftreten (vgl. *Krüger* 2009). Schulsozialarbeit wird aktuell verstanden „als interinstitutionelle Vermittlungsinstanz im Bildungs- und Hilfesystem [...], die als anwaltschaftliche ‚Sozialisationsbrücke‘ zur Verbesserung der Lern- und Lebensraumbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Kontexten des Bildungssystems [...] agiert.“ (*Spies/Pötter* 2013, S. 92) Sie ist damit zuständig für die Unterstützung von Kindern in Problemlagen. Die (inhaltliche) Schnittmenge zur Kita und Grundschule ergibt sich über den grundlegenden Anspruch der Kinder- und Jugendhilfe, das Kind umfassend zu fördern und bei der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen (§1 Abs. 1 SGB VIII). Allerdings entspricht die methodische Umsetzung ihrer Funktionsanbindung an die Soziale Arbeit, was insbesondere in den Arbeitsfeldern des Sozialen Lernens (Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Konfliktbewältigung etc.) und der individuellen Orientierung und Hilfe (Sozialpädagogische Beratung, Berufsorientierung etc.) deutlich wird. Sie verfolgt dabei das Ziel, (Selbst-)Bildung durch nicht-formelle und informelle Angebote anzuregen. Entsprechend werden Angebote der Schulsozialar-

beit vielfach als von der formellen (schulischen) Struktur bewusst abgegrenzt gestaltete Lernräume innerhalb des Systems Schule konzipiert, mit der erklärten Absicht, Bewertungen sowie damit einhergehende Selektion in Form von Notengebungen zu vermeiden (vgl. *Kooperationsverbund Schulsozialarbeit* 2014, S. 4). Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter können dabei nur in seltenen Fällen auf Teamstrukturen im beruflichen Alltag zurückgreifen, sie sind zumeist als befristet angestellte „Einzelkämpfer“ an einer oder mehreren Schulen im Einsatz und stehen nicht selten unter erhöhtem Druck, ihre Professionalität und den „Wert“ ihrer Arbeit gegenüber Lehrkräften, Eltern und den Kindern bzw. Jugendlichen zu beweisen.

Diese Hintergründe stellen eine wichtige Deutungsfolie zur Erklärung von Handlungen der einzelnen Projektakteure im Kinderbildungshaus dar. Allerdings sollte dies nicht in verkürzter Weise verstanden werden, den einzelnen Akteur lediglich als Vertreter eines kollektiven Professionsverständnisses zu sehen. Die personale Ebene in dem hier gewählten systemischen Zugang, die im Personensystem zum Ausdruck kommt, betont, dass diese Prägungen immer erst durch die *subjektiven Deutungen* und Zuordnungen der einzelnen Personen wirksam werden bzw. durch die Akteure eine spezifische Bedeutung erhalten. Diese können, je nach individuellem Erfahrungshintergrund, sehr unterschiedlich ausfallen. Im Folgenden wird daher ein empirischer Blick auf die subjektive Ausgestaltung dieser Prägungen im Modellprojekt vorgenommen.

4 Schritte auf dem Weg zum multiprofessionellen Team: Empirische Befunde

Wie genau kann es gelingen, die im vorangegangenen Kapitel skizzierten Leitdifferenzen der drei Berufsgruppen in produktiver Weise in die Arbeit eines Bildungshaus-Teams einzubringen? Wie in Kap. 1 bereits angesprochen, gingen die Projektakteure im Paderborner Modellprojekt von Beginn an davon aus, die neue „Schnittmenge“ zwischen Kita und Grundschule, die sie selbst als neuen „Dritten Raum“ bezeichneten (vgl. *Büker/Kordulla/Pollmann* 2011), als *gemeinsamen pädagogischen Gestaltungsraum* zu begreifen. Dazu bedurfte es ganz grundlegend der Verständigung über ein gemeinsames Kindbild sowie eines gemeinsamen Bildungsverständnisses als überspannenden Rahmen für eine neue Pädagogik und Didaktik. Dies wurde bereits in der ersten schriftlichen Befragung zur Erhebung der Ausgangslage zu Beginn des Modellzeitraumes sowohl auf der Ebene der Schul- und Kitaleitung (n=4) als auch von den Erzieher/innen, Lehrkräften und der Schulsozialarbeiterin (n=13) als vorrangiges Projektziel bezeichnet, verknüpft mit dem Wunsch, diesen Entwicklungsprozess „auf Augenhöhe“ zu realisieren. Damit wurde von Anfang an die höchste Niveaustufe der Kooperation zwischen *allen* beteiligten Professionen angestrebt: Ziel ist – weit über gelegentlichen Austausch von Informationen oder Arbeitsteilung im Team hinaus – die gemeinsame Ko-Konstruktion von Wissen im Duktus einer professionellen Lerngemeinschaft (zu den Niveaustufen der Kooperation vgl. *Gräsel/Fußangel/Pröbstel* 2006 sowie *Hanke/Backhaus/Bogatz* 2013). Im Kern ging es den Projektakteuren um die gemeinsame Entwicklung von *Orientierungsqualität*. Dieser aus der Diskussion um Kindergartenqualität stammende Begriff umfasst die Einstellungen, Werte und Normen in grundlegenden Erziehungs- und Bildungsfragen, die das pädagogische Personal teilt (vgl. *Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach* 2005, S. 6). Zur Realisierung

dieses Ziels wurden zu Beginn der Modellphase Fortbildungsveranstaltungen in Form eines pädagogischen Tages zur Visionsarbeit („Das Kinderbildungshaus im Jahr 2020“) sowie in Form einer Gruppendiskussion realisiert, welche im Sinne eines in den Alltag eingelassenen Forschens zugleich der Datenerhebung sowie der Team- und Organisationsentwicklung dienen. Getrennt nach Leitungskräften (n=4) und Projektteammitgliedern aus Kita und Grundschule (n= 8) wurden den Befragten zunächst fünf Begriffe vorgelegt, die sie selbst in der vorausgegangenen Befragung als besonders klärungsbedürftig für die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses gekennzeichnet hatten: „Bildung“, „Lernen“, „Spielen“, „Leistung“ und „Schulfähigkeit“. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, weitere relevante Begriffe in die Diskussion einzubringen. Die Befragten wurden zunächst gebeten, die Bedeutung dieser Begriffe für die tägliche Arbeit in ihren Primärsystemen zu beschreiben und zu begründen. Im nächsten Schritt sollten sie überlegen, ob und in welcher Weise die genannten Begriffe in die „gemeinsame Schnittmenge“ passen: Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten zwischen Kita und Schule? Wie sähe ein gemeinsamer Nenner aus? Wo sehen Sie Unterschiede? Wo sehen Sie den größten Klärungsbedarf?

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde der inhaltsanalytisch ausgewerteten Gruppendiskussionen um die Entwicklung von Orientierungsqualität vorgestellt.

Die diskursive Auseinandersetzung mit fundamentalen pädagogischen Kernthemen aus den jeweiligen Primärsystemen brachte deutliche system- und traditionsbedingte Unterschiede in den Sichtweisen und Handlungsroutinen der beteiligten Projektakteure zu Tage. Insbesondere prallten Bedeutungszuschreibungen von „Spielen“ und „Leisten“ aufeinander.

Während im Selbstverständnis der Kita das Spiel als Quelle für Bildungsprozesse und als Ausdruck von Lern- und Entwicklungsvorgängen einen hohen Eigenwert besitzt, wird es in der Schule eher kompensatorisch und im Sinne von Abwechslung verstanden: „Ich würde sagen, dass bei uns alles relevant ist bis auf das Spielen. Nicht dass es irrelevant ist, aber vom Stellenwert her mehr Mittel zum Zweck oder mal was Nettes zwischendurch, aber nicht der Hauptfaktor. Leider.“ (Projektteam-Mitglied Schule)

Die Verständnisse von „Leisten“, „Leistung“ und „Leistungsbewertung“ entpuppten sich im Modellprojekt als neuralgischer Punkt der Auseinandersetzung. Dieser wurde insbesondere bei der Entwicklung einer gemeinsamen Bildungsdokumentation zum zentralen Diskussionspunkt. Gehört das Thema „Leistungsbewertung“ eigentlich in die Schnittmenge des „Dritten Raumes“? „Es kommt drauf an, wie ich Leistung definiere. (...) Kindergarten ist Arbeit für die Kinder und so gesehen auch eine Leistung. Da erbringen die Kinder natürlich eine große Leistung. (...) Aber das wird nicht nach einem Schema bewertet.“ (Projektteam-Mitglied Kita) Eine Lehrkraft sieht es hingegen wie folgt: „Leistung ist auf jeden Fall vorhanden. Jeder leistet auf seinem Niveau etwas. Es ist jetzt nicht das Ziel, dass wir alle auf einen Stand bringen. (...) Ich glaube, innerhalb der Schnittmenge ist die Leistungsbewertung noch kein Thema.“

Im Rahmen des diskursiven Austausches im Team wurde nach konsensfähigen Möglichkeiten einer die Differenzen überwindenden, gemeinsamen Pädagogik und Didaktik für den Übergang gesucht: „Ich sehe das jetzt auch, dass wir uns klar werden müssen, welche Projekte laufen wirklich gemeinsam und wo docken wir an und wenn wir andocken, wie docken wir an.“ (Projektteam-Mitglied Schule) Weiterhin führt selbiges Teammitglied aus: In der gemeinsamen Schnittmenge brauchen wir „... auf jeden Fall nicht Spielen statt Leistung oder Spielen statt Lernen. Sondern als Mittel zum Zweck. Spiele-

risch Lernen bringt Leistung.“ (Projektteam-Mitglied Schule) Ein Konsens wurde auch bezüglich der umstrittenen Frage nach zielgleichem und zieldifferentem Arbeiten sowie der Frage nach Verbindlichkeit oder Freiwilligkeit der Lernangebote („Pflicht oder Kür“?) hergestellt. Während in den ersten Lernwerkstätten ähnliche Zielperspektiven für alle Kinder verfolgt wurden, entwickelte sich anschließend die Vorstellung von jeweils verschiedenen Zielhorizonten für Kita- und Grundschulkindern. Die mit den Bildungsangeboten verbundenen Kompetenzerwartungen wurden für die Grundschulkindern aus dem schuleigenen Arbeitsplan für den Sachunterricht entnommen, während für die Kita-Kinder die Aussagen in den Bildungsplänen orientierungsgebend wurden. Dabei zeigte sich allerdings der Effekt, dass insbesondere seitens der betreuenden Lehrkräfte Druck empfunden wurde, darauf zu achten, dass die Schulkinder möglichst alle Lernwerkstattangebote besuchten und „erfolgreich“ absolvierten: „[An die Erzieherinnen gerichtet] Ihr habt da mehr Spielräume. Wir haben da mehr so unsere Leistung im Hinterkopf und drängen dann darauf, dass es läuft. Da könnte Schule mehr Kita vertragen.“ (Projektteam-Mitglied aus der Schule).

Aus Sicht der systemischen Organisationsentwicklung wird hieran deutlich, wie schwer es ist, im Kontext von Bildungshäusern die Systemgrenzen nachhaltig zu überwinden: Die gewohnten Denk- und Handlungsmuster des eigenen Primärsystems bieten ein hohes Maß an Sicherheit und Struktur, so dass hierauf im Laufe des Entwicklungsprozesses immer wieder zurückgegriffen wird, wie insbesondere die Frage um die Bedeutung von Spielen, Lernen und Leisten in der gemeinsamen Lernwerkstattarbeit zeigt. So spiegeln sich in den je unterschiedlichen Konnotationen des Begriffs „Leistung“ die in Kap. 3 beschriebenen differnten gesellschaftlichen Aufträge, die als solche erst im gemeinsamen klärenden Dialog über den Umgang mit diesen Leitdifferenzen zwischen den Systemen (d.h. bei der Gestaltung gemeinsamer Lernsettings) bewusst reflektiert wurden: Wie sehen individuelle Verständnisse einzelner Teammitglieder, wie sehen traditionelle Selbstverständnisse von Kita und Schule aus? Sollen Bildungsangebote im Übergang mit einem traditionellen Schulleistungsbegriff verbunden werden oder sollen sie sich als „schulleistungsfreier“ Raum darstellen, in dem es primär darum geht, dass Kinder sich einer anregenden Herausforderung stellen und bewusst neue Erfahrungen sammeln? Was bleibt verschieden? Wo bewegen wir uns aufeinander zu? Wo können wir traditionelle Funktionszuschreibungen und bislang unhinterfragte Selbstverständlichkeiten weiter auslegen als bisher? Wo haben wir bislang nicht genutzte Handlungsspielräume, die uns Gelegenheit geben, etwas Neues, Gemeinsames zu schaffen? Haben Kita und Grundschule hier unterschiedlich oder gleich große Gestaltungsfreiräume? „Ich glaube, das ist weiterhin einfach das größte Problem, dass die Schulstrukturen sehr schwierig sind sich passend zu biegen, dass man da zusammenkommt. [An die Erzieherinnen gerichtet] Das erfordert von euch natürlich viel Anpassungsfähigkeit, wie ihr euch an unsere Stunden halten müsst, wenn man was zusammen machen will. Umgekehrt geht es halt sehr schlecht.“ Dieses Zitat einer Lehrkraft im Rahmen der Gruppendiskussion verdeutlicht wahrgenommene Hierarchiebeziehungen. Was bedeutet „Arbeit auf Augenhöhe“?

Im Modellprojekt hat es sich als hilfreich herausgestellt, diese Grundsatzdiskussionen bezogen auf konkrete, im Idealfall gemeinsam erlebte und gestaltete Alltagssituationen zu führen, oder auch über die Außenwirkungen bezogen auf die Systemumwelt zu motivieren: Welches Bild und welche Erwartungshaltungen sollen den Eltern vermittelt werden?

Es zeigte sich zudem, dass dieser Austausch- und Diskussionsprozess eine doppelte Funktion im Organisationsentwicklungsprozess eingenommen hat: Zum einen bildete er

einen zentralen Baustein zur Konstituierung des Personensystems des Kinderbildungshauses, da hierin die persönlichen Werte, Zielvorstellungen und Normen abgeglichen und in Einklang gebracht wurden. Zu bedenken ist, dass es in dieser Phase zu Konflikten bis hin zum Ausstieg einzelner Personen aus dem Projektteam kommen kann, wenn sich Diskrepanzen zu den eigenen Vorstellungen nicht überwinden lassen.

Zum anderen diente dieser Prozess zur Konstituierung eines eigenständigen Kommunikationssystems, indem zunehmend...

- eine „gemeinsame Sprache“ entwickelt wurde, die sich im Paderborner Modellprojekt durch neue Begrifflichkeiten wie „Lernbegleiter“ (als gemeinsame Professionsbezeichnung für die pädagogischen Akteure im Kinderbildungshaus), „Lernwerkstattarbeit“ (statt „Unterricht“ oder „Angebotszeit“), „Kinderbildungshausjahr“ (statt „Schuljahr“ oder „Kindergartenjahr“) und „Praxisentwicklung“ (statt „Unterrichtsentwicklung“) auszeichnete. Diese Neuschöpfungen gingen aus den o.g. Diskussionen über die Kernbegriffe hervor und verweisen auf ein gemeinsames neues Bildungsverständnis als Orientierungsrahmen;
- verbindliche Regeln und Vereinbarungen z.B. zur Gestaltung der „Lernwerkstattarbeit“, zur Umsetzung der Idee von „Lernbegleitung“ etc. abgestimmt und zunehmend zu Routinehandlungen wurden.

Eine besondere Herausforderung bei der Anlage des Bildungshauses als „neuer Dritter Raum“, welcher als zwischen den Primärsystemen integriertes soziales System implementiert werden soll, besteht darin, sich einerseits als eigenes System zu konstituieren, denn nur hierdurch gelingen die oben beschriebenen Veränderungsprozesse im Denken und Handeln und lassen sich erforderliche zeitliche, räumliche und finanzielle („Kinderbildungshausetat“) Ressourcen schaffen. Insbesondere die Etablierung regelmäßiger Zeitfenster, die ausschließlich für die Arbeit im Projektteam zur Verfügung standen, stellte eine grundlegende Rahmenbedingung dar, um – losgelöst vom unmittelbaren Druck pädagogischer Handlungssituationen – Freiraum für derartige grundlegende Austausch- und Diskussionsprozesse zu haben.

Hiermit werden andererseits jedoch unweigerlich neue Grenzen gezogen: Die Arbeit im Kinderbildungsteam unterscheidet sich von der weiterhin stattfindenden Regelarbeit in den Primärsystemen, es gibt Kolleginnen und Kollegen, die am Projekt beteiligt sind, und solche, die z. T. weit außerhalb stehen. Es ist daher wichtig, sich über die Ausgestaltung dieser Grenzen (Grad der Offenheit/Geschlossenheit) Gedanken zu machen: Wie werden die Anschlüsse an die Primärsysteme sichergestellt? Wie werden der Informationsfluss und die Transparenz für „Außenstehende“ sichergestellt? Zudem ist zu bedenken, dass derartige „integrierte Systeme zwischen den Systemen“ immer auch, sofern sie erfolgreich sind, Auswirkungen auf die Systemumwelt haben: Sei es, dass Veränderungen in den Primärsystemen angestoßen werden, so wie es diese Lehrkraft beispielsweise formuliert: „Ich habe für mich das Gefühl, dass wir als Grundschule ganz viel vom Kindergarten lernen können und auch die Chance haben, durch diese Zusammenarbeit selber viel offener zu werden und damit genauso viel Leistung zu erreichen, wie in diesem klassischen Klischeedenken, was wir vielleicht haben. [...] Daran zu arbeiten, sich mehr zu öffnen und mehr für die Kinder da zu sein, das wäre für mich ganz persönlich ein Lernziel dabei.“ (Projektteammitglied aus der Schule) Oder sei es der in die Kommune wirkende Impuls zur Gründung weiterer Bildungshäuser, da viele Eltern von dem Konzept über-

zeugt sind und ihre Kinder bewusst bei den am Kinderbildungshaus beteiligten Institutionen anmelden.

5 Fazit und Diskussion

Wissenschaftliche Erkenntnisse, die, wie im beschriebenen Fall, auf der Basis von Begleitforschung gewonnen werden, geben grundsätzlich immer nur ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive wieder. Dieses ist maßgeblich von dem zugrunde gelegten theoretischen Rahmen geprägt, der zur Konstruktion des Erhebungsdesigns sowie zur Deutung der Ergebnisse herangezogen wird. Die für das Modellprojekt Kinderbildungshaus eingenommene systemische Perspektive hat sich dabei hinsichtlich eines zentralen, mit dem Handlungsforschungsansatz verknüpften Anspruchs als funktional erwiesen. So konnte ein kontinuierlicher Ergebnis- und Entwicklungstransfer in die Praxis gewährleistet werden, indem komplexe Strukturen im Entwicklungsprozess in systematisch-überschaubarer und zugleich Komplexitätserhaltender Weise interpretiert und den Projektakteuren zugänglich gemacht wurden. Wie für Handlungsforschungsprojekte üblich, erbrachte die wissenschaftliche Begleitforschung nicht allein eine Erhellung und transparente Erklärung des Innovationsprozesses; vielmehr wurde durch das interaktive, reflexionsanregende Design selbst Einfluss auf den Entwicklungsprozess genommen.

Die mit dem systemischen Ansatz verbundene Fokussierung auf die Systemgrenzen hat sich zum einen als besondere Stärke, zum anderen als Grenze für die Erhellung des Entwicklungsprozesses herausgestellt. Für ein Projekt, welches an Übergängen im Bildungssystem angesiedelt ist, stellte sich die Betrachtung der Systemgrenzen sowie die Abbildbarkeit unterschiedlicher „Systemtiefen“ insbesondere für die Gesamtschau auf das Projekt als ausgesprochen günstig heraus: So bietet der Ansatz die Möglichkeit, auf der Handlungsebene der Akteure im multiprofessionellen Team (Mikroebene), auf Ebene der institutionellen Einbindungen, Strukturen und Prägungen der einzelnen Einrichtungen (Mesoebene) sowie den dahinterstehenden Primärsystemen und den mit diesen verbundenen Strukturen auf der Makroebene sichtbar zu machen und ihrem komplexen Wirkungsgefüge theoretisch in plausibler Weise aufeinander zu beziehen. Konkret bedeutet dies, dass der gewählte Ansatz eine umfassende Darstellung des gesamten Systems und dessen „Zusammenspiel“ bieten kann: Von den zuständigen Ministerien über Verwaltung, Trägerschaft, Einrichtungen, Leitungs- und Fachkräfteebene, Berufsgruppen, Eltern bis hin zu den Einzelakteuren. Der Ansatz lässt zu, nach den Systemlogiken aller beteiligten Partner zu fragen und diese in ihren Besonderheiten sowie Unterschiedlichkeiten kommunizierbar zu machen. Neben diesem verstehenden „Blick aufs Ganze“ ist eine Auseinandersetzung mit den systemischen Besonderheiten und Grenzen von Kita und Grundschule auch deshalb unverzichtbar, weil auf dieser Basis Handlungslogiken in ihrer Systembedingtheit – und nicht als ausschließlich persönliche Differenzen von Beteiligten eines multiprofessionellen Teams – wahrgenommen werden können. Dies lässt Spannungen und Konflikte in einem anderen Kontext verstehbar werden, ebenso können hierarchische Strukturen, systembedingte Notwendigkeiten und Zwänge erklärt und somit akzeptier- bzw. bearbeitbar gemacht werden, die ansonsten – als persönliche Unflexibilitäten oder Missverständnisse gedeutet – den Verständigungsprozess im multiprofessionellen Team erheblich stören

könnten. Dies wurde am Beispiel der Diskussion um Zielperspektiven der Lernwerkstattarbeit deutlich.

Die vielzitierte und allseits gewünschte „Kooperation auf Augenhöhe“ (Koslowski 2015) gewinnt erst dann an Präzision, wenn über Macht- und Hierarchiebeziehungen zwischen Systemen, Personengruppen und Einzelpersonen offen und mit Blick auf Klärung gesprochen werden kann.

Es lässt sich damit die eingangs erwähnte Erkenntnis aus der Begleitforschung der Bildungshäuser 3-10 in Baden-Württemberg (Koslowski 2015) theoretisch fundieren: Die Verantwortung für das Gelingen von Bildungshäusern liegt nicht alleine in der häufig verkürzten Forderung zur Bereitschaft des Fachpersonals, auf Augenhöhe zu kooperieren – und damit im Personensystem begründet. Es geht vielmehr darum, ein tragfähiges interinstitutionelles Kommunikationssystem zu implementieren sowie einen angemessenen Umgang mit Systemgrenzen zu entwickeln. Die konkrete Arbeit im multiprofessionellen Team ist einer der zentralsten Bausteine. Dieser wird positiv beeinflusst durch ein konstruktives Leitungshandeln (Höke 2013, S. 250) sowie „klar umrissene, verlässliche Formen von Rückendeckung und Ressourcenbereitstellung auf der Ebene der Träger“ (Koslowski 2015, S. 9).

Neben den beschriebenen Potenzialen birgt die Fokussierung auf die Systeme, ihre Strukturen und damit auf die Unterschiedlichkeiten allerdings auch Risiken: Zum einen beschreibt und erklärt der systemische Ansatz Strukturen und weniger konkrete Inhalte. Thematische Rahmungen wie beispielsweise Diskurse um Bildungsqualität, Bildungshausqualität und „Bildungshausdidaktik“ (Drexel/Höke/Rehm/Schumann/Sturmhöfel 2012, S. 451) sind für die Praxis essentiell und bedürfen selbstverständlich ebenfalls einer theoretischen Fundierung. Bewährt hat sich im Paderborner Begleitforschungsprozess die parallele Untersuchung auf der pädagogischen Handlungsebene (mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen) sowie auf der institutionellen Ebene (mit systemischem Schwerpunkt). Beide Ebenen wurden regelmäßig und synergetisch aufeinander bezogen. Insbesondere die inhaltsbezogenen Untersuchungen (Beobachtungen der Interaktionen der Kinder, Befragungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften zu pädagogischen Themen im Kontext der Bildungshausentwicklung) erbrachte die besondere Bedeutung der (inhaltlichen und konsensfähigen) Gemeinsamkeiten. Eine Kita-Leiterin drückt dies in Bezug auf den zu gestaltenden „Dritten Raum“ in einer Gruppendiskussion so aus: „Ich sehe in dieser Schnittmenge den eigentlichen optimierenden Vorgang. Diese Gemeinsamkeiten denke ich liegen mehr in dieser Konzeptionellen, also wir haben das gleiche Kind und wir haben den gleichen Blick auf das Kind und wir haben diese gemeinsamen Lernziele, die wir uns erarbeitet haben, aber trotzdem eben noch diese Eigenständigkeit der beiden Institutionen, [...] aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsstände, aufgrund der unterschiedlichen Träger.“ Die Selbstdefinition des neuen, multiprofessionellen Teams der „Lernbegleiter“ über die Gemeinsamkeiten, die Betonung des erfolgten Annäherungsprozesses bildete einen wesentlichen Stabilisierungs- und Energetisierungsfaktor im Kinderbildungshaus. Dies kann bei der Fokussierung systembedingter Unterschiede aus dem Blick geraten. Der systemtheoretische Zugang als theoretischer Erklärungsansatz für Bildungshäuser muss daher neben den Systemgrenzen immer auch die Systemüberschneidungen in den Blick nehmen. Genau genommen geht es um das Zusammenspiel beider Perspektiven: Indem die institutionellen Handlungslogiken bewusst werden, kann eine Diskussion über die Bedeutung derselben in der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit überhaupt erst möglich werden. Im bewussten Erleben neuer Gemeinsamkeiten im „Dritten

Raum“ können Systemgrenzen als überwindbar (oder real gar nicht existent) erfahren werden. Daneben bleiben auch unüberwindbare Grenzen, Antinomien und Dilemmata, welche ggf. in Kombination mit einem professionstheoretischen Ansatz betrachtet werden müssten. Diese Herausforderungen und die damit verbundenen Gestaltungsaufgaben – darauf sei abschließend hingewiesen – beschränken sich dabei nicht auf die Entwicklung von Bildungshäusern, sondern betreffen gleichermaßen auch andere Settings, so aktuell die Umsetzung von Inklusion.

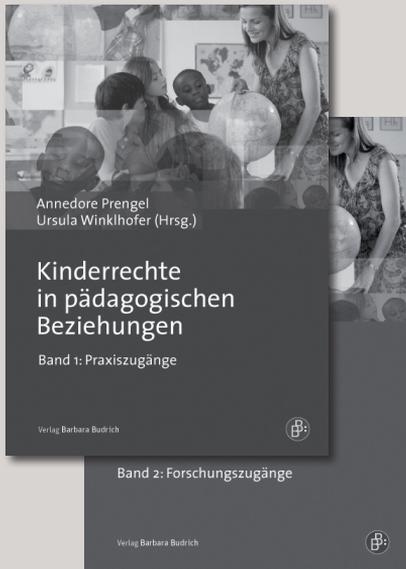
Schließlich bleibt festzustellen, dass die systemische Betrachtung im Allgemeinen noch zu wenig die *Kinder als Hauptakteure* erfasst, die – wie ebenfalls in der Begleitforschung des Paderborner Kinderbildungshauses gezeigt (vgl. *Kordulla/Büker 2015*) – kompetent Auskunft geben können über Herausforderungen, Chancen und Risiken der Gestaltung der Zusammenarbeit im Bildungshaus und die den Organisationsentwicklungsprozess auf eigene Weise mitsteuern.

Literatur

- Anders, Y./McElvany, N./Baumert, J.* (2010): Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In: *Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.* (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. – Bonn/Berlin, S. 313-330.
- Bateson, G.* (1981): *Ökologie des Geistes*. – Frankfurt a.M.
- Becker, H./Langosch, I.* (1995): *Produktivität und Menschlichkeit*. 4. Auflage – Stuttgart.
- Bührmann, T./Büker, P.* (2015): Praxisforschung in Übergangsprojekten. In: *Katenbrink, N./Kunze, I./Solzbacher, C.* (Hrsg.): *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem*. – Münster (im Erscheinen).
- Büker, P.* (2015): Kinderstärken – Kinder stärken. Pädagogische, soziologische und psychologische Zugänge zu einer „starken Idee“. In: *Büker, P.* (Hrsg.): *Kinderstärken – Kinder stärken*. Band 1. – Stuttgart (im Erscheinen).
- Büker, P./Arndt, P.* (2013): Verzahnung von Elementar- und Primarbereich in Bildungshäusern. Symposium an der 1. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). Christian-Albrecht-Universität Kiel.
- Büker, P./Bührmann, T./Kordulla, A./Boehmer, K.* (2013): *Wissenschaftliche Begleitung des Paderborner Modellprojektes "Kinderbildungshaus"*. Unveröffentlichter Abschlussbericht – Paderborn.
- Büker, P./Kordulla, A./Pollmann, A.* (2011): Eine neue Didaktik für den Übergang? Die Grundschulzeitschrift, 25, 250, S. 42-45.
- Buhren, C. G./Rolff, H.-G.* (2013): Personalmanagement. In: *Buchen, H./Rolff, H.-G.* (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. 3. Auflage. – Weinheim/Basel, S. 450-544.
- Drexler, D./Höke, J./Rehm, A./Schumann, I./Sturmhöfel, N.* (2012): Kindergarten und Grundschule gemeinsam denken? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7, 4, S. 443-455.
- Fthenakis, W. E.* (2011): Das „kompetente Kind“. In: *Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H. R.* (Hrsg.): *Kinder in Deutschland*. – Weinheim/München, S. 198-211.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C.* (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2, S. 205-219.
- Griebel, W./Niesel, R.* (2011): *Übergänge verstehen und begleiten*. – Berlin.
- Hanke, P./Eckert, M.* (2015): *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule*. – Stuttgart (in Druck).
- Hanke, P./Backhaus, J./Bogatz, A.* (2013): *Den Übergang gemeinsam gestalten*. – Münster u.a.
- Hense, M./Buschmeier, G.* (2002): *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand*. – München.
- Höke, J.* (2013): *Professionalisierung durch Kooperation*. – Münster.
- Huber, S./Hader-Popp, S.* (2008): *Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule*. SchVw Spezial, 9, 3, S. 33-35.

- König, E./Volmer, G. (Hrsg.) (2005): Systemisch denken und handeln. – Weinheim.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2014): Leitlinien für Schulsozialarbeit. – Berlin.
- Koslowski, C. (2015): KOOPERATION im „Bildungshaus 3–10“ ist MEHR als Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“. Frühe Bildung, 4, 1, S. 3-11.
- Kordulla, A. /Büker, P. (2015): Perspektiven von Kindern auf die Gestaltung didaktischer Lernarrangements im Übergang Kindergarten-Grundschule. In: Müller, Ch. u.a. (Hrsg.): Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe. – Münster, S.197-209.
- Krüger, R. (2009): Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, A./Krüger, R./Schnitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. 2. Auflage – Wiesbaden, S. 152-164.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. – Weinheim/Basel.
- Laewen, H.-J.: (2002): Das konstruierende Kind und der Situationsansatz. In: Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. – Weinheim u.a., S. 208-243.
- Liegle, L. (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart.
- Lindemann, H. (2013): Wie Schulentwicklung gelingt. – Weinheim/Basel.
- Luchte, K. (2007): Implementierung pädagogischer Konzepte in Organisationen im Spannungsfeld von Macht. In: Göhlich, M./König, E./Schwarzer, C. (Hrsg.): Beratung, Macht und organisationales Lernen. – Wiesbaden, S. 147-159.
- Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit. – Wiesbaden.
- Prengel, A./Heinzel, F./Carle, U. (2004): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, S. 181-197.
- Röhner, C. (2014): Bildungspläne im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, R./ Hopf, M./Röhner, C./Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. – Opladen u.a., S. 601-613.
- Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 3. Auflage. – Weinheim/Basel, S. 296-364.
- Söll, F. (2002): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? – Weinheim/Basel.
- Spies, A./Pötter, N. (2013): Soziale Arbeit an Schulen. – Wiesbaden.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2005): Kindergarten-Skala (KES-R). 3. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Tillmann, J. (2000): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 10. Auflage. – Reinbek bei Hamburg.

Kinderrechte



Annedore Prengel
Ursula Winkhofer (Hrsg.)

Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen

Band 1: Praxiszugänge
2014. 284 Seiten, Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0624-2

Band 2: Forschungszugänge
2014. 288 Seiten, Kart.
36,00 € (D), 37,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0625-9

Kinderrechte in der Praxis und in der Beziehungsforschung

Für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen ist entscheidend, ob sie es mit Pädagoginnen und Pädagogen zu tun haben, die sie anerkennen und ermutigen oder die sie demütigen und verletzen.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich

Amina Fraij, Sabine Maschke, Ludwig Stecher

Zusammenfassung

Ausgehend von der These der zunehmenden Scholarisierung der Jugendphase geht dieser Beitrag der Frage nach, wie sich in den letzten zehn Jahren die Einstellungen der Jugendlichen zur Schule und zum schulischen Leisten verändert haben. Der Beitrag untersucht darüber hinaus, ob sich auch in der Lebenswelt der Jugendlichen – in der Familie und in der Peergroup – Scholarisierungsprozesse finden lassen. Zu Grunde liegt ein Zeitvergleich zwischen zwei repräsentativen Jugendstudien (NRW-Kids 2001 und deren Replikationsstudie Jugend.Leben 2012). Die Befunde belegen alles in allem, dass der Scholarisierungsprozess in der Jugendphase in den letzten zehn Jahren vorangeschritten ist und die Familie wie die Peers erfasst.

Schlagworte: Scholarisierung, Zeitvergleich, Bildungsmoratorium, Familie, Peers

Scholarisation of adolescence – a time comparison

Abstract

To challenge the hypothesis of scholarisation of adolescence, this article approaches how the way adolescents perceive school and academic achievement has changed over the last decade. It is analyzed, if the “Lebenswelt” of adolescents – namely family and peers – is perturbed by processes of scholarisation. The study is based on a time comparison between two representative youth studies (NRW-Kids 2001 and its replication Jugend.Leben 2012). Results indicate that processes of scholarisation proceeded in the last decade and increasingly embraced family and peers.

Keywords: Scholarisation, time comparison, educational moratorium, family, peers

1 Einleitung und Fragestellung

Wie bereits Ende der 1980er-Jahre *Jürgen Zinnecker* im Konzept des Bildungsmoratoriums beschreibt, hat sich die Jugendphase (spätestens) seit den 1960er-Jahren deutlich verändert (*Zinnecker* 1991). Mit diesem Konzept „sollte umschrieben werden, daß die Jugendphase der Moderne sich als ein Moratorium vor der Arbeitsgesellschaft – statt als Einfädelungsphase in Erwerbsarbeit – neu konstituiert.“ (*Zinnecker/Stecher* 1996, S. 166) Kern dieser Veränderung ist die zunehmende Bedeutung, die der Erwerb von Bildung und

Bildungszertifikaten und damit vor allem die zentrale Bildungsinstitution in diesem Lebensabschnitt – die Schule – in der Alltagswelt der Heranwachsenden gewinnen. Dies zeigt sich zunächst an der *zeitlichen Ausdehnung des Schulbesuchs*. Deutlich mehr Jugendliche schlagen heute den zeitlich langwierigen Weg des Gymnasiums ein als früher. Die mit der Ausdehnung des Bildungsmoratoriums einhergehende ‚Scholarisierung der Jugendphase‘ manifestiert sich jedoch nicht nur in der strukturellen Verlängerung der Schulzeit, sondern auch in der zunehmenden *subjektiven Bedeutung*, die die Schule und der schulische Erfolg für die jungen Menschen einnehmen. Mehr und mehr, so die These, setzt sich mit der Ausdehnung der Scholarisierung ein Subjekt durch, das spezifische „Bildungseckwerte“ (Brockmeyer 2002 zit. n. Popp 2007, S. 21) aufweist, wie u.a. Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Aktivität und Eigenverantwortung sowie „eine motivierte, engagierte und grundsätzlich positive Einstellung zum lebensbegleitenden Lernen; eine über die Schule hinausreichende Lernoffenheit; [...] Selbstständigkeit, Selbstgestaltungsfähigkeit und Selbstkontrolle“ (Popp 2007, S. 21). Die Jugendlichen werden damit zunehmend zum aktiven und eigenverantwortlichen Zentrum (im Sinne des „unternehmerischen Selbst“, z.B. bei Bröckling 2007) von Bildungsentscheidungen, Lebensplanung und individueller Bildungsbiografie (vgl. Kahlert 2010, S. 152).

Die Haltungen der Jugendlichen der Schule und dem schulischen Leisten gegenüber werden allerdings, so Helsper (2008, S. 151), „immer nur im Zusammenspiel oder auch in der Spannung verschiedener Lebenssphären hergestellt.“ Das heißt, will man den Bedeutungszuwachs der Schule für die Jugendlichen erklären, ist gleichzeitig der Blick auf zentrale Lebenswelten der Jugendlichen notwendig. Allen voran stehen hier die Familie und die Welt der Gleichaltrigen, die in der Jugendphase stetig an Bedeutung gewinnen. Während dabei in den meisten Fällen davon ausgegangen werden kann, dass die Eltern die schulischen Bemühungen ihrer jugendlichen Kinder positiv bewerten und unterstützen, so dass die Scholarisierung auch die Familienbeziehungen verändert und neu ausrichtet (Zinnecker 1994), ist dies für die Welt der Gleichaltrigen nicht so eindeutig zu konstatieren. Viele ForscherInnen sprechen hier eher von einem Ambivalenzverhältnis (Helsper 2008), das sich aus der Diskrepanz zwischen schulischer Lernkultur und jugendlicher Lebenskultur speist. Aus dieser Sicht wird die Welt der Gleichaltrigen zur schulischen Gegenkultur (vgl. Helsper 2008; Pfaff 2008). Während diese Sicht für bestimmte Gleichaltrigengruppen („oppositionelle Jugendkulturen“, wie etwa bei Willis 1979 beschrieben) empirische Evidenz für sich verbuchen kann, zeigt sich gleichzeitig, dass andere Gleichaltrigengruppen durchaus der Schule und dem schulischen Leisten positiv gegenüberstehen (Pfaff 2008).

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die These der zunehmenden Scholarisierung von Jugend und geht der Frage nach, ob, und wenn ja in welche Richtung, sich die subjektive Bedeutung von Schule und schulischem Leisten bei Jugendlichen in den letzten Jahren verändert hat. Wir werden uns dabei u.a. auf die Angaben der Jugendlichen zu ihrem individuellen Zeitbudget sowie zu ihren Bildungsaspirationen stützen. Darüber hinaus gehen wir der Frage nach, inwieweit sich der Prozess der Scholarisierung auch in den Familienbeziehungen und gegebenenfalls auch in einer sich verändernden Positionierung der Gleichaltrigen zur Schule und zum schulischen Leisten niederschlägt. Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es zum einen eines empirischen Zugangs zu den Jugendlichen als auch zu deren Lebenswelten Familie und Peers, zum anderen ist mit Blick auf die Veränderungsthese der Einbezug längsschnittlich erhobener Daten (in unserem Fall im Sinne einer Trendanalyse, siehe Kap. 3) notwendig. Mit der Studie NRW-Kids 2001 und

deren Replikationsstudie Jugend.Leben 2012 liegen entsprechende Datensätze vor. Auf die Analyse dieser Daten stützt sich der vorliegende Beitrag.

2 Die Scholarisierungsthese und ihre empirische Fundierung

Die These von der Scholarisierung der Jugendphase wurde Anfang/Mitte der 1980er-Jahre von verschiedenen AutorInnen auf der Basis repräsentativer Jugendsurveys und offizieller Statistiken aufgenommen und bezieht sich in ihrem Ursprung auf die spätestens seit den frühen 1960er-Jahren einsetzende Bildungsexpansion und die damit verbundene durchschnittliche *Verlängerung der Lebenszeit, die Jugendliche in der Schule verbringen* (Fend 1988; Fuchs/Zinnecker 1985). Empirisch ist dieser Strukturwandel der Jugendphase bis in gegenwärtige Entwicklungen hinein gut belegt. Während zu Beginn der 1960er-Jahre nur ein kleiner Teil von etwa sechs Prozent der Heranwachsenden erfolgreich den biografisch langwierigen Weg des Gymnasiums einschlug, lag die Quote der 18- bis 21-Jährigen mit (Allgemeiner) Hochschulreife¹ 1980/81 bereits bei 22% (BMBF 2005, S. 88) und liegt gegenwärtig bei knapp 50% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 96²; siehe ausführlich Helsper/Böhme 2002, S. 570ff.).

In späteren Arbeiten wurde die Scholarisierungsthese differenziert und über den Aspekt der Verlängerung der Schulzeit hinaus erweitert (Fölling-Albers 2000; Popp 2012). Eine erste Erweiterung der Scholarisierungsthese bezieht sich darauf, dass parallel mit der zeitlichen Ausdehnung der Schule auch deren *subjektive Bedeutsamkeit* bei den Jugendlichen zugenommen hat. Dies lässt sich u.a. an den Bildungsaspirationen der jungen Menschen empirisch festmachen. Die Frage etwa, welchen Schulabschluss die befragten Heranwachsenden erreichen wollen, ist regelmäßig Bestandteil der Shell-Jugendstudien. Im Vergleich der drei letzten Studien von 2002, 2006 und 2010 zeigen Leven, Quenzel und Hurrelmann (2010), dass von den Heranwachsenden zunehmend höhere Schulabschlüsse angestrebt werden. Waren es 2002 über alle Schulformen hinweg 53% der 12- bis 21-jährigen SchülerInnen, die die Fachhochschulreife (4%) bzw. das Abitur (49%) anstrebten, stieg dieser Anteil 2006 auf 56% und 2010 auf 61%.

Unter dem Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit der Schule lässt sich auch die Frage subsumieren, ob die Jugendlichen die Schule und das schulische Lernen positiv einschätzen oder für ein notwendiges Übel halten, das es gilt, so schnell wie möglich hinter sich zu bringen. In diesem Indikator, der in der Forschung u.a. als Schulfreude bezeichnet wird, verdichten sich die zeitübergreifenden Erfahrungen der SchülerInnen zu einem allgemeinen Urteil über die Schule und das mit ihr verbundene subjektive Erleben und spiegeln wider, in welchem Ausmaß *„die Schule ein positiv akzeptierter und relevanter Lebensraum für den Schüler ist.“* (Fend/Knörzer/Nagl/Specht/Väth-Szusdziara 1976, S. 439; Hervorhebung im Original) Das Konzept der ‚Schulfreude‘ (ähnlich auch die Begriffe des ‚Wohlbefindens in der Schule‘ oder des ‚Schulinvolvelements‘) hat seit langem Eingang in die Schul- bzw. SchülerInnenforschung gefunden (vgl. Eder 1995; Hascher 2004; Schubarth/Speck 2008). Auch wenn einzelne AutorInnen zu dem Schluss kommen, dass die Schule zunehmend negativ empfunden wird (Fölling-Albers 2000; Krüger/Grunert 2009), möchten wir uns, basierend auf der empirisch nur wenig tragfähigen Forschungslage, Schubarth und Speck (2008, S. 980) anschließen, die konstatieren, dass sich „eine Verschlechterung der Haltung [der Schule, dV] gegenüber“ und „eine Verminderung des Wohlbefindens der Schüler-

schaft“ empirisch bisher nicht „nachweisen“ lassen bzw. dass dies zumindest mit Blick auf gegenwärtige Entwicklungen als empirisch offene Frage angesehen werden muss.

Eine zweite Erweiterung der Scholarisierungsthese lässt sich u.a. aus den Arbeiten von *Zinnecker* (1988, 1996) ableiten, in denen er die Scholarisierung der Jugendphase auch außerhalb der Schule und damit im erweiterten Raum der jugendlichen Lebenswelt ausmacht. *Zinnecker* richtet hier den Blick zuallererst auf die Familie. In dem Maße, in dem schulischer Erfolg wesentlich von der Motivation und von den Einstellungen der Jugendlichen der Schule gegenüber abhängt, gehört es u.a. zu den Aufgaben der Eltern, ein familiäres Milieu zu schaffen, in dem Bildung, Schule und Lernen als subjektiv bedeutsam und positiv bewertet erlebt werden. Hierbei spielen insbesondere „Familientraditionen“ und „alltägliche Familiengewohnheiten“ eine wichtige Rolle (*Böhnisch* 2002, S. 347). Durch sie wird auf der Basis routinisierten, nicht hinterfragten Alltagshandelns Sinn als habituelle, zwischen den Familienmitgliedern (weitgehend) geteilte Grundtextur des Sozialen – und damit auch die Bedeutung von Schule, Lernen und schulischem Leisten – hergestellt (*Brake/Büchner* 2003). Zu solchen Routinen zählen etwa die Gespräche in der Familie über die Schule und über das schulische Erleben der Jugendlichen (*Ecarius* 2007, S. 147f.; *Ulich* 1989). Unter dem Aspekt der sogenannten „Schulaufmerksamkeit der Eltern“ hat diese Perspektive spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre Eingang in die repräsentative Survey-Forschung gefunden, dabei jedoch weniger im Bereich der Jugend- als vielmehr im Bereich der Kindheitsforschung (vgl. *Stecher* 2006; *Zinnecker/Georg* 1998). Dabei zeigt etwa *Stecher* (2006), dass die weit überwiegende Mehrheit der Eltern ihre Kinder regelmäßig danach fragt, wie es in der Schule gewesen ist und dass die Eltern die Noten und Zeugnisse sehr ernst nehmen. Der Anteil der Eltern (in diesem Fall von 9- bis 11-jährigen Kindern), für die dies zutrifft, liegt zwischen 81 und 99%. Mit Blick auf Jugendliche liegen bislang keine aktuellen vergleichbaren Daten vor. Jedoch zeigen die Befunde der Schüler-Studie '90 (*Behnken* u.a. 1991), dass die Anteile der Eltern, die ihre jugendlichen Kinder regelmäßig nach dem Schulerleben fragen, zumindest zu Beginn der 1990er-Jahre deutlich unter den für Kinder berichteten lagen. Damals gaben nur 63% der befragten Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 17 Jahren an, dass sich die Eltern für ihre schulischen Leistungen interessieren (ebd., S. 130). Ob die Scholarisierung des Familienlebens mit Blick auf diesen Indikator in der Jugendphase in den letzten Jahren zugenommen hat, muss ebenfalls als eine empirisch offene Frage betrachtet werden.

Mit *Zinnecker* lässt sich die Perspektive auf die lebensweltliche Ausdehnung der Scholarisierung grundsätzlich auch über die Familie hinaus auf die Peer-Beziehungen erweitern. In der Welt der Peers entwickeln die Heranwachsenden zentrale normative Standards, Überzeugungen und Verhaltensweisen (weiter) (*Breidenstein* 2008; *Fend* 1998). Dabei wird in der Forschung einerseits darauf hingewiesen, dass die ‚Peer-Kultur‘, in der diese Normen und Überzeugungen zu einem kohärenten Ganzen in einer Gruppe zusammenfließen, sich mehr oder weniger eigenständig im Interaktionsgeflecht der Peer-Welt entwickelt und dabei durchaus im Sinne einer Widerständigkeit gegen Erwachsene und ihre Institutionen „schulische Absichten und Arrangements relativieren und konterkarieren“ kann (*Breidenstein* 2008, S. 947; *Pfaff* 2008). Andererseits zeigen die Befunde von *Krüger* und *Deppe* (2008), dass Peer-Normen durchaus auch die individuellen Leistungsnormen Heranwachsender unterstützen und vorantreiben können. Aus der Sicht der Scholarisierungsthese, die wir hier auf die Peer-Beziehungen der Jugendlichen erweitern, stellt sich die Frage, ob sich die Gruppennormen hinsichtlich Schule, Lernen und schulischem Leisten in den letzten Jahren durchschnittlich verändert haben.

Die Scholarisierungsthese greift über diese bisher genannten Erweiterungen noch hinaus und bezieht etwa die negativen Effekte mit ein, die mit Blick auf die Bedeutungszunahme des Schulischen sichtbar werden, wie etwa die Zunahme von Prüfungs- und Leistungsangst oder die zunehmende Ausdehnung formaler Bildungsprozesse zu Lasten informeller und arbeits- bzw. alltagsweltlicher Bildungsprozesse (vgl. *Popp* 2012, S. 77f.). Auf diese Aspekte können wir hier nicht näher eingehen. Ziel dieses Aufsatzes ist es, der These der (zunehmenden) Scholarisierung der Jugendphase nachzugehen. Dabei beschränken wir uns auf die Einstellungen der Jugendlichen selbst sowie auf ihre Wahrnehmung der relevanten Umwelten Schule, Familie und Gleichaltrige.

3 Daten und methodisches Vorgehen

Die Datenbasis für die vorliegenden Analysen bilden zum einen die 2001 realisierte Studie NRW-Kids 2001 (*Zinnecker/Behnken/Maschke/Stecker* 2002) und zum anderen die 2012/13 durchgeführte Studie Jugend.Leben (*Maschke/Stecker/Coelen/Ecarius/Gusinde* 2013). In beiden Studien wurden Kinder und Jugendliche aus NRW³ im Alter von 10 bis 18 Jahren in ihren Schulklassen befragt. Beide Studien sind als sogenannte Panoramastudien konzipiert. Sie fokussieren nicht ausschließlich einzelne Lebensbereiche von Heranwachsenden, wie etwa die Schule oder die Familie, sondern bemühen sich, ein möglichst weites und umfassendes Bild bzw. ‚Panorama‘ des Alltagslebens junger Menschen zu beschreiben. (Zur Umsetzung des spezifischen Modulverfahrens, das bei der Erhebung eingesetzt wurde, siehe *Maschke* u.a. 2013, S. 272ff.)

Methodisch stützen wir uns auf deskriptive Analysen für beide Messzeitpunkte. Zeitvergleiche, wie sie für unsere Fragestellung notwendig sind, werden durch sogenannte Replikationsstudien und Trendanalysen möglich. Bei Trendanalysen werden zwei unabhängige Stichproben miteinander verglichen, die aus unterschiedlichen Geburtskohorten stammen und die im jeweils gleichen Lebensalter untersucht werden. Dabei lässt der Zeitvergleich Rückschlüsse auf soziale wie kulturelle Veränderungen des Aufwachsens, der Lebensbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Jugendlichen zu (*Walper/Tippelt* 2010). Ein wichtiges Kriterium für einen solchen Zeitvergleich ist, dass die Messung der Konstrukte in allen Erhebungen mit denselben Instrumenten bzw. auf der Basis derselben Operationalisierungen erfolgt (Test-Retest-Design, *Engel/Reinecke* 1996; siehe Abschnitt 3.2). Zudem sollten die Individuen durch dasselbe bzw. ein vergleichbares Auswahlverfahren in die Stichprobe gelangen (siehe Abschnitt 3.1; vgl. *Schnell/Hill/Esser* 2008).

3.1 Die Stichproben

Beide Stichproben sind nach einem vergleichbaren Verfahren (mehrstufige Zufallsauswahl) zustande gekommen, wobei die Stichprobenziehung 2001 auf der Basis der Bevölkerungsstatistik (10- bis 18-Jährige) und 2012 auf Basis der Schulstatistik erfolgte (4. bis 12./13. Jahrgangsstufe, 1./2. Lehrjahr; *Maschke/Stecker* 2010, S. 23; *Maschke* u.a. 2013, S. 277). Da in beiden Fällen Schulen bzw. Klassen als Ziehungscluster zu Grunde lagen, das heißt 10- bis 18-Jährige, die noch die (allgemein bildende oder berufliche) Schule besuchen, sind die Unterschiede zwischen beiden Vorgehensweisen zu vernachlässigen.

Mit Fokus auf die 13- bis 18-jährigen Jugendlichen bestehen die Basis-Stichproben 2001 aus 4.051 und 2012 aus 3.610 Befragten. Das Geschlechterverhältnis ist zu beiden Messzeitpunkten ausgeglichen (weiblich₂₀₀₁=52,0%; weiblich₂₀₁₂=48,8%). Das durchschnittliche Alter der Befragten liegt in 2001 bei 15,7 ($SD=1,6$) und in 2012 ebenfalls bei 15,7 ($SD=1,7$). Mit Blick auf die besuchte Schulform zeigt sich, dass sich der Anteil der SchülerInnen, die eine Gesamtschule oder ein Gymnasium besuchen, von 2001 auf 2012 erhöht hat (2001: 13,6% bzw. 25,2%; 2012: 20,4% bzw. 32,4%). Gleichzeitig hat sich der Anteil an 13- bis 18-Jährigen, die in der beruflichen Ausbildung sind, von 25,9% (2001) auf 17,8% (2012) verringert. Vergleicht man die Anteile der einzelnen Schulformen in unseren Stichproben mit der amtlichen Schulstatistik, zeigt sich weitgehende Übereinstimmung. Lediglich die GymnasiastInnen sind in beiden Stichproben leicht unter- und die GesamtschülerInnen 2012 leicht überrepräsentiert.

3.2 Operationalisierungen

Wie in Kapitel 2 diskutiert, bezieht sich die Scholarisierungsthese nicht nur auf die zeitliche Ausdehnung der Schul- bzw. Unterrichtszeit, sondern auch auf Aspekte der subjektiven Bedeutsamkeit von Schule und Schulabschlüssen sowie auf Schulfreude und schulbezogene Aspekte des Familienlebens und der Peer-Beziehungen. Zu allen drei Bereichen wurden in beiden Studien identische Indikatoren erhoben, die es erlauben, eine Antwort darauf zu geben, ob die Scholarisierung der Jugendphase in den letzten zehn Jahren konstant geblieben, zugenommen oder sich abgeschwächt hat.

Zeitbudget der Jugendlichen

Wie bereits erwähnt, verbringen Jugendliche heute mehr Zeit in der Schule. Während die offiziellen Statistiken den weithin geltenden Anstieg der Beteiligung an langfristigen Bildungswegen bestätigen, beziehen wir uns hier auf die subjektive Einschätzung des *Zeitbudgets* durch die Jugendlichen selbst. Erfragt wurde in beiden Studien, wie viele Stunden die Jugendlichen in einer „normalen Woche“ im Durchschnitt für „reine Unterrichtszeit“ aufwenden. Die Jugendlichen sollten dabei die Summe für alle sieben Tage der Woche zusammen in (Zeit-)Stunden eintragen. Traf eine bestimmte Aktivität auf die Befragten nicht zu oder übten sie diese gar nicht aus, sollten sie eine ‚0‘ angeben.

Bildungsaspirationen und Schulfreude der Jugendlichen

Zur Erhebung der subjektiven Bedeutung der Schule wurden die Jugendlichen 2001 und 2012 danach gefragt, welchen Schulabschluss sie gerne erreichen würden (*Bildungsaspirationen*). Zur Auswahl standen alle gängigen Schulabschlüsse, die zusammengefasst wurden in „keinen Abschluss“, „Hauptschulabschluss“, „Realschulabschluss“ und „(Fach-)Abitur“. Außerdem konnten die Befragten die Option „Weiß noch nicht“ wählen.

Als zweiter Indikator für die subjektive Bedeutung der Schule wurde die *Schulfreude* der Jugendlichen erhoben. Diese wurde 2001 sowie 2012 in Anlehnung an *Zinnecker und Georg* (1998) über die drei Items „Ich gehe ziemlich gerne in die Schule“, „Ich freue mich schon auf die Zeit, in der ich von der Schule nichts mehr sehe“ und „Ich langweile mich zurzeit in der Schule“ operationalisiert. Die SchülerInnen hatten die Möglichkeit,

zwischen vier Antwortvorgaben von „1=stimmt nicht“ bis „4=stimmt genau“ zu wählen. Nach Umpolung des zweiten und dritten Items wurde ein Summenindex über alle drei Variablen berechnet, der sich, dividiert durch die Anzahl der gültigen Antworten je Befragten (Quorum: mindestens zwei der drei Items wurden beantwortet), innerhalb der Spannweite der ursprünglichen Antwortvorgaben bewegt: 1 (=niedrige Schulfreude) und 4 (=hohe Schulfreude). Cronbachs Alpha für den Indikator lag 2001 bei 0,7 und 2012 bei 0,6, das heißt im akzeptablen Rahmen.

Familie – Schulinteresse der Eltern

Mit Blick auf die Scholarisierung des Familienlebens haben wir in Anlehnung an *Zinnecker* und *Georg* (1998) in beiden Studien erhoben, inwieweit sich die Jugendlichen von ihren Eltern bei den Hausaufgaben unterstützt fühlen und wie sie das Interesse der Eltern an ihren schulischen Belangen einschätzen (*Schulaufmerksamkeit*). Auf den Eingangsimpuls „Wie gut stimmen die folgenden Sätze für deine Mutter/für deinen Vater?“ lagen den Befragten vier Statements vor („fragen mich regelmäßig, wie es in der Schule war“, „helfen mir regelmäßig bei den Hausaufgaben“, „achten auf die Schulnoten, die ich nach Hause bringe“ und „nehmen die Schulzeugnisse sehr ernst“), zu denen jeweils eine Antwortmöglichkeit zwischen „1=stimmt nicht“ bis „4=stimmt genau“ – getrennt für die Mutter und den Vater der Jugendlichen – ausgewählt werden konnte.

Peers – Normen in der Gleichaltrigengruppe

Um die *Normen in der Gleichaltrigengruppe* zu ermitteln, wurde sowohl 2001 als auch 2012 gefragt: „Wenn du eine Clique/Freundesgruppe hast – wie denken die Leute aus deiner Gruppe über folgende Dinge?“ und nachfolgend dazu verschiedene Verhaltensweisen aufgelistet. Ausgewählt haben wir für den vorliegenden Beitrag nur die lern- und bildungsbezogenen Aspekte: „wenn man in seiner Freizeit viele Bücher liest“, „wenn man in der Schule gute Noten schreibt“ und „wenn man die Schule schwänzt“. Als Antwort konnten die Jugendlichen 2001 zwischen „sie finden das nicht gut“, „sie haben gar nichts dagegen“ und „weiß nicht“ wählen. 2012 wurde die Antwortkategorie „sie haben gar nichts dagegen“ durch „sie finden das gut“ ersetzt. Obwohl damit beide Studien im engeren Sinn in der Operationalisierung der Peer-Normen nicht völlig deckungsgleich sind, kann das Antwortverhalten zumindest als Anhaltspunkt für mögliche Veränderungen in diesem Bereich gesehen werden.⁴

4 Ergebnisse im Zeitvergleich

Im Folgenden berichten wir die Ergebnisse der beiden Befragungen von 2001 und 2012.

4.1 Zum Zeitbudget der Jugendlichen

In der Einleitung und im Forschungsüberblick haben wir darauf hingewiesen, dass die Scholarisierung der Jugend in den vergangenen Jahrzehnten vorangeschritten ist und die Jugendlichen immer mehr Zeit in der Institution Schule verbringen. Wir haben gefragt,

wie viel Zeit sie in der Woche für bestimmte Tätigkeiten aufbringen – u.a. auch mit Blick auf die Zeit, die sie in der Schule verbringen.

Tabelle 1: Durchschnittliches Zeitbudget der 13- bis 18-Jährigen nach Tätigkeit je Woche in Stunden. Vergleich 2001–2012

Tätigkeit	MW		SD		n		nicht zutreffend/ 0 Stunden (%)		Keine Angabe (%)	
	2001	2012	2001	2012	2001	2012	2001	2012	2001	2012
Reine Unterrichtszeit*** ($t=-6,5$; $df=1183$; 273)	25,1	29,4	11,4	11,8	601	588	38 (5,6)	7 (1,1)	37 (5,5)	19 (3,1)
Freiwillig lernen*** ($t=-4,1$; $df=703$; 088)	3,0	4,1	2,8	4,7	383	426	243 (35,9)	162 (26,3)	51 (7,5)	28 (4,5)

Anmerkung: *t*-Test für unabhängige Stichproben; *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$; Analysen erfolgten mit SPSS 22

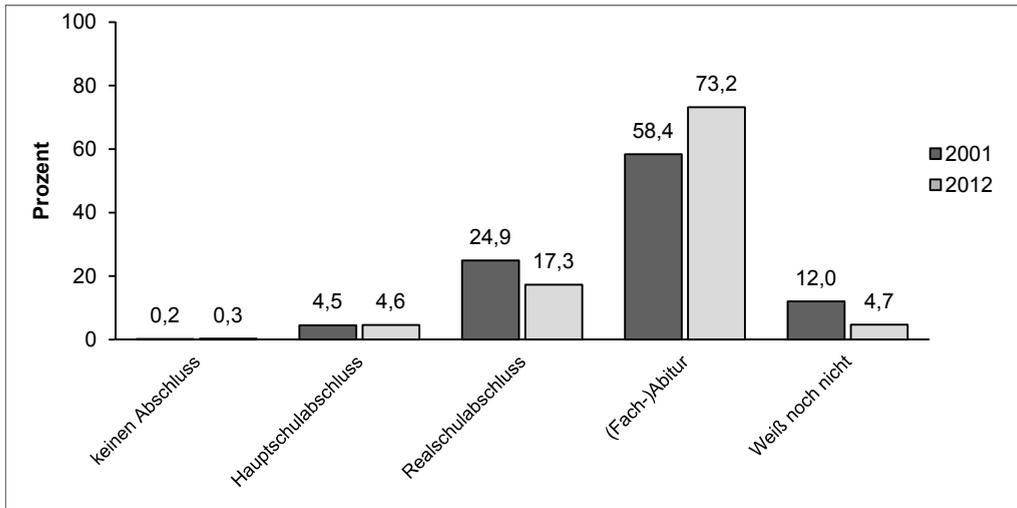
Quelle: NRW-Kids 2001; Jugend.Leben 2012

Aus Tabelle 1 lässt sich ablesen, dass die Anzahl der Stunden pro Woche, die nach Angaben der Heranwachsenden für „reine Unterrichtszeit“ aufgewendet wird, deutlich gestiegen ist: um durchschnittlich vier Stunden von 25,4 Stunden in 2001 auf 29,4 Stunden in 2012. Auch die zeitliche Aufwendung für das freiwillige Lernen („ohne Pflichten für die Schule“) hat zugenommen, wenngleich nicht in diesem Umfang. So wenden die Jugendlichen, für die das freiwillige Lernen überhaupt in Frage kommt, in 2012 rund eine Stunde mehr Zeit auf als noch 2001. Gleichzeitig ist in den letzten zehn Jahren der Anteil der Jugendlichen gesunken, der angibt, dass für ihn/sie freiwilliges Lernen *nicht* zutrifft. Waren es 2001 noch 35,9%, die dies angaben, sind es 2012 nur noch 26,3% (auch der Anteil derjenigen, die auf diese Frage keine Antwort geben, ist leicht zurückgegangen). Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Zeitbudget zwischen 2001 und 2012 im Sinne einer zunehmenden Scholarisierung verändert hat: zugunsten der Unterrichtszeit und des freiwilligen Lernens.

4.2 Zu den Bildungsaspirationen der Jugendlichen

Wir haben im Forschungsüberblick auf Basis der Shell-Jugendstudien darauf hingewiesen, dass die Bildungsaspirationen in den letzten Jahren gestiegen sind. Wir hatten dies als Bestätigung der Scholarisierungsthese gelesen, die auf die gestiegene subjektive Bedeutung der Schule bei den Jugendlichen hinweist. Diesen Befund bestätigen auch die beiden hier zu Grunde liegenden Studien (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Bildungsaspiration Jugendlicher 2001 und 2012



Jugendliche (13 bis 18 Jahre), Quelle: NRW-Kids 2001 (n=3.698), Jugend.Leben 2012 (n=3.472)

Gefragt nach dem Schulabschluss, den sie gerne machen wollen, antwortet bereits 2001 die Mehrheit (58,4%) der 13- bis 18-Jährigen, die (Fach-)Hochschulreife erwerben zu wollen. Dieser Anteil stieg bis 2012 deutlich um 15 Prozentpunkte auf 73,2%. Die Attraktivität des Realschulabschlusses sank in dieser Zeit, und gleichzeitig auch der Anteil derer, die sich in ihrer Antwort auf die Frage nach dem angestrebten Schulabschluss noch unsicher waren. Der Gesamtbefund ist damit eindeutig: immer mehr SchülerInnen wissen immer früher, dass sie den höchsten möglichen Schulabschluss erwerben wollen. Aus dieser Sicht hat die subjektive Bedeutung der Schule in den letzten zehn Jahren sichtlich – und statistisch signifikant (Chi²-Wert 221, *df*=4, *p*<.001) – zugenommen. Dabei zeigen weiterführende Analysen, dass die Bildungsaspirationen der Jugendlichen in allen Bildungsschichten in etwa vergleichbarem Umfang (wenngleich auf unterschiedlichem Niveau) zugenommen haben.

4.3 Zur Schulfreude der Jugendlichen

Obwohl die Bildungsaspirationen gestiegen sind – und damit seit den 1990ern „das Bild einer leistungsbereiten Jugend“ (Reinders 2005, S. 551) weiter an Kontur gewonnen hat – stellt sich die Frage, ob damit auch eine Intensivierung der *Freude* an der Schule und am Lernen einhergeht. Im Forschungsüberblick hatten wir gezeigt, dass einige ForscherInnen davon ausgehen, dass mit der gestiegenen Bedeutung der Schule in der Jugendphase die Schulfreude abnimmt. Andere ForscherInnen kommen zu dem Schluss, dass nicht von einer abnehmenden Schulfreude auszugehen ist. Was zeigen unsere Befunde?

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, wurde für die Schulfreude ein (ungewichteter) Summenindex über drei Items berechnet; je höher dieser Wert (zwischen 1 und 4) ausfällt, desto ausgeprägter ist die Schulfreude der Jugendlichen. Es zeigt sich, dass zu beiden Zeitpunkten die Schulfreude eher gering ausgeprägt ist ($MW_{2001} = 2,4$; $MW_{2012} = 2,4$;

$SD_{2001}=0,7$; $SD_{2012}=0,7$; $t=-1,4$; $df=4548$; $p=0,176$; $n_{2001}=3.997$; $n_{2012}=556$). Die Freude an der Schule hat sich damit in den letzten zehn Jahren nicht verändert und verharrt auf relativ niedrigem Niveau. Mit der zunehmenden Bedeutung der Schule geht also weder eine Verschlechterung noch eine Verbesserung hinsichtlich der Freude der Jugendlichen an der Schule einher.

4.4 Zur Familie

In beiden Untersuchungen – 2001 und 2012 – wurde herausgearbeitet, dass die Familie von den befragten Kindern und Jugendlichen als ein eng verbundenes soziales Netzwerk verstanden wird (vgl. Zinnecker u.a. 2002; Maschke u.a. 2013). Die Bedeutung der Familie für die Befragten ist sehr hoch einzuschätzen – als ein Ort, der den meisten Befragten Unterstützung, Rat und emotionale Geborgenheit gewährt. Vor dem Hintergrund unserer Eingangsthese von der Scholarisierung der Familienbeziehungen ist zu fragen, wie die befragten Jugendlichen die familiäre Kommunikation in Bezug auf die Schule und die schulischen Leistungen einschätzen. Wie nehmen die befragten Jugendlichen die Haltung ihrer Eltern zu schulischen Fragen wahr? Hat die Bedeutung schulischer Themen in der Familienkommunikation zugenommen?

Wir haben gefragt (getrennt nach Vater/Mutter), wie gut verschiedene Aussagen zur Kommunikation in der Familie für die Befragten zutreffen. Die Antwortmöglichkeiten reichten von „1= stimmt nicht“ bis „4=stimmt genau“ (siehe Abschnitt 3.2).

Tabelle 2: Wie gut stimmen die folgenden Sätze für Deine Mutter/Deinen Vater?

	MW		SD		n		t	df
	2001	2012	2001	2012	2001	2012		
... fragen mich regelmäßig, Mutter*** wie es in der Schule war. Vater***	3,3	3,5	0,9	0,8	636	592	-5,6	1218;314
... helfen mir regelmäßig bei den Hausaufgaben. Mutter*** Vater***	1,9	2,2	1,0	1,1	629	541	-5,7	1075;585
... achten auf die Schulnoten, die ich nach Hause bringe. Mutter*** Vater**	3,3	3,5	0,8	0,8	633	590	-3,3	1221
... nehmen die Schulzeugnisse sehr ernst. Mutter* Vater	3,4	3,5	0,8	0,8	631	587	-2,3	1216
	3,3	3,3	0,9	0,9	603	559	-0,8	1160

Anmerkung: t-Test bei unabhängigen Stichproben; *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$; Analysen erfolgten mit SPSS 22

Quelle: NRW-Kids 2001; Jugend.Leben 2012

Schule und Leistung, das zeigt sich in Tabelle 2, sind wichtige Themen in der Familie. Einige Aussagen transportieren spezifische Erwartungshaltungen der Eltern an die Kinder, die sich insbesondere an Leistungen bzw. deren Nachweise knüpfen (Schulnoten und Schulzeugnisse). Ein Item nimmt die konkrete Unterstützungsleistung bei den Hausaufgaben in den Blick. Über alle Aussagen zeigt sich, dass diese an Intensität in der Familienkommunikation gegenüber 2001 – bei Vater und Mutter – leicht zugenommen haben (eine Ausnahme bildet die Aussage ‚Vater nimmt Schulzeugnisse ernst‘, die sich 2001

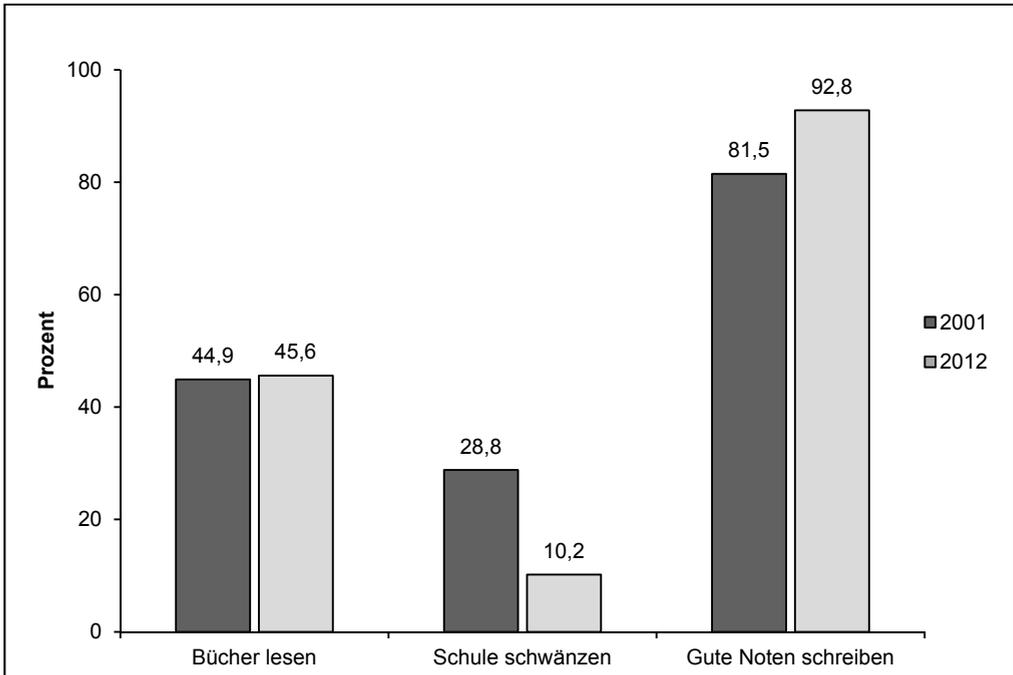
und 2012 auf gleichem Niveau bewegt). In der Einschätzung der Befragten liegen die Mütter zwar in allen Bereichen vorn – und haben auch 2012 noch an Stärke gewonnen –, allerdings ziehen die Väter in manchen Bereichen ein gutes Stück nach: vor allem bezogen auf die konkrete Unterstützung bei den Hausaufgaben. Insgesamt rücken damit schulische Aspekte – stärker als dies noch in 2001 der Fall war – ins Zentrum der innerfamiliären Themensetzung und Kommunikation, die Schulaufmerksamkeit der Eltern hat zugenommen. Aus dieser Perspektive lässt sich die These der zunehmenden Scholarisierung der Familie unterstützen.

4.5 Zu den Peer-Normen

Ob innerhalb oder außerhalb der Schule, festzuhalten ist, dass die Beziehungen der Peers soziale Räume bilden, in denen Heranwachsende „unter sich“ sind (King 2004, S. 203). Die Peers können dabei beispielsweise großen Einfluss auf die Lernmotivation des Einzelnen nehmen (Fend 1997). Im Mittelpunkt steht in dieser Hinsicht die Vereinbarkeit von „sozialer Geltung unter Gleichaltrigen und schulischem Erfolg“ (ebd., S. 136); ist beides nicht vereinbar, ist die Lernmotivation gefährdet. Welche Aktivitäten und Aspekte, die mit Lernen und Schule zu tun haben, bewerten die Peers positiv oder haben zumindest nichts dagegen, wenn jemand aus ihrer Mitte diesen nachgeht? Wird jemand, der beispielsweise freiwillig in seiner Freizeit liest, sozial akzeptiert („Streber“-Phänomen bei Fend, ebd., S. 136)? Sowohl 2001 als auch 2012 haben wir gefragt „Wie denken Leute aus deiner Gruppe über folgende Dinge?“ und dazu verschiedene Verhaltensweisen aufgelistet. Ausgewählt haben wir für die folgende Darstellung nur die lern- und bildungsbezogenen Aspekte: „wenn man in seiner Freizeit viele Bücher liest“, „wenn man in der Schule gute Noten schreibt“ und „wenn man die Schule schwänzt“.

Abbildung 2 zeigt, dass sich in der Akzeptanz lern- und bildungsbezogener Aktivitäten einiges in eine der Scholarisierungsthese entsprechenden Richtung verändert hat. Bücher zu lesen, als freiwillige Lernanstrengung, wird zwar (nach wie vor) nicht von der großen Mehrheit der Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren gutgeheißen. Trotzdem gehen immerhin 46% der Befragten (ein Prozentpunkt mehr als 2001) davon aus, dass die Peers nichts dagegen haben oder es gut finden, wenn Mitglieder der Gruppe viel lesen. Demgegenüber liegt das Schreiben guter Noten hoch im Kurs. Im Vergleich zu 2001 wird dies 2012 sogar noch positiver von der Peergroup aufgenommen. Im Vergleich 2001 und 2012 zeigt sich zudem, dass das Schuleschwänzen – als ein von den schulischen Normen abweichendes Verhalten – nur von einer Minderheit der befragten 13- bis 18-Jährigen als durch die Peers akzeptiertes Verhalten angesehen wird. Dies ist zudem weiter rückläufig – von 29% im Jahr 2001 auf 10% im Jahr 2012.

Abbildung 2: Wie denken die Leute aus deiner Gruppe über folgende Dinge? Sie haben nichts dagegen (2001) bzw. finden das gut (2012)



Jugendliche (13 bis 18 Jahre), Quelle: NRW-Kids 2001 (n=529); Jugend.Leben 2012 (n=437)

Es zeigt sich damit im Zeitvergleich, dass die Peergroup zunehmend eine unterstützende Rolle im Hinblick auf die Schule und das schulische Leisten einnimmt. In diesem Sinne können wir konstatieren, dass hier ein Befund vorliegt, der die zunehmende Scholarisierung auch in der Welt der Peers unterstreicht.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Durch die zunehmende Bildungsbeteiligung weiter gesellschaftlicher Kreise spätestens seit den 1970er-Jahren hat sich insgesamt die Zeit erhöht, die Jugendliche in der Schule verbringen. Mit dieser Ausdehnung ist, so die (erweiterte) These der Scholarisierung der Jugendphase, auch eine zunehmende subjektive Bedeutung der Schule und des schulischen Leistens bei den Heranwachsenden verbunden (Stecher 2003). Die Scholarisierung der Jugendphase erfasst aber nicht nur die Jugendlichen, sondern, so die These, auch die Familien(-beziehungen) und die Beziehungen zu Gleichaltrigen. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwieweit sich in den letzten zehn Jahren die angenommenen Scholarisierungsprozesse empirisch bei den Jugendlichen, den Familien als auch in den Gleichaltrigenbeziehungen nachweisen lassen. Als empirische Grundlage zur Beantwortung der Fragen dienen zwei repräsentative Survey-Panorama-Studien: NRW-Kids 2001 (Zinnecker u.a. 2002) und Jugend.Leben 2012 (Maschke u.a. 2013). In der Befragung von

(hier) 13- bis 18-Jährigen beziehen beide Studien sowohl Angaben zu den Jugendlichen selbst, als auch zu ihren Familien und Peergroups ein. Durch die Verwendung weitgehend identischer Befragungsinstrumente werden Veränderungen in den Einschätzungen der Jugendlichen in gut zehn Jahren zwischen 2001 und 2012 sichtbar.

Fassen wir die vorgestellten Befunde in aller Kürze zusammen, so können wir feststellen, dass

- Jugendliche heute deutlich mehr Zeit in der Schule verbringen als noch vor zehn Jahren und auch mehr Zeit für freiwilliges Lernen (auch außerhalb der Pflichten für die Schule) aufwenden,
- die Bildungsaspirationen nochmals deutlich gestiegen sind und gegenwärtig drei von vier 13- bis 18-Jährigen die (Fach- oder Allgemeine) Hochschulreife erwerben möchten,
- die Schulfreude der Jugendlichen gleichbleibend niedrig ist,
- das Interesse der Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder hoch ist und in den letzten zehn Jahren noch zugenommen hat, und
- auch in den Peergroups, in denen sich die Jugendlichen bewegen, schul(leistungs-)bezogene Normen heute positiver bewertet werden als 2001.

Ob wir damit im Scholarisierungsprozess an der Stufe zu einer „*radikalen Transformation*“ der Jugendphase stehen, in der es „um die *Neubestimmung* jugendlicher Identität und Lebensweise als Ganzer [geht; dV], *weit* über die institutionellen Grenzen von Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen“ im engeren Sinne hinaus (Zinnecker/Stecker 1996, S. 165; Hervorhebung, dV), können unsere Zahlen nicht breit genug belegen. Sie zeigen jedoch, dass zumindest in den letzten gut zehn Jahren der Prozess der Bedeutungszunahme der Themen Schule und schulisches Leisten bei den Jugendlichen selbst wie auch in ihren Familien und Peergroups vorangeschritten ist.

Ein wichtiger Befund dabei ist, dass sich trotz dieser Bedeutungszunahme die Schulfreude auf gleichbleibend (niedrigem) Niveau bewegt. Entgegen der These von Krüger und Deppe (2008) lässt sich damit konstatieren, dass die zunehmende Scholarisierung der Jugendphase in den letzten zehn Jahren nicht zu einem zunehmend negativen Erleben der Schule geführt hat, aber eben auch zu keinem Anstieg des positiven Erlebens. Zu prüfen wäre, ob der Bedeutungszuwachs der Schule und des Schulischen als ein *funktionaler* Bedeutungszuwachs aufseiten der Jugendlichen zu interpretieren ist, und zwar in dem Sinne, dass die Schule formal Abschlüsse und Zertifikate bereithält, die die Weichen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg stellen – der tägliche Schulbesuch dabei aber weniger Wohlbefinden, Zufriedenheit oder Freude vermittelt, sondern durch eine Mittel-zum-Zweck-Haltung motiviert ist. Dies könnte auch bedeuten, dass die Schule zwar auf ein lern- und bildungsoffenes sowie ambitioniertes Subjekt trifft, das Potenzial, das sich daraus ergibt, jedoch nicht ausgeschöpft wird.

Nachfolgend gehen wir auf die Grenzen der Ergebnisse aus unseren Studien ein. Panoramastudien erlauben, wie bereits erwähnt, nur einen Überblick über verschiedene Themen. So können wir zwar festhalten, dass die Schule ein zunehmend wichtiges Thema in der Familie ist, nicht aber, ob darüber z.B. auch konflikthaft gesprochen wird oder welche Aspirationen die Eltern transportieren und wie die Eltern die Bildungsbemühungen ihrer Kinder, auch über die Hilfe bei den Hausaufgaben hinaus, unterstützen. Hierzu sind vertiefende Befragungen und auch qualitative Studien notwendig.

Zum anderen zeichnen unsere Analysen ein Bild von Jugendlichen im Sinne einer mehr oder weniger einheitlichen Gruppe. Wenngleich es die Aufgabe des vorliegenden Beitrags war, ein solch allgemeines Bild der Jugendphase (im Vergleich zu dem Bild von vor gut zehn Jahren) zu zeichnen, müssen sich in künftigen Publikationen differenzierte Analysen anschließen, die die Heterogenität verschiedener Gruppen von Jugendlichen in den Blick nehmen.

Die hier referierten Befunde verdeutlichen, wie bedeutend die Schule und das schulische Leisten für die heutigen Jugendlichen sind. Scholarisierung, so können wir schlussfolgern, wird zu einem Teil einer Haltung des Subjekts, die – beispielsweise im Sinne des unternehmerischen Selbst (*Bröckling* 2007) – auf Maximierung der Leistung, Selbststeuerung und -optimierung zielt auf ein „unabschließbares Wachstum“ (ebd., S. 61). Keine noch so große Anstrengung kann die Angst vor dem Scheitern bannen. Das Gegenteil ist der Fall, denn die zunehmende Hinwendung zur Schule und den in ihr erzielten Erfolgen erhöht zugleich die Gefahren für die eigene Identität im Falle des Scheiterns. Ein 16-jähriger Realschüler hat dies in einem Aufsatz (2001) zu seinen Zukunftshoffnungen und -ängsten ausgedrückt: „Als erstes möchte ich die Qualifikation zum Abi schaffen mit einem Notendurchschnitt von mindestens 2. Dann wird das Abi in Angriff genommen. [...] Ich hoffe, dass ich das Abi schaffe und dann auf der Uni in Dortmund Info studieren kann. Meine größte Sorge ist, dass ich das alles nicht schaffe, dass ich eine zu hohe Leistung bringen muss, und unter diesem Leistungsdruck zerbreche.“ Auch dieser Aspekt ist in vertiefenden Studien aufzugreifen.

Anmerkungen

- 1 Die Quoten für 1960 und 1980 entsprechen dem Anteil der Abgänger aus allgemein bildenden Schulen sowie beruflichen Schulen mit allgemeiner und Fachhochschulreife in der Altersstufe der 18- bis 21-Jährigen (siehe BMBF 2005, S. 88).
- 2 Diese Quote erfasst den Anteil der Abgänger aus allgemein bildenden Schulen sowie beruflichen Schulen mit allgemeiner und Fachhochschulreife, jedoch „nicht auf typische Altersjahrgänge, sondern auf die gleichaltrige Bevölkerung [...] (Quotensummenverfahren)“ bezogen (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 95, Abb. D7-1).
- 3 Ein Großteil der Fragen, die wir z.B. zur Jugendkultur, zum Klima in den Familien, zur Bildungsaspiration etc. gestellt haben, dürfte sich für Heranwachsende in verschiedenen Bundesländern nicht anders stellen als in NRW. Wir gehen deshalb davon aus, dass die Befunde über das Bundesland NRW hinaus, zumindest auch auf die westdeutschen Flächenländer, ausgedehnt werden können.
- 4 Die neue Form der Abfrage führt wahrscheinlich zu einer leichten Unterschätzung von Veränderungen zwischen 2001 und 2012.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. – Bielefeld.
- Behnen, I./Günther, C./Kabat vel Job, O./Keiser, S./Karig, U./Krüger, H.-H. u.a. (1991): Schüler-Studie '90. – Weinheim/München.
- Böhmisch, L. (2002): Familie und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Opladen, S. 283-292.
- Brake, A./Büchner, P. (2003): Bildungsort Familie. Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. *ZfE*, 6, 4, S. 618-638.

- Breidenstein, G. (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. – Wiesbaden, S. 945-964.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. – Frankfurt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005): Grund- und Strukturdaten BRD 2005. – Bonn/Berlin.
- Ecarius, J. (2007): Familienerziehung. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 137-156.
- Eder, F. (Hrsg.) (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. – Innsbruck.
- Engel, U./Reinecke, J. (1996): Analysis of Change. – Berlin/New York.
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. – Frankfurt.
- Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. – Bern u.a.
- Fend, H. (1998): Eltern und Freunde. – Bern u.a.
- Fend, H./Knörzer, W./Nagl, W./Specht, W./Vath-Szuszdiara, R. (1976): Sozialisierungseffekte der Schule. – Weinheim/Basel.
- Fölling-Albers, M. (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? ZSE, 20, 2, S. 118-131.
- Fuchs, W./Zinnecker, J. (1985): Nachkriegsjugend und Jugend heute. Werkstattbericht aus einer laufenden Studie. ZSE, 5, 1, S. 5-28.
- Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. – Münster u.a.
- Helsper, W. (2008): Der Bedeutungswandel der Schule für Jugendleben und Jugendbiografie. In: *Grunert, C./Wensierski, H.-J. v.* (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. – Opladen, S. 135-163.
- Helsper, W./Böhme, J. (2002): Jugend und Schule. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Opladen, S. 567-596.
- Kahlert, H. (2010): Bildung und Erziehung. Transformationsprozesse sozialer Ungleichheiten? In: *Engelhardt, A./Kajetzke, L.* (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. – Bielefeld, S. 141-158.
- King, V. (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. – Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2008): Zwischen Distinktion und Risiko. Der Stellenwert von Peers für die Bildungsbiographien von Kindern. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 2, S. 181-196.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2009): Jugend und Bildung. In: *Tippelt, R./Schmidt, B.* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 2. Auflage. – Wiesbaden, S. 641-660
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: *Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G.* (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Orig.-Ausg. – Frankfurt, S. 53-128.
- Maschke, S./Stecker, L. (2010): In der Schule. – Wiesbaden.
- Maschke, S./Stecker, L./Coelen, T./Ecarius, J./Gusinde, F. (2013): Appolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. – Bielefeld.
- Pfaff, N. (2008): Zum Verhältnis von Schule und Jugendkultur. Entfaltungskontext und Gegenwart. In: *Grunert, C./Wensierski, H.-J. v.* (Hrsg.): Jugend und Bildung. – Opladen, S. 165-182.
- Popp, U. (2007): Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. Zur „Identitätskrise“ der Schule. In: *Kahlert, H./Mansel, J.* (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. – Weinheim/München, S. 19-35.
- Popp, U. (2012): Zur biografischen Bedeutung der Schule im Jugendalter. Jugendsoziologische Thesen und Befunde einer qualitativen Studie. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7, 1, S. 75-87.
- Reinders, H. (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. – Stuttgart.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8., unveränderte Auflage. – München.
- Schubarth, W./Speck, K. (2008): Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. – Wiesbaden, S. 965-984.
- Stecker, L. (2003): Jugend als Bildungsmoratorium. die Sicht der Jugendlichen. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 201-218.

- Stecher, L.* (2006): Schulleistungen als Familienthema. Grundschülerinnen und Grundschüler in deutschen Familien und in Migrantenfamilien im Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 2, S. 217-228.
- Ulich, K.* (1989): Schule als Familienproblem? – Königstein.
- Walper, S./Tippelt, R.* (2010): Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2. Auflage. – Wiesbaden, S. 205-244
- Willis, P.* (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. – Frankfurt.
- Zinnecker, J.* (1988): Zukunft des Aufwachsens. In: *Hesse, J. J./Rolf, H.-G.* (Hrsg.): *Zukunftswissen und Bildungsperspektiven*. – Baden-Baden, S. 119-139.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. – Weinheim/München, S. 9-25.
- Zinnecker, J.* (1994): Projekt Bildungsmoratorium. Zielsetzung und Untersuchungsdesign. (Projektbrochüre Nr. 5). – Siegen.
- Zinnecker, Jürgen* (1996): Kinder im Übergang. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 11/96, S. 3-10
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L.* (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. – Opladen.
- Zinnecker, J./Georg, W.* (1998): Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In: *Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Georg, W.* (Hrsg.): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. 2. Auflage. – Weinheim, S. 303-314.
- Zinnecker, J./Stecher, L.* (1996): Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: *Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A.* (Hrsg.): *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*. – Opladen, S. 165-184.

Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht

Kathrin Beckh, Daniela Mayer, Julia Berkic, Fabienne Becker-Stoll

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags ist es, die verschiedenen Qualitätsdimensionen in der außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern im Kindergartenalter anhand der Daten der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) näher zu betrachten und daraus Implikationen für Politik und Praxis abzuleiten. Die Bindungstheorie dient dabei als theoretisches Rahmenmodell. Verbesserungsbedarf zeigt sich vor allem im Bereich *Betreuung und Pflege der Kinder*, aber auch in den Bereichen *Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften* und *Diversität*. Aus Sicht der Bindungstheorie sollten Verbesserungsmaßnahmen jedoch nicht isoliert auf einzelne Fähigkeitsbereiche abzielen, sondern immer den Beziehungsaspekt als wichtige Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen mit einbeziehen.

Schlagworte: Außerfamiliäre Kindertagesbetreuung, Qualität, NUBBEK-Studie

Results from the NUBBEK Study Regarding Dimensions of Child Care Quality: Interpretation from an Attachment Theory Point of View

Abstract

Using data from the national study on education and care in early childhood (NUBBEK), the authors examined different dimensions of center based child care quality. Attachment theory serves as a theoretical framework to formulate recommendations for policymakers and practitioners. The data suggest a need of improvement especially in the area of *Personal Care Routines*, but also in the domains *Literacy, Mathematics, Science/Environment* and *Diversity*. However, based on attachment theory efforts to improve quality should not only focus on single competence domains, but always take into account the student-caregiver-relationship as a major precondition for successful learning.

Keywords: Child care, quality, NUBBEK Study

1 Einleitung

1.1 Qualität in Kindertageseinrichtungen

Qualität in der Kindertagesbetreuung im Kindergartenalter umfasst eine Vielzahl von Aspekten. Für die Kinder muss eine Umwelt geschaffen werden, die sie einerseits zum Spielen,

zum Lernen und zur Kontaktaufnahme mit den anderen Kindern anregt, gleichzeitig müssen die Gesundheit und die Sicherheit der Kinder gewährleistet sein. Der Aspekt der Gesundheit und Sicherheit umfasst dabei zum einen den realen Schutz vor Gefahren (z.B. durch Hygienemängel, Sicherheitsmängel in der Ausstattung), zum anderen aber auch den Aspekt der emotionalen Sicherheit, wie er in vertrauensvollen Erzieherin-Kind-Beziehungen und einem guten Beziehungsklima in der Gruppe zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus stellt auch die altersangemessene Förderung der sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der Kinder und die Vorbereitung auf die Schule eine wichtige Aufgabe des Kindergartens dar.

Die Umsetzung dieser Qualitätsanforderungen stellt die Verantwortlichen aus Politik und Praxis vor große Herausforderungen. Die Ergebnisse der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) bestätigen die Befunde aus früheren Studien, denen zufolge die Qualität in der Kindertagesbetreuung sowohl im U3-Bereich als auch im Kindergartenbereich im Durchschnitt nur mittelmäßig ist, wobei jeweils nur ca. 10% der Einrichtungen im Bereich guter bis sehr guter Qualität liegen und ca. 10% der Einrichtungen sogar als unzureichend beurteilt wurden (siehe *Tietze u.a. 2013*). Strukturelle Voraussetzungen wie beispielsweise der Fachkraft-Kind-Schlüssel oder die räumlichen Voraussetzungen erwiesen sich zwar als signifikante Prädiktoren bei der Vorhersage der Qualität, die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass eine Verbesserung der äußeren Rahmenbedingungen allein nicht ausreichend ist, um flächendeckend eine gute bis sehr gute Qualität in der Kindertagesbetreuung sicherzustellen.

Ziel dieses Beitrags ist es, die verschiedenen Aspekte von Qualität der außerfamiliären Betreuung von Kindern im Kindergartenalter anhand der Daten der NUBBEK-Studie näher zu betrachten und daraus Implikationen für Politik und Praxis abzuleiten. Die Bindungstheorie dient dabei als theoretisches Rahmenmodell, um die Bedeutung verschiedener Qualitätsdimensionen für die kindliche Entwicklung herauszuarbeiten.

1.2 Verschiedene Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung aus bindungstheoretischer Sicht

Die auf *John Bowlby* zurückgehende Bindungstheorie unterstreicht die Bedeutung von engen emotionalen Beziehungen zu Erwachsenen für die kindliche Entwicklung. Während die bindungstheoretische Forschung und Anwendung sich viele Jahre in erster Linie auf die Bedeutung der Mutter als primäre Bindungsperson in den ersten Lebensjahren konzentriert hat, wurde in den letzten Jahren auch der Rolle der Erzieherin-Kind-Beziehung vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet (siehe z.B. *Ahnert/Pinquart/Lamb 2006*).

Für die Anwendung bindungstheoretischer Erkenntnisse im Bereich der Kindertagesbetreuung hat sich insbesondere das Konzept der Bindungs-Explorations-Balance als bedeutsam erwiesen (siehe z.B. *Grossmann/Grossmann 2012*). Unter Bindungsverhalten werden Verhaltensweisen verstanden, die dazu dienen, die Nähe der Bindungsperson zu sichern oder wiederherzustellen (z.B. durch Schreien, Weinen, Anklammern). Das Explorationsverhaltenssystem dagegen bietet die Grundlage für die Erkundung der Umwelt und ist damit eine wichtige verhaltensbiologische Grundlage von Lernen. Unter Explorationsverhalten versteht man jede Form der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Bindungs- und Explorationsverhalten sind komplementär zueinander: Bei Unwohlsein (z.B. Müdigkeit, Krankheit, Angst) wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und das Kind zeigt Verhaltensweisen, die dazu dienen, die Nähe zur Bindungsperson als sicheren Hafen

herzustellen, um Entlastung zu erfahren. Durch die Nähe der Bindungsperson wird das Bindungsverhaltenssystem deaktiviert und das Kind wendet sich von seiner sicheren Basis aus wieder der Erkundung der Umwelt zu. Wie gut diese Regulation von Bindungs- und Explorationsverhalten funktioniert, hängt stark von der Qualität der Bindung ab. Sicher gebundene Kinder zeigen eine flexible und situationsangemessene Aktivierung von Bindungs- und Explorationsverhalten. Bei unsicher gebundenen Kindern dagegen kann man eine Deaktivierung oder Hyperaktivierung des Bindungsverhaltenssystems beobachten, d.h. diesen Kindern gelingt es weniger gut, die Bindungsperson als sichere Basis für die Erforschung der Umwelt zu nutzen. Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer sicheren Bindung ist die Feinfühligkeit der Bindungsperson gegenüber den kindlichen Bedürfnissen.

Diese Form der kontinuierlichen Nähe-Distanz-Regulation lässt sich auch in der außerfamiliären Kindertagesbetreuung beobachten. Um sich in der Kindertagesbetreuung aktiv und mit Freude dem pädagogischen Angebot widmen zu können, benötigen Kinder neben einer anregenden Umwelt auch eine vertrauensvolle Beziehung zu einer Erzieherin. Der Erzieherin kommt dabei die Rolle einer sicheren Basis zu, von der aus das Kind sich aktiv wegbewegt und sich dem Spiel und der Interaktion mit den anderen Kindern widmet (Exploration), wenn es sich wohl und sicher fühlt. Gleichzeitig dient die Erzieherin als sicherer Hafen, zu der das Kind jederzeit zurückkehren kann, wenn es müde, gestresst oder überfordert ist (Bindung). Gelingt es der Erzieherin nicht, ihre Rolle als sichere Basis und sicherer Hafen den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes entsprechend angemessen zu erfüllen, so löst dies beim Kind eine Stressreaktion aus, das Bindungsverhaltenssystem bleibt aktiviert, die Motivation, die Umwelt zu explorieren sowie damit verbunden auch die Motivation zu lernen wird gehemmt.

Darüber hinaus erfüllen die Beziehung zur Erzieherin und damit verbunden vertrauensvolle Interaktionen mit der Erzieherin auch noch weitere wichtige Funktionen: Zu erwähnen ist hier insbesondere die aktive Förderung beim Spracherwerb in der alltäglichen Kommunikation, aber auch die Instruktion in anderen Lern- und Wissensbereichen, für die das Kind die Unterstützung einer erwachsenen Person benötigt (z.B. Literacy, Numeracy, Naturwissenschaft). Während bei sehr kleinen Kindern im Krippenalter Emotionsregulation und Verhaltenssteuerung noch sehr stark an den Bindungsbedürfnissen der Kinder ausgerichtet sind, wird beobachtbares Bindungsverhalten von Kindern im Kindergartenalter schon deutlich seltener und in anderer Form gezeigt. Dennoch spielen Bindungsbedürfnisse auch in diesem Alter (und darüber hinaus) noch eine wichtige Rolle bei der Aufmerksamkeitssteuerung der Kinder und stellen damit eine Grundvoraussetzung für Bildung und Lernen dar. Vor allem der Assistenz und Unterstützung bei der kindlichen Exploration und beim Wissenserwerb kommt eine bedeutende Rolle zu (Ahnert 2007).

Die Betreuung in Kindertageseinrichtungen sollte also so organisiert werden, dass sie sowohl den kindlichen Bedürfnissen nach Bindung und Beziehung, als auch der kindlichen Motivation, die Umwelt zu erkunden und zu lernen, gerecht wird. Dies stellt vielfältige Anforderungen an die Qualität der Betreuung.

Der Aufbau von vertrauensvollen Erzieherin-Kind-Beziehungen: Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu einer Erzieherin erfordert zunächst eine behutsame und an den Bedürfnissen des Kindes orientierte *Eingewöhnung* des Kindes (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2009). Die Eingewöhnung kann dann als gelungen angesehen werden, wenn das Kind in Abwesenheit der Mutter bzw. Hauptbezugsperson bindungsorientiertes Verhalten

gegenüber der Erzieherin zeigt, sich von ihr beruhigen und trösten lässt und die Erzieherin als sichere Basis zur Exploration nutzt.

Die Erzieherin sollte dazu in der Lage sein, die kindlichen Bedürfnisse zu erkennen, richtig zu interpretieren sowie prompt und angemessen darauf zu reagieren (Ainsworth 1974/2003). *Feinfühligkeit* stellt eine Grundvoraussetzung für den Aufbau einer sicheren Erzieherin-Kind-Beziehung dar. Inwieweit dies gelingt, hängt sowohl von Eigenschaften der Erzieherin (z.B. Bild vom Kind, Erziehungseinstellungen, persönliche Beziehungsgeschichte, aktuelle Stressbelastung), als auch von Eigenschaften des Kindes (z.B. Temperament, Bindungs- und Beziehungserfahrungen zu Hause und in anderen Betreuungskontexten) ab.

Erzieherin-Kind-Beziehungen entwickeln sich in Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Verhalten der Erzieherin, das *gruppenorientiert* ist und die Dynamik in der Gruppensituation reguliert, gekennzeichnet ist. Unter Berücksichtigung der Anforderungen der Gruppe muss auf die wichtigsten sozialen und emotionalen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes zum richtigen Zeitpunkt eingegangen werden (Ahnert 2004, 2007; Ahnert/Pinquart/Lamb 2006). In größeren Kindergruppen hängt die Erzieherin-Kind-Beziehung insbesondere von gruppenorientiertem, empathischem Erzieherverhalten ab und gruppendynamische Faktoren der Kindergruppe (wie z.B. Geschlechter- und Alterszusammensetzung) spielen eine bedeutende Rolle (Ahnert 2004, 2007).

Unterstützung von Explorationsverhalten:

Die intrinsisch motivierte, aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt setzt voraus, dass sich das Kind in seiner Umgebung sicher fühlt. Besonders zentral ist in diesem Zusammenhang der Aspekt der emotionalen *Sicherheit* durch vertrauensvolle Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen, aber auch die Umwelt sollte so gestaltet sein, dass sich das Kind ohne drohende Gefahren (z.B. durch Sicherheitsmängel in der Ausstattung, dem Alter nicht angemessenes Spielmaterial) möglichst frei und unabhängig bewegen kann. Aber auch die Qualität der Beziehungen der Kinder untereinander spielt eine Rolle für das Sicherheitsgefühl, z.B. durch die Erfahrung von Zurückweisung oder wenn sich Kinder durch aggressives Verhalten anderer Kinder bedroht fühlen.

Die Spiel- und Lernumwelt der Kinder sollte so gestaltet sein, dass den Kindern während den Freispielzeiten im Innen- und Außenbereich eine möglichst große Vielfalt an altersangemessenen Spiel-, Bewegungs- und Lernangeboten zur freien Verfügung steht, die sie dazu anregen, sich aus eigener Motivation heraus und ihren Interessen entsprechend kreativ mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen.

Im Kindergartenalter gewinnt der Wunsch nach *Instruktion und Unterstützung* bei der Exploration sowie bei Lernaufgaben zunehmend an Bedeutung, während offen gezeigtes Bindungsverhalten im Vergleich zu jüngeren Kindern schon deutlich seltener zu beobachten ist. Auch in diesem Zusammenhang spielt die Feinfühligkeit der Erzieherin für die kindlichen (Lern-)Bedürfnisse eine wichtige Rolle.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, wie bindungstheoretische Erkenntnisse das Verständnis der Bedeutung von Qualität in der Kindertagesbetreuung erweitern können. Im Mittelpunkt stehen dabei das Erkennen und die Erfüllung von kindlichen Bedürfnissen nach Bindung/Beziehung und Autonomie/Exploration, die sich in vielen Situationen im Kita-Alltag beobachten lassen. Obwohl im Rahmen der NUBBEK-Studie keine Bindungsdaten erfasst wurden, liefern viele der erhobenen Qualitätsdimensionen bindungstheoretisch relevante Informationen. Am wichtigsten sind in diesem Zusammenhang die Qualität der

Erzieherin-Kind-Interaktionen, die bedürfnisorientierte Gestaltung von Betreuungs- und Pflegesituationen sowie Instruktion und Unterstützung von Lernaktivitäten.

1.3 Die NUBBEK-Studie im Überblick

Bei der NUBBEK-Studie handelt es sich um eine national angelegte Studie mit dem Ziel, datenbasiertes Wissen zur Situation frühkindlicher Betreuung in Deutschland zur Verfügung zu stellen und kindliche Entwicklung im Zusammenhang mit der Qualität familiärer und außerfamiliärer Betreuung zu betrachten.

Die Untersuchung wurde durch die NUBBEK-Studienpartner in acht Bundesländern durchgeführt. Erhebungen der Betreuungsqualität fanden sowohl in Familien, als auch in außerfamiliären Betreuungsformen statt. An der NUBBEK-Studie nahmen insgesamt 1956 Familien teil, darunter 1242 Familien mit zweijährigen und 714 Familien mit vierjährigen Kindern. Die mehrstündigen Familienerhebungen umfassten ein ausführliches Mütterinterview, schriftliche Fragebögen für Mütter und Väter sowie Beobachtungen zu familiären Prozessen (z.B. Mutter-Kind-Interaktion, familiäre Entwicklungsumwelt). Zusätzlich wurde im Rahmen der Datenerhebung in den Familien der kognitive und sprachliche Entwicklungsstand des Kindes anhand psychologischer Testverfahren erfasst. Darüber hinaus wurde der kindliche Bildungs- und Entwicklungsstand in den Bereichen Sprache, Kognition, sozial-emotionale Entwicklung, Motorik und Gesundheit sowohl durch die Mütter, als auch durch die pädagogischen Fachkräfte mit Hilfe von psychologischen Fragebögen eingeschätzt. In den Erhebungen in den außerfamiliären Betreuungssettings wurden schriftliche und mündliche Befragungen der Einrichtungsleitung und der Gruppenfachkräfte bzw. Tagespflegepersonen zu Struktur- und Orientierungsmerkmalen durchgeführt sowie die pädagogische Prozessqualität der außerfamiliären Betreuungssettings beobachtet.

In die Studie wurden alle relevanten öffentlich geförderten außerfamiliären Betreuungsformen (Kindergarten, Krippe, Tagespflege) einbezogen. Als weitere Betreuungsform wurde die ausschließlich familiäre Betreuung bei 2-jährigen Kindern einbezogen.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Rekrutierung der NUBBEK-Stichprobe erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren. In den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt wurden Landkreise, kreisfreie Städte sowie Großstadtbezirke ausgewählt. In ihrer Gesamtheit spiegeln die ausgewählten Gebietseinheiten den Durchschnitt und die Streuung der Bundesrepublik Deutschland im Hinblick auf relevante Merkmale der sozialen und wirtschaftlichen Lage sowie der Versorgung und Nutzung frühkindlicher Betreuungseinrichtungen wider (*Bien* 2011). Innerhalb der ausgewählten Gebietseinheiten erfolgte eine Zufallsziehung aus der Gesamtheit aller öffentlich geförderten institutionellen Betreuungseinrichtungen. Die Repräsentativität der ausgewählten Gebietseinheiten ist sowohl für die Bundesrepublik Deutschland als auch für die einzelnen Länder zufriedenstellend. Weitere Aussagen zur Repräsentativität

der teilnehmenden Institutionen und Personen sind aufgrund der vorliegenden Informationen nicht möglich (Bien 2011).

Daten zur pädagogischen Qualität in der außerfamiliären Betreuung von Kindern im Kindergartenalter liegen für $N=270$ Einrichtungsgruppen ($n=144$ Kindergartengruppen, $n=126$ altersgemischte Gruppen) vor und bilden die Grundlage der nachfolgenden Ergebnisdarstellungen.

Die Strukturmerkmale Ausbildung des pädagogischen Personals, Personal-Kind-Schlüssel, Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sowie das Arbeitskonzept der Kindertageseinrichtungen (gruppenbezogen vs. offen) wurden über Fragebögen und Interviews mit Einrichtungsleiterinnen und Gruppenerzieherinnen, über direkte Beobachtungsverfahren sowie anhand der Konzeptionen der Einrichtungen erhoben.

In den beobachteten Kindertageseinrichtungen hatten die pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten ($n=405$) und altersgemischter Kita ($n=384$) zu je 71% eine pädagogische Ausbildung als Erzieherin. 12% bzw. 11% waren ausgebildete Kinderpflegerinnen. Ca. 10% bzw. 7% des Personals waren Erzieherinnen im Anerkennungsjahr oder Praktikantinnen. 7% bis 10% der Fachkräfte hatten einen anderen Berufsabschluss.

Die Fachkraft-Kind-Relation¹ betrug im Durchschnitt in den Kindergartengruppen 1 zu 8,75 ($SD=3,49$), in altersgemischten Gruppen 1 zu 7,58 ($SD=2,75$).

Im Kindergarten war das offene Arbeitskonzept² zu 28,5%, in der Altersmischung zu 46,8% vertreten.

Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund lag in Kindergartengruppen durchschnittlich bei 32,4% ($SD=29,7$), in altersgemischten Gruppen bei 36,0% ($SD=31,6$).

2.2 Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen

Die pädagogische Qualität der Kindertageseinrichtungen für Kinder im Kindergartenalter wurde über die revidierte Kindergarten-Skala (KES-R, Forschungsversion; Tietze 2010) und ihre Erweiterung (KES-E, Forschungsversion; Roßbach/Tietze 2010) erfasst (vgl. Tabelle 1). Basierend auf ca. vierstündigen Beobachtungen und einem anschließenden Interview mit Gruppenerzieherin und Einrichtungsleitung stufen geschulte Beobachter die Qualitätsmerkmale auf einer siebenstufigen Antwortskala ein.

Die Qualitätsmerkmale der Kindergarten-Skala KES-R sind in sieben Subskalen zusammengefasst: (1) Platz und Ausstattung, (2) Betreuung und Pflege der Kinder, (3) Sprachliche und kognitive Anregungen, (4) Aktivitäten, (5) Interaktionen, (6) Strukturierung der pädagogischen Arbeit, (7) Eltern und Erzieherinnen. Aus den Bewertungen der siebenstufigen Items wurde durch Mittelwertbildung ein Gesamtwert der pädagogischen Qualität berechnet (Cronbach's $\alpha = .88$).

Die Qualitätsmerkmale der Erweiterung der Kindergarten-Skala KES-E sind vier Bereichen zugeordnet: (1) Lesen, (2) Mathematik, (3) Naturwissenschaft und Umwelt, (4) Diversität. Durch Mittelwertbildung wurde ein KES-E-Gesamtwert berechnet (Cronbach's $\alpha = .87$).

Tabelle 1: Teilbereiche und Qualitätsmerkmale der Qualitätsskalen KES-R (Tietze 2010) und KES-E (Roßbach/ Tietze 2010)

KES-R	KES-E
Platz und Ausstattung <ol style="list-style-type: none"> 1. Innenraum 2. Mobiliar 3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit 4. Raumgestaltung 5. Rückzugsmöglichkeiten 6. Kindbezogene Ausgestaltung 7. Platz für Grobmotorik 8. Ausstattung für Grobmotorik 	Lesen <ol style="list-style-type: none"> 1. Schrift im Alltag: Buchstaben und Wörter 2. Bücher und Lesecke 3. Erwachsene lesen mit Kindern 4. Klang in Wörtern 5. Vorstufen des Schreibens 6. Sprechen und Zuhören
Betreuung und Pflege <ol style="list-style-type: none"> 9. Begrüßung und Verabschiedung 10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten 11. Ruhe und Schlafzeiten^a 12. Toiletten 13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge 14. Sicherheit 	Mathematik <ol style="list-style-type: none"> 7. Zahlen und Zählen 8. Lesen und Schreiben einfacher Zahlen 9. Mathematische Aktivitäten: Formen 10. Mathematische Aktivitäten: Sortieren, Zuordnen und Vergleichen
Sprachliche und kognitive Anregungen <ol style="list-style-type: none"> 15. Bücher und Bilder 16. Anregung zur Kommunikation 17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 18. Allgemeiner Sprachgebrauch 	Naturwissenschaften und Umwelt <ol style="list-style-type: none"> 11. Naturmaterialien 12. Sachwissen 13. Wissenschaftliche Aktivitäten: Beobachtungen und Erkundungen in der unbelebten Natur 14. Wissenschaftliche Aktivitäten: Beobachtungen und Erkundungen in der Pflanzen- und Tierwelt 15. Wissenschaftliche Aktivitäten: Essenszubereitung
Aktivitäten <ol style="list-style-type: none"> 19. Feinmotorische Aktivitäten 20. Künstlerisches Gestalten 21. Musik und Bewegung 22. Bausteine 23. Rollenspiel 24. Sand/Wasser 25. Naturerfahrungen/Sachwissen 26. Mathematisches Verständnis 27. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer^a 28. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität 	Diversität <ol style="list-style-type: none"> 16. Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse bei der Planung 17. Sensibilität und Bewusstheit für geschlechtsspezifische Verhaltensmuster 18. Bewusstheit für kulturelle Vielfalt
Interaktionen <ol style="list-style-type: none"> 29. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten 30. Allgemeine Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Kinder 31. Verhaltensregeln/Disziplin 32. Kind-Kind-Interaktion 33. Erzieherin-Kind-Interaktion 	
Strukturierung der päd. Arbeit <ol style="list-style-type: none"> 34. Tagesablauf 35. Freispiel 36. Gruppenstruktur 37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen^a 	
Eltern und Erzieherinnen <ol style="list-style-type: none"> 38. Zusammenarbeit mit Familien 39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen 40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen 41. Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen^a 42. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Erzieherinnen 43. Fortbildungsmöglichkeiten 	

Anmerkung: ^a Diese Qualitätsmerkmale wurden in der NUBBEK-Studie nicht erfasst oder waren für einen Großteil der untersuchten Einrichtungen nicht zutreffend und wurden daher von den Analysen ausgeschlossen.

Durch Mittelwertbildung können sowohl ein Gesamtwert der pädagogischen Qualität, als auch Bereichswerte für die einzelnen Teilbereiche gebildet werden. Die Qualitätswerte können in folgende Kategorien eingeteilt werden (vgl. *Tietze/Bolz/Grenner/Schlecht/Wellner* 2007, S. 10ff):

- Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität (Messwerte 5 bis 7) beschreibt eine Betreuungssituation, in der die Kinder mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte grundlegende entwicklungsangemessene Erfahrungen machen können. Skalenstufe 7 steht für ausgezeichnete Qualität und stellt eine optimale entwicklungsbezogene Betreuung dar.
- Bereich mittlerer Qualität (Messwerte 3 bis <5) repräsentiert eine akzeptable Betreuungssituation.
- Bereich unzureichender Qualität (Messwerte 1 bis <3) beschreibt eine Betreuungssituationen mit unzureichender Gestaltung der angesprochenen Aspekte.

In Tabelle 2 und 3 sind jeweils ein Qualitätsmerkmal der revidierten Kindergarten-Skala KES-R und ihrer Erweiterung KES-E mit den einzelnen Beobachtungsindikatoren für die siebenstufige Einschätzskala dargestellt.

Tabelle 2: Beispiel für ein KES-R-Qualitätsmerkmal

Subskala *Betreuung und Pflege der Kinder: Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten*

1	2 3	4 5	6 7
1.1 Unangemessene Zeiten für Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten (z.B. Kinder müssen warten, wenn sie hungrig sind).	3.1 Angemessene Zeiten für Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten im Tagesablauf.	5.1 Erzieherinnen sitzen bei den Kindern.	7.1 Kinder helfen während der Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten mit (z.B. denken den Tisch, bedienen sich selbst, wischen den Tisch ab).
1.2 Ernährungswert der Mahlzeiten ist unzureichend.	3.2 Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten sind ausgewogen.	5.2 Es herrscht eine angenehme Atmosphäre während der Mahlzeiten.	7.2 Kinder werden zum selbständigen Essen ermuntert.
1.3 Mängel bei der Hygiene (z.B. die meisten Kinder oder Erwachsenen waschen sich nicht die Hände vor dem essen oder der Essenszubereitung; Esstische werden nicht gesäubert).	3.3 Hygiene wird in der Regel eingehalten.	5.3 Kindgerechte Gegenstände erleichtern und fördern die Selbstständigkeit (z.B. kindgerechtes Besteck)	7.3 Mahlzeiten sind Zeiten für Gespräche zwischen Kindern und Erzieherinnen (z.B. Erzieherinnen regen die Kindern an, über Ereignisse und Dinge, die die Kinder interessieren, zu sprechen; Kinder reden miteinander)
1.4 Bei den Mahlzeiten herrscht eine unangenehme Atmosphäre (z.B. Erzieherinnen weisen Kinder streng zurecht; Kinder werden gezwungen zu essen)	3.5. Informationen zu Lebensmittelallergien sind sichtbar aufgehängt und es gibt alternative Speise bzw. Getränke.	5.4 Ernährungsvorschriften aus den Familien werden berücksichtigt.	
1.5 Auf Lebensmittelallergien und Unverträglichkeiten wird keine Rücksicht genommen.	3.6 Kinder mit Behinderungen sitzen mit nicht-behinderten Kindern bei den Mahlzeiten zusammen.		

Anmerkung: Werte 2, 4, 6 liegen zwischen 1, 3, 5, 7.

Tabelle 3: Beispiel für ein KES-E Qualitätsmerkmal

Subskala <i>Lesen</i> : Vorstufen des Schreibens						
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Keine Materialien zur Vorbereitung des Schreibens vorhanden.		3.1 Kinder sind Schreibgeräte zugänglich.		5.1 In der Einrichtung ist ein Bereich für vorbereitende Aktivitäten zum Schreiben lernen vorhanden.		7.1 Bereich für vorbereitende Aktivitäten zum schreiben lernen ist thematisch gestaltet (z.B. „Büro“, „Postamt“).
1.2 Kinder haben keine Gelegenheit zu beobachten, dass die Erzieherin aufschreibt, was sie gesagt haben.		3.2 Kindern ist zum Schreiben geeignetes Papier zugänglich.		5.2 Kinder können oft beobachten, dass die Erzieherin aufschreiben, was sie sagen (z.B. Glückwünsche zum Geburtstag).		7.2 Der Sinn des Schreibens wird betont.
		3.3 Kinder beobachten manchmal, dass die Erzieherin aufschreibt, was sie sagen.		5.3 Kinder werden ermuntert, mit anderen durch Geschriebenes zu kommunizieren (z.B. selbst hergestellte Bücher, schriftliche Speisekarte im „Restaurant“).		7.3 Geschriebenes der Kinder ist sichtbar ausgestellt.

Anmerkung: Werte 2, 4, 6 liegen zwischen 1, 3, 5, 7.

3 Ergebnisse der NUBBEK-Studie zur Qualität in Kindertageseinrichtungen

3.1 Pädagogische Qualität gemessen über die Kindergarten-Skala KES-R

Die Qualitätsmittelwerte der untersuchten Einrichtungsgruppen lagen sowohl in der Gesamtskala, als auch in den einzelnen Subskalen überwiegend im Bereich mittlerer Qualität (siehe Tabelle 4). Eine Ausnahme bildet der Teilbereich *Betreuung und Pflege der Kinder*. Hier lag der Qualitätsmittelwert im Bereich unzureichender Qualität.

Tabelle 4: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KES-R Gesamtwert	270	2,25	6,05	3,90	0,72
Subskalen					
1. Platz und Ausstattung	270	2,00	6,63	4,14	0,96
2. Betreuung und Pflege der Kinder	269	1,00	6,67	2,43	0,97
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	269	1,00	6,75	4,35	1,14
4. Aktivitäten	270	1,44	6,44	4,12	0,88
5. Interaktionen	268	1,00	7,00	4,18	1,34
6. Strukturierung der päd. Arbeit	268	1,33	7,00	3,82	1,17
7. Eltern und Erzieherinnen	270	1,33	6,50	4,12	0,94

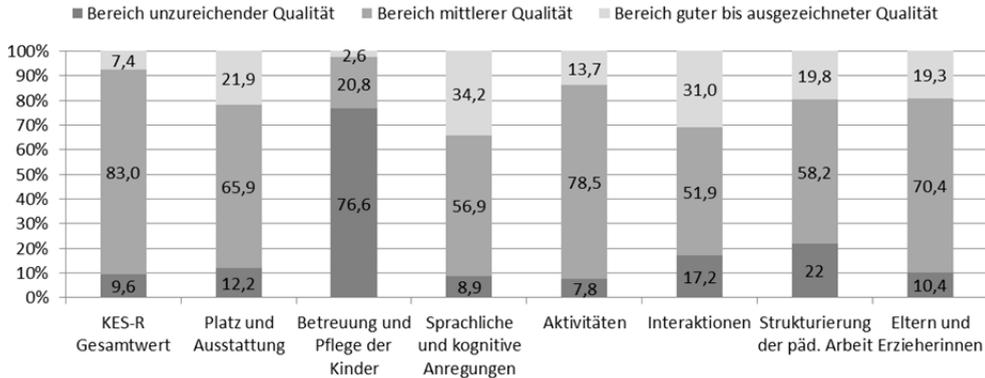
Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7.

Entsprechend befand sich im KES-R-Gesamtwert mit einem Prozentsatz von 83,0% auch der überwiegende Teil der Einrichtungsgruppen im Bereich mittlerer Qualität (siehe Ab-

bildung 1). In den Bereich guter bis sehr guter Qualität fielen dagegen nur 7,4% der Einrichtungsgruppen. In 9,6% der Gruppen wurde die Qualität als unzureichend bewertet.

Auch in den Subskalen der KES-R lag die Mehrheit der Einrichtungsgruppen im Bereich mittlerer Qualität. Im Teilbereich *Betreuung und Pflege der Kinder* fielen allerdings 76,6% der Einrichtungen in den Bereich unzureichender Qualität, nur 23,4% der Gruppen schnitten zufriedenstellend bis gut ab.

Abbildung 1: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R (Häufigkeit in Prozent)



3.2 Pädagogische Qualität in den Bildungsbereichen der Erweiterungsskala KES-E

Betrachtet man in den untersuchten Einrichtungsgruppen die pädagogische Qualität in den Bildungsbereichen *Lesen*, *Mathematik* und *Naturwissenschaft und Umwelt* sowie in dem Qualitätsbereich *Diversität*, gemessen über die Erweiterungsskala KES-E der Kindergarten-Skala, so lagen die Qualitätsmittelwerte sowohl in der Gesamtskala als auch in den einzelnen Subskalen am unteren Ende der Qualitätsskala in den Bereichen unzureichender bis mittlerer Qualität (siehe Tabelle 5).

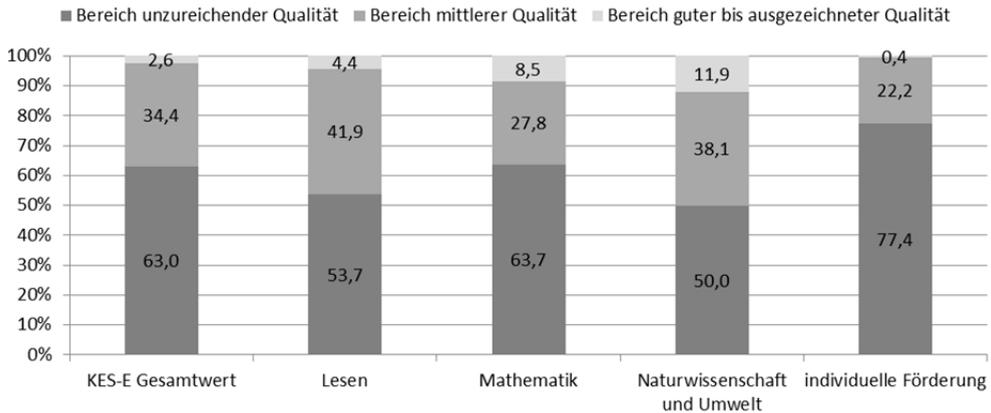
Tabelle 5: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Erweiterung der Kindergarten-Skala KES-E

	N	Min	Max	M	SD
KES-E Gesamtwert	270	1,33	5,67	2,81	0,88
Subskalen					
1. Lesen	270	1,33	6,33	3,01	0,92
2. Mathematik	270	1,00	6,67	2,77	1,21
3. Naturwissenschaft und Umwelt	270	1,33	7,00	3,14	1,24
4. Diversität	270	1,00	5,00	2,15	0,97

Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7.

Mit einem Prozentsatz von 63,0% fiel die Mehrheit der Einrichtungsgruppen anhand des KES-E-Gesamtwerts in den Bereich unzureichender Qualität, lediglich 37,0% der Gruppen erreichten mittlere bis gute Qualität. In den Bildungsbereichen *Lesen*, *Mathematik* und *Naturwissenschaft und Umwelt* lagen 46,3%, 26,3% bzw. 50,0% der Einrichtungsgruppen im Bereich mittlerer bis guter Qualität, in der Subskala *Diversität* 22,6% (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Erweiterung der Kindergarten-Skala KES-E (Häufigkeit in Prozent)



3.3 Altersmischung (altersgemischte Gruppe vs. Kindergartengruppe)

Wird die pädagogische Qualität in den untersuchten Einrichtungsgruppen für die Betreuungsformen Kindergarten und Altersmischung verglichen, so fanden sich signifikante Unterschiede im KES-R-Gesamtwert und in allen Subskalen dahingehend, dass Kindergartengruppen besser abschnitten als altersgemischte Gruppen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R getrennt für die Betreuungsformen Kindergarten und Altersmischung

	N	Kindergarten M (SD)	Altersmischung M (SD)	F ¹
KES-R Gesamtwert	144/126	4,08 (0,75)	3,69 (0,63)	20,38***
Subskalen				
1. Platz und Ausstattung	144/126	4,38 (0,97)	3,87 (0,87)	20,01***
2. Betreuung und Pflege der Kinder	144/125	2,65 (1,11)	2,18 (0,69)	17,48***
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	144/125	4,55 (1,16)	4,13 (1,09)	9,36**
4. Aktivitäten	144/126	4,26 (0,91)	3,95 (0,82)	8,13**
5. Interaktionen	144/124	4,40 (1,29)	3,92 (1,36)	8,96**
6. Strukturierung der päd. Arbeit	144/124	3,96 (1,20)	3,66 (1,11)	4,34*
7. Eltern und Erzieherinnen	144/126	4,24 (1,02)	3,99 (0,83)	4,99*

Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7. ¹Univariate Varianzanalyse bzw. Welch-Test bei Inhomogenität der Varianzen; **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001.

Betrachtet man die pädagogische Qualität in den drei Bildungsbereichen *Lesen, Mathematik* und *Naturwissenschaft und Umwelt* sowie in dem Qualitätsbereich *Diversität* in den untersuchten Einrichtungsgruppen getrennt nach Betreuungsformen, ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindergartengruppen und altersgemischten Gruppen, weder im KES-E-Gesamtwert noch in den einzelnen Subskalen.

3.4 Arbeitskonzept (gruppenbezogen vs. offen)

Der Vergleich von Einrichtungsgruppen mit gruppenbezogenem versus offenem Arbeitskonzept ergab einen signifikanten Unterschied dahingehend, dass Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept bessere Werte in der KES-R erzielten als Einrichtungen mit gruppenbezogenem Arbeitskonzept (vgl. Tabelle 7). Einrichtungen mit offener Arbeit schnitten darüber hinaus in den Subskalen *Aktivitäten* und *Strukturierung der pädagogischen Arbeit* besser ab als Einrichtungen mit gruppenbezogener Arbeit.

Sowohl im KES-E-Gesamtwert, als auch in den einzelnen Subskalen (*Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt, Diversität*) ergab der Vergleich von Einrichtungsgruppen mit gruppenbezogenem versus offenem Arbeitskonzept einen signifikanten Unterschied dahingehend, dass Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept bessere Werte erzielten als Einrichtungen mit gruppenbezogenem Arbeitskonzept (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R und ihrer Erweiterung KES-E getrennt nach Einrichtungen mit gruppenbezogener vs. offener Arbeit

	<i>N</i>	Gruppenbezogene Arbeit <i>M (SD)</i>	offene Arbeit <i>M (SD)</i>	<i>F</i> ¹
KES-R Gesamtwert	170/100	3,81 (0,67)	4,05 (0,79)	7,21**
Subskalen				
1. Platz und Ausstattung	170/100	4,06 (0,90)	4,27 (1,04)	2,96
2. Betreuung und Pflege der Kinder	170/99	2,38 (0,84)	2,51 (1,15)	0,86
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	170/99	4,30 (1,18)	4,44 (1,08)	1,00
4. Aktivitäten	170/100	3,95 (0,84)	4,40 (0,90)	16,76***
5. Interaktionen	170/98	4,15 (1,40)	4,22 (1,24)	0,15
6. Strukturierung der päd. Arbeit	170/98	3,69 (1,10)	4,06 (1,25)	6,43*
7. Eltern und Erzieherinnen	170/100	4,04 (0,94)	4,26 (0,94)	3,38
KES-E Gesamtwert	170/100	2,68 (0,83)	3,04 (0,93)	11,28***
Subskalen				
1. Lesen	170/100	2,88 (0,88)	3,22 (0,95)	8,75**
2. Mathematik	170/100	2,66 (1,15)	2,97 (1,30)	4,19*
3. Naturwissenschaft und Umwelt	170/100	2,97 (1,16)	3,43 (1,33)	8,76**
4. Diversität	170/100	2,00 (0,97)	2,39 (0,94)	10,40***

Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7. ¹Univariate Varianzanalyse; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

3.5 Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund

Werden die untersuchten Einrichtungsgruppen im Hinblick auf die pädagogische Qualität getrennt nach Gruppen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ($\geq 67\%$,

$n=45$) und Gruppen mit einem niedrigen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (<67%, $n=219$) betrachtet, so fanden sich signifikante Unterschiede im KES-R-Gesamtwert sowie in den Subskalen *Platz und Ausstattung* und *Aktivitäten* dahingehend, dass Gruppen mit niedrigem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besser abschnitten als Gruppen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 8).

Im KES-E-Gesamtwert ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und Gruppen mit einem geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. In der Subskala *Naturwissenschaft und Umwelt* schnitten Gruppen mit niedrigem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund signifikant besser ab als Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R und ihrer Erweiterung KES-E getrennt nach Einrichtungen mit geringem vs. hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund

	<i>N</i>	geringer Anteil <i>M (SD)</i>	hoher Anteil <i>M (SD)</i>	<i>F</i> ¹
KES-R Gesamtwert	219/45	3,92 (0,69)	3,68 (0,79)	4,46*
Subskalen				
8. Platz und Ausstattung	219/45	4,18 (0,89)	3,79 (1,14)	4,64*
9. Betreuung und Pflege der Kinder	218/45	2,43 (0,94)	2,29 (0,91)	0,81
10. Sprachliche und kognitive Anregungen	218/45	4,41 (1,11)	4,05 (1,14)	3,86
11. Aktivitäten	219/45	4,16 (0,84)	3,78 (0,98)	7,28**
12. Interaktionen	217/45	4,20 (1,33)	4,00 (1,39)	0,82
13. Strukturierung der päd. Arbeit	217/45	3,85 (1,18)	3,58 (1,03)	2,03
14. Eltern und Erzieherinnen	219/45	4,09 (1,00)	4,21 (1,15)	0,55
KES-E Gesamtwert	219/45	2,84 (0,88)	2,65 (0,92)	1,72
Subskalen				
5. Lesen	219/45	3,02 (0,90)	2,87 (1,02)	1,00
6. Mathematik	219/45	2,78 (1,25)	2,73 (1,11)	0,04
7. Naturwissenschaft und Umwelt	219/45	3,21 (1,23)	2,74 (1,28)	5,36*
8. Diversität	219/45	2,16 (0,98)	2,02 (0,90)	0,77

Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7. ¹Univariate Varianzanalyse; * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

4 Diskussion

Die Daten der NUBBEK-Studie bescheinigen den deutschen Kindergärten im Durchschnitt nur mittelmäßige Qualität, woraus die Empfehlung zur Implementierung von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung und -sicherung, z.B. durch ein flächendeckendes Qualitätsmonitoring, abgeleitet wurde (siehe *Tietze* u.a. 2013). Ziel dieses Artikels war es, die Definition des Qualitätsbegriffs in der Kindertagesbetreuung mit bindungstheoretischem Wissen theoretisch zu untermauern und die Ergebnisse der NUBBEK-Studie sowie ihre praktische Relevanz vor diesem Hintergrund näher zu beleuchten.

Die Betreuungsqualität im Kindergarten wurde im Rahmen der NUBBEK-Studie mit der revidierten Kindergartenskala und ihrer Erweiterung zur Erfassung der Lernförderung

der Kinder im Hinblick auf Schriftspracherwerb, Zahlenverständnis und Naturwissenschaft erhoben.

4.1 Pädagogische Qualität gemessen über die Kindergarten-Skala KES-R

Bei der revidierten Kindergarten-Skala wird Qualität als mehrdimensionales Konstrukt operationalisiert, wobei die Dimensionen von der Ausstattung der Einrichtung über die Interaktionsqualität bis hin zur Strukturierung der pädagogischen Arbeit reichen, und zu einem Qualitäts Gesamtwert zusammengefasst werden können. Insgesamt 83,0% der untersuchten Einrichtungen erreichten hier einen Gesamtwert im Bereich mittlerer Qualität, 7,4% lagen im Bereich guter bis sehr guter Qualität und in 9,6% der Einrichtungen wurde die Qualität als unzureichend eingestuft.

Auf Ebene der Subskalen der KES-R schnitt insbesondere der Bereich *Betreuung und Pflege der Kinder* schlecht ab. Hier lagen 76,6% der untersuchten Einrichtungen im Bereich unzureichender Qualität, 20,8% befanden sich im Bereich mittlerer Qualität. Die besten Ergebnisse wurden in den Skalen *Sprachliche und kognitive Anregungen* (gute bis ausgezeichnete Qualität: 34,2%; unzureichende Qualität: 8,9%) und *Interaktionen* (gute bis ausgezeichnete Qualität: 31,0%; unzureichende Qualität: 17,2%) erreicht. Erwähnenswert ist außerdem das Ergebnis im Teilbereich *Aktivitäten*, hier liegen nur 7,8% der Einrichtungen im Bereich unzureichender Qualität.

Betrachtet man die Ergebnisse zu den einzelnen Qualitätsbereichen, so lassen sich hieraus auch *inhaltliche Empfehlungen* für die Schwerpunktsetzung der pädagogischen Arbeit ableiten.

Auffallend ist insbesondere das schlechte Abschneiden im Bereich *Betreuung und Pflege*, der die Bereiche Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten, Toiletten, Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge und Sicherheit umfasst. Hohe Werte in diesem Bereich setzen voraus, dass

1. die Gesundheit/Sicherheit des Kindes gewährleistet ist (z.B. durch Einhaltung von Hygienevorschriften, altersangemessene Gestaltung der Räume und Außenbereiche, ausreichende Beaufsichtigung der Kinder);
2. zentrale physiologische und emotionale Grundbedürfnisse der Kinder im Alltag angemessen befriedigt werden (z.B. an die Bedürfnisse der Kinder angepasste Schlaf- und Essenszeiten, freundliche Begrüßung, Blickkontakt beim Essen) sowie
3. ein Klima, in dem Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend zur Selbständigkeit ermutigt werden (z.B. selbständig Essen, sich selbst anziehen).

Unzureichende Qualität im Bereich *Betreuung und Pflege* dagegen ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur die emotionalen Bedürfnisse der Kinder keine ausreichende Berücksichtigung finden, sondern dass auch die Gesundheit (z.B. durch die Vernachlässigung von Hygienemaßnahmen) und Sicherheit der Kinder (z.B. durch gefährliche Gegenstände) gefährdet ist.

Das schlechte Abschneiden im Bereich *Betreuung und Pflege* entspricht darüber hinaus den NUBBEK-Ergebnissen für Einrichtungen mit unterdreijährigen Kindern (vgl. *Beckh/Mayer/Berkic/Becker-Stoll* 2013; siehe auch *Wertfein/Kofler/Müller* 2012). Für den U3-Bereich wurde daraus unter Berücksichtigung von bindungstheoretischen Überlegungen die Empfehlung abgeleitet, Pflegesituationen (Wickeln, Mahlzeiten, Schlafen) als

wichtige Beziehungssituationen zu verstehen und gezielt zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung von vertrauensvollen Erzieherin-Kind-Beziehungen zu nutzen.

Diese Empfehlung lässt sich nur bedingt auf den Kindergartenbereich übertragen. Zwar sind Teilaspekte dieses Bereichs, wie beispielsweise die Begrüßung der Kinder sowie eine angenehme Atmosphäre bei den Mahlzeiten, durchaus auch relevant für die Qualität der Erzieherin-Kind-Beziehungen, Pflegesituationen, die eine intensive eins-zu-eins Betreuung erfordern (wie beispielsweise Füttern oder Wickeln), spielen in diesem Alter jedoch kaum noch eine Rolle. Betrachtet man die Daten auf Ebene der Einzelitems, so zeigt sich zudem, dass das schlechte Abschneiden im Bereich Betreuung und Pflege vor allem auf die Nichteinhaltung von Hygienestandards zurückzuführen ist (z.B. alle Kinder und Erzieherinnen waschen sich vor den Mahlzeiten und nach dem Toilettengang die Hände mit Seife), während die Ergebnisse im Hinblick auf die Begrüßung der Kinder sehr viel besser sind. Zusätzlich erschwert wird die Interpretation dieses Befunds dadurch, dass das emotionale Klima, z.B. während den Mahlzeiten, dann nicht mehr in die Bewertung einfließt, wenn Hygienestandards nicht erfüllt sind (Stopp-Kriterium). Hier zeigt sich ganz klar eine Schwäche der verwendeten Erhebungsinstrumente, die die Interpretation der Ergebnisse einschränkt, was weiter unten ausführlicher diskutiert wird.

Die besten Werte dagegen wurden in den Subskalen *Interaktionen* sowie *sprachliche und kognitive Anregungen* erreicht. Aus bindungstheoretischer Sicht kommt diesen Bereichen eine besondere Bedeutung zu: Vertrauensvolle und anregende Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern stellen die Grundlage für den Aufbau einer tragfähigen Beziehung dar, durch die nicht nur die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder aktiv gefördert wird, sondern auch die Motivation der Kinder, aus eigenem Antrieb und mit Freude zu explorieren und zu lernen. Das vergleichsweise gute Abschneiden der Einrichtungen in diesem Bereich ist aus bindungstheoretischer Sicht sehr positiv zu werten, dennoch gab es auch einen gewissen Prozentsatz an Einrichtungen, in denen die Qualität der Interaktionen als unzureichend bewertet wurde. Angesichts der Relevanz dieses Qualitätsbereichs sollten Maßnahmen entwickelt und implementiert werden, um hier Verbesserungen zu erreichen (z.B. durch eine entsprechende Schwerpunktsetzung in Aus- und Weiterbildung, die Einführung eines flächendeckenden Qualitätsmonitorings, Supervisionsangebote, etc.).

Die Subskala *Aktivitäten* zeichnet sich ebenfalls durch einen mit 7,8% vergleichsweise geringen Anteil an Einrichtungen im Bereich unzureichender Qualität aus. Zum Bereich Aktivitäten zählen vor allem Angebote, die die Kinder zur Exploration und zum Lernen anregen sollen (z.B. feinmotorische Aktivitäten, körperliche Bewegung, künstlerisches Gestalten, Musik, Rollenspiele, Bauspiele). Im Sinne der Bindungs-Explorations-Balance ist dieser Bereich also durchaus auch als sehr bedeutsam anzusehen, wobei die genaue Ausgestaltung, insbesondere der Lernangebote, und die damit verbundenen Anforderungen an die Einrichtungen noch weiter konkretisiert werden sollten (siehe KES-E).

4.2 Pädagogische Qualität in den Bildungsbereichen der Erweiterungsskala KES-E

In der Skala KES-E, die die Bereiche *Lesen*, *Mathematik*, *Naturwissenschaft und Umwelt* und *Diversität* umfasst, lagen nur 34,4% der Einrichtungen im Bereich mittlerer Qualität,

während 63,0% der Einrichtungen als unzureichend und nur 2,6% der Einrichtungen als gut oder sehr gut beurteilt wurden.

In den Bildungsbereichen *Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft und Umwelt* lagen 53,7%, 63,7% bzw. 50,0% der Einrichtungsgruppen im Bereich unzureichender Qualität, in der Subskala *Diversität* 77,4%.

Das insgesamt schlechte Abschneiden in allen Subskalen der Erweiterungsskala KES-E weist auf einen deutlichen Verbesserungsbedarf in den genannten Bereichen hin. Lesen, Zahlenverständnis und Naturwissenschaft sollten in allen Einrichtungen spielerisch und dem Entwicklungsstand und den Interessen der Kinder entsprechend in den Kindergartenalltag integriert werden. Allerdings bleiben auch hier einige offene Fragen. Auffällig ist zunächst einmal die Diskrepanz zwischen den KES-E Werten und dem Bereich *Aktivitäten* der KES-R, der ebenfalls Items zu den genannten Bereichen enthält, in dem die Einrichtungen aber deutlich besser abschneiden. Auch in anderen Ländern lagen die Ergebnisse mit der ECERS-E, der englischsprachigen Originalversion der KES-E, im unteren Bereich der Skala (Sylva u.a. 2006), was die Frage aufwirft, inwieweit der Maßstab für die Qualitätsanforderungen in den Skalen der KES-E/ECERS-E nicht zu hoch angesetzt wurde. Denkbar ist in dem Zusammenhang auch, dass die Bereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft, wie sie in der KES-E definiert werden, in vielen deutschen Einrichtungen oft auf die Vorschule beschränkt bleiben.

Trotz dieser Einschränkungen verweisen die Ergebnisse auf die Notwendigkeit, die Bedeutung von geschriebener Sprache, Zahlenverständnis und naturwissenschaftlichem Denken stärker in den Kindergartenalltag zu integrieren. Allerdings sollte dies nicht in Form einer reinen Wissensvermittlung stattfinden, sondern Verbesserungsmaßnahmen sollten darauf abzielen, das Interesse und die Neugier der Kinder zu wecken, um sie so zum Lernen zu motivieren. Folgt man dabei bindungstheoretischen Annahmen, so geschieht dies idealerweise in einem Umfeld, das durch vertrauensvolle Beziehungen, sowohl zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern, als auch zwischen den Kindern untereinander, geprägt ist. Maßnahmen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung, die nur auf einzelne Fähigkeitsbereiche (z.B. Literacy, Numeracy, Naturwissenschaften) abzielen und den Beziehungsaspekt außer Acht lassen, scheinen vor diesem Hintergrund eher kontraproduktiv.

Im Hinblick auf die Subskala *Diversität* stellt sich darüber hinaus auch die Frage, inwieweit die Items für den deutschen Sprach- und Kulturraum angemessen sind. Auch hier sollte eine Überarbeitung der Skala dahingehend stattfinden, dass die Qualitätskriterien für den Bereich *Diversität* klar definiert und operationalisiert werden.

4.3 Altersmischung

Es fanden sich signifikante Unterschiede im *KES-R*-Gesamtwert und in allen Subskalen dahingehend, dass Kindergartengruppen besser abschnitten als altersgemischte Gruppen. Im Gegensatz dazu wurden weder im *KES-E*-Gesamtwert noch in den einzelnen Subskalen signifikante Unterschiede zwischen altershomogenen und altersgemischten Gruppen beobachtet.

Das im Vergleich zu Kindergärten schlechtere Abschneiden von altersgemischten Einrichtungen weist auf einen besonderen Handlungsbedarf in diesem Bereich hin. Es ist anzunehmen, dass dieses Ergebnis insbesondere auf die Öffnung von Kindergärten für jüngere Kinder zurückzuführen ist, ohne dass die Bedingungen den speziellen Bedürfnis-

sen der beiden Altersgruppen ausreichend Rechnung tragen. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen wider, denen zufolge altersgemischte Einrichtungen auch in allen Subskalen der KES-R schlechter abschneiden als altershomogene Gruppen.

4.4 Arbeitskonzept (gruppenbezogen vs. offen)

Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept erzielten bessere Werte im *KES-R-Gesamtwert* als Einrichtungen mit gruppenbezogenem Arbeitskonzept, darüber hinaus in den Subskalen *Aktivitäten* und *Strukturierung der pädagogischen Arbeit*. Auch im *KES-E-Gesamtwert* sowie in den einzelnen Subskalen *Lesen*, *Mathematik*, *Naturwissenschaft und Umwelt* und *Diversität* schnitten Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept besser ab als Einrichtungen mit gruppenbezogenem Arbeitskonzept.

Das bessere Abschneiden von Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept ist vermutlich auf die vielseitigere Ausstattung durch die Verteilung auf die gesamten Kitaräumlichkeiten anstatt auf einen Gruppenraum zurückzuführen.

4.5 Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund

Im *KES-R-Gesamtwert* sowie in den Subskalen *Platz und Ausstattung* und *Aktivitäten* schnitten Gruppen mit niedrigem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besser ab als Gruppen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus erzielten Gruppen mit niedrigem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Subskala *Naturwissenschaft und Umwelt* der KES-E signifikant höhere Werte als Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. In allen anderen Qualitätsbereichen fanden sich keine Unterschiede zwischen Gruppen mit niedrigem und hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund.

Dieses Ergebnis ist schwer zu interpretieren, lässt allerdings die vorsichtige Schlussfolgerung zu, dass die Betreuungsqualität in Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (trotz sprachlicher Hürden etc.) generell nicht schlechter ist als in Einrichtungen mit einem geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, sondern lediglich die Ausstattung dieser Einrichtungen. Dafür spricht vor allem auch der Befund, dass Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund trotz sprachlicher Hürden in den Bereichen Interaktion und Sprache nicht schlechter abschneiden.

4.6 Überlegungen zur Definition und Erfassung von Qualität in Kindertageseinrichtungen

Bei der Diskussion der Ergebnisse werden allerdings auch die Schwächen der verwendeten Erhebungsinstrumente deutlich.

Das Hauptproblem ist darin zu sehen, dass in den Items der KES-R mehrere inhaltlich unabhängige Dimensionen in einem Item gemischt werden. Am deutlichsten wird dies bei den Items der Skala *Betreuung und Pflege*. Während im unteren Wertebereich vor allem die Einhaltung von Sicherheits- und Hygienestandards bewertet wird (z.B. Hände waschen mit Seife vor und nach dem Essen/vor und nach dem Toilettengang, ausreichender

Abstand zwischen den Betten/Matratzen), beinhalten die höheren Ratings Aspekte wie beispielsweise die Förderung von Selbstständigkeit oder das Interaktionsverhalten. Für Einrichtungen, bei denen Mängel im Bereich Sicherheit/Hygiene bestehen, fehlen dementsprechend die Informationen zur Förderung von Selbstständigkeit oder dem Interaktionsverhalten in dem entsprechenden Bereich, was zu einer Ungenauigkeit der Ergebnisse führt. Diese anhand der Ergebnisse vermutete Mehrdimensionalität der Items zeigt sich darüber hinaus auch empirisch: Item-Response-Modelle weisen nach, dass die von den Instrumentenentwicklern angenommene Ordnung der Kategorien der Antwortskala nicht konsistent gegeben ist, und zwar sowohl für die deutsche Version (*Mayer/Beckh* under review), als auch für die englischsprachige Originalversion (*Gordon/Fujimoto/Kaestner/Korenman/Abner* 2013). Dieses Problem ließe sich dadurch lösen, dass alle in einem Item enthaltenen Aspekte separat (als dichotome Items) eingeschätzt würden, wodurch das Instrument allerdings sehr lang werden würde und gleichzeitig viele redundante Informationen erhoben werden müssten.

Hiermit ist auch schon ein weiteres Problem angesprochen und zwar die Frage nach der angemessenen Anzahl von Qualitätsbereichen. Die Ergebnisse aus Faktorenanalysen (*Mayer/Beckh* under review) weisen darauf hin, dass weder die eindimensionale Lösung (im Sinne des KES-R Gesamtwerts), noch die Annahme von sieben Faktoren den Daten gerecht werden. Durch die faktorenanalytischen Ergebnisse gestützt wird dagegen die Annahme von drei Qualitätsdimensionen, die die Bereiche (1) Interaktion und Sprache (Bindung/Beziehung), (2) Sicherheit und Hygiene sowie (3) Aktivitäten (Förderung von Exploration und Lernen) abbilden. Diese Qualitätsdimensionen entsprechen darüber hinaus auch den eingangs formulierten Annahmen der Bindungstheorie.

Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, diese drei großen Bereiche wiederum in einzelne Subskalen zu untergliedern, z.B. die Förderung von naturwissenschaftlichem Denken oder Mathematik als Subskala des Bereichs Aktivitäten.

Neben der Frage, durch welche inhaltlichen Aspekte der Qualitätsbegriff definiert werden sollte, stellt sich auch die Frage, wie man in den einzelnen Bereichen schlechte/unzureichende, mittelmäßige/ausreichende, gute/sehr gute Qualität klar und vergleichbar definieren kann. Insbesondere die Ergebnisse der KES-E werfen die Frage auf, ob der Maßstab für den Kindergarten hier nicht zu hoch angesetzt wurde. Aber auch die sehr unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der Items der KES-R sprechen für die Notwendigkeit einer klareren Definition und Operationalisierung der zu erfassenden Qualitätsbereiche.

Anmerkungen

- 1 Die Fachkraft-Kind-Relation wird definiert analog zu *Viernickel/Fuchs-Rechlin* (2015). Sie wurde bestimmt über die Anzahl der anwesenden Kinder pro Erzieherin und wurde dadurch erfasst, dass aus zwei Messzeitpunkten in Halbtagsgruppen und drei Messzeitpunkten in Ganztagsgruppen ein Durchschnittswert gebildet wurde.
- 2 Unter offener Arbeit wird verstanden, dass die Kinder keinen festen Gruppen zugeordnet sind oder die Gruppen für einen Teil des Tages oder an bestimmten Tagen in der Woche geöffnet werden.

Literatur

- Ahnert, L. (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – München, S. 256-277.
- Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F./Textor, M. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. – Berlin, S. 31-41.
- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 3, S. 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (1974/2003): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, S. 431-439.
- Becker-Stoll, F./Niesel, R./Wertfein, M. (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. – Freiburg.
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2013): Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *TPS*, 9, S. 44-48.
- Bien, W. (2011): NUBBEK-Kreisstatistiken mit Zuordnung zu Stadt und Land. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Gordon, R. A./Fujimoto, K./Kaestner, R./Korenman, S./Abner, K. (2013): An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental Psychology*, 49, 1, S. 146-160.
- Grossmann, K./Grossmann, K.E. (2012): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. – Stuttgart.
- Mayer, D./Beckh, K. (under review): Examining the validity of the ECERS-R: Results from a German study. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Roßbach, H.-G./Tietze, W. (Hrsg.) (2010): Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Forschungsversion. – Berlin.
- Sylva, K./Blatchford, I. S./Taggart, B./Sammons, P./Melhuish, E./Elliot, K. u.a. (2006). Capturing quality in early childhood through environment rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, S. 76-92.
- Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Wellner, B. (2007): Krippen-Skala Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. – Berlin.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B. u.a. (Hrsg.) (2013): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht. – Berlin.
- Tietze, W. (Hrsg.) (2010): Kindergarten-Skala (KES-RZ). Forschungsversion. – Berlin.
- Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K. (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen – Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissling, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Gute Qualität für alle – Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. – Freiburg (in Druck).
- Wertfein, M./Müller, K./Kofler, A. (2012): Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Kinderkrippengruppen. IFP-Projektbericht 18/2012. – München.

Medien und Berufsvorstellungen von Kindern: Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Kinderbüchern auf das Berufsspektrum von Kindergartenkindern

Tim Brüggemann, Volker Gehrau, Jutta Handrup

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert zunächst den Stand der beruflichen Orientierung von Jugendlichen sowie die pädagogischen Bemühungen beim Übergang Schule-Beruf, insbesondere im Hinblick auf eine Erweiterung des häufig engen Spektrums von Berufen, die bei der Berufswahl berücksichtigt werden. Dabei richten sich die Bestrebungen, diesem Problem entgegenzuwirken, bislang vor allem auf Jugendliche. Anschließend wird anhand vorliegender Ergebnisse aus der Medienforschung diskutiert, in welcher Weise Massenmedien Einfluss auf Wissen und Vorstellungen von Berufen nehmen können. Die vorgestellte Studie geht schließlich der Frage nach, ob kindgerechte Medien in der Lage sind, das Spektrum bekannter Berufe bereits im Kindergartenalter substantiell zu erweitern. Dazu werden Daten aus einem zwei-monatigen Experiment vorgestellt, in dem Kinderbücher mit Berufsbezug über mehrere Wochen in Kitas vorgelesen wurden. Die Kinder der Treatmentgruppe kannten nach der Lektüre mehr als doppelt so viele Berufe wie vorher und der Zuwachs ließ sich anhand der genannten Berufe eindeutig auf die gelesenen Bücher zurückführen, wohingegen sich in der Kontrollgruppe keine Vorher-Nachher-Unterschiede zeigten.

Schlagworte: Berufsspektrum, Medien und Berufsbilder, Berufsorientierung

Media and occupational knowledge of children: An experimental study on the influence of children's books on occupational knowledge of preschoolers

Abstract

The aim of this study is to examine the influence of children's books on the vocational knowledge of kindergarten children. The article discusses the relationship of media usage and vocational/occupational image and whether the relationship between the two constructs is causal. Furthermore, an overview of the vocational orientation process of adolescents with an emphasis on the problematic school to work transition is given. In addition, governmental and educational efforts to support this transition are discussed. Based on this framework, the article discusses whether occupational knowledge of younger children can be influenced by media. A pre-posttest experimental design with guideline-based interviews with kindergarten children is implemented to test this notion. During a two-month experimental period, kindergarten children were confronted with child-appropriate books, which were clearly related to occupations. The results indicate a significant effect of age-appropriate media usage on occupational knowledge especially on the vocational spectrum. Children in the treatment group reported twice as many occupations in the posttest compared to the pretest. Based on the results, this effect can be attributed to the stimulus material.

Keywords: Vocational spectrum, media and vocational attitude, vocational orientation

1 Enges Berufsspektrum bei Jugendlichen

Warum wollen immer noch zu viele Jungen Koch und Mädchen Model werden anstatt Ingenieurin (vgl. *Kleinhubbert* 2013)? Studien zeigen, dass Berufsvorstellungen von Jugendlichen oft auf wenige Berufsbilder begrenzt sind, so dass sich die Frage stellt, ob Jugendliche überhaupt ein ausreichend großes Berufsspektrum kennen, um eine angemessene Berufswahl treffen zu können. Des Weiteren liegt die Frage nahe, welchen Einfluss Massenmedien auf die Vorstellungen von Jugendlichen über Berufe haben.

Befunde des Übergangspanels und der regionalen Übergangsstudien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie verschiedene deutsche und schweizerische Untersuchungen zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit riskanter Übergangsverläufe von der Schule in die Berufswelt zunimmt, wenn die Jugendlichen in der Klasse 9 und 10 rigide an ihren engen beruflichen Aspirationen festhalten (vgl. *Tomasik/Hardy/Haase/Heckhausen* 2009). Auch in regionalen Studien lässt sich zeigen, dass berufliches Orientierungsverhaltens dadurch riskant wird, dass die Schülerinnen und Schüler sich in engen Spektren orientieren bzw. sich kompromisslos auf nur einen Berufswunsch festlegen (*Rahn/Brüggemann/Hartkopf* 2011). So wird in der Längsschnittstudie zur Berufsorientierung von *Rahn* u.a. beispielsweise der Aussage, dass „man sich nicht mehr mit Alternativen beschäftigen muss, wenn man weiß, welchen Beruf man am liebsten ergreifen möchte“, von den Schülerinnen und Schülern häufig – je nach besuchter Schulform stärker oder schwächer – zugestimmt (ebd.). Zudem lassen sich über die Hälfte aller Berufswunschangaben der ca. 3.700 Jugendlichen des Berufsorientierungspanels (BOP) in einer „Top 10“-Liste abbilden. Dieses Phänomen der engen Orientierung an bestimmten Berufen wird auch in anderen Untersuchungen bereits seit etlichen Jahren deutlich, bei weit über 340 anerkannten Ausbildungsberufen (*Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012) und hunderten von Studiengängen verwundert dieses Ergebnis aber immer wieder aufs Neue.

Einmal mehr zeigen auch die Ergebnisse des BOP, dass sich schon die Berufswünsche und nicht nur die realisierten Übergänge der Mädchen auf ein noch begrenzteres Spektrum an Berufen richten als die der Jungen (vgl. *Nissen/Keddi/Pfeil* 2003, S. 30 ff.; *Rahn/Brüggemann/Hartkopf* 2011). Jungen nennen in allen drei Schulformen zu Beginn der Klasse 8 deutlich mehr verschiedene Berufe als ihre Mitschülerinnen (*Rahn/Brüggemann/Hartkopf* 2011).

Ein Ziel schulischer und außerschulischer Berufswahlvorbereitung kann folglich so beschrieben werden, dass möglichst viele Jugendliche bereit und in der Lage sind, bei der Suche eines Ausbildungsplatzes nötigenfalls ihr Spektrum an Übergangaspirationen zu erweitern und die Bereitschaft zu entwickeln, alternative Pläne zu verfolgen.

1.1 Maßnahmen zur Unterstützung am Übergang Schule-Beruf

Um dieses und weitere Ziele der Berufswahlvorbereitung zu erreichen, ist die Vorbereitung auf den Übergang Schule-Beruf bereits seit vielen Jahren fester Bestandteil des Schulunterrichts in der Sekundarstufe I. Als Reaktion auf die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1969 verabschiedete die Mehrzahl der Bundesländer Lehrpläne, Richtlinien oder Handreichungen, die zu einer Institutionalisierung der Berufsorientierung in der Schule führten. 1993 hat die KMK Berufsorientierung bereits als einen verbindlichen Bestandteil der Sekundarstufe I festgeschrieben (*Dedering* 2002).

Auf Seiten der beteiligten Akteure herrscht Einigkeit darüber, dass es auch an außerschulischen Konzepten, Angeboten und Maßnahmen zur Propädeutik des Übergangs Schule-Beruf für Jugendliche nicht mangelt (vgl. *Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz* 2010). Viele dieser Unterstützungsangebote verfolgen zudem auch die klar definierte Zielsetzung, das Berufsspektrum – beispielsweise im Bereich der MINT-Förderung – ihrer Zielgruppe zu erweitern (*Nissen/Keddi/Pfeil* 2003). Prinzipiell könnte all dies als günstiger Umstand gedeutet werden. Problematisch an dieser Bildungspassage ist aber scheinbar nicht nur der Übergang selber, sondern mittlerweile auch das reichhaltige Angebot an sich. Unter dem Begriff des „Maßnahmenschungels“ (*Richter* 2012, S. 4) hat sich dieses Phänomen des undurchschaubaren und unübersichtlichen Konglomerats von Förderangeboten in der Diskussion des Übergangsmanagements Schule-Beruf in der bildungspolitischen wie pädagogischen Debatte etabliert. Eine Vielzahl von Förderinitiativen und Projektschienen hat in den letzten Jahren zu einer deutlichen Zunahme von Instrumenten und Maßnahmen zur Unterstützung am Übergang Schule-Beruf in der Sekundarstufe I geführt (vgl. *Brüggemann* 2010). Im Jahr 2009 hat die Bundesagentur für Arbeit beispielsweise alleine 65,5 Millionen Euro an Ko-Finanzierung für Maßnahmen der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung bereitgestellt (vgl. *Kupka/Wolters* 2010, S. 8). Alleine im Segment dieses Rechtskreises ist also ein Gesamtvolumen von 131 Millionen Euro bewegt worden. Verdeutlicht man sich die Vielzahl weiterer Rechtskreise und Finanzierungsoptionen (vgl. *Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung*, 2011), so kann man das gesamte jährliche Marktvolumen der schulischen Berufsorientierung nur ansatzweise erahnen. Das Problem der Entstehung von Risikolagen am Übergang Schule-Beruf durch eine zu enge Orientierung von Jugendlichen scheint daher nicht durch fehlende Angebote der Berufsorientierung begründet zu sein. Dagegen mehrt sich die Kritik am späten Zeitpunkt der Interventionen: „Gerade Aktionen wie Girls’Day haben sich nicht bewährt“, resümiert bspw. *Oliver Koppel* vom Institut der deutschen Wirtschaft in Köln (vgl. *Kleinhubbert* 2013, S. 55) und *Jutta Dahlhoff* als Leiterin des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS) ergänzt: „Geschlechterklischees bekommen sie auch mit den besten Aktionen nur schwer wieder aus den Köpfen“ (ebd.). Neben weiteren Problemlagen wird also der späte Beginn dieser Unterstützungsmaßnahmen (Kumulierung in der Sekundarstufe I) als eine Begründung der Misere angeführt.

1.2 Berufsorientierung im Kindergarten als Lösung?

Aus diesen Überlegungen heraus wird ein früherer Start von Berufsorientierung gefordert, um Kinder und Jugendliche anzusprechen, bevor sich Strukturen „verfestigt“ (ebd.) haben. *Rauner* (2006) bezeichnet in diesem Zusammenhang die Berufsorientierung in Deutschland als „unterentwickelt“ und empfiehlt den Blick über den Tellerrand, um sich an anderen Ländern zu orientieren, die, wie beispielsweise die USA, bereits im Kindergarten und nicht erst am Ende der Schulzeit mit der Vorbereitung auf die spätere Berufswahl beginnen. Die amerikanischen Berufswahlforscher *Niles/Harris-Bowlsbey* geben *Rauner* Recht mit folgender Metapher: „Ignoring the process of career development occurring in childhood is similar to a gardener disregarding the quality of the soil in which a garden will be planted“ (*Niles/Harris-Bowlsbey* 2009, S. 332).

In Deutschland schien diese Berufsfrühorientierung lange Zeit undenkbar, denn in Theorie und Praxis bestand Unsicherheit darüber, wann Berufsorientierung sinnvoller-

weise beginnen kann, also ab wann der Boden „fruchtbar“ genug ist, um mit Maßnahmen der Berufsorientierung „bestellt“ werden zu können. Nach *Magnuson/Starr* (2000, S. 90) ist die Frage, ab wann die Planung von Berufslaufbahnen beginnen sollte, leicht zu beantworten: „It is never too early“. Die Bertelsmann-Stiftung rät konkret, den Prozess der Berufswahlvorbereitung bereits in der 5. Klasse beginnen zu lassen und gibt normative Impulse zur Umsetzung, bleibt aber eine Begründung für den gewählten Starttermin schuldig (*Hammer/Ripper/Schenk* 2009, S. 16). Zaghafte Initiativen wie beispielsweise „Die Sandkasten-Ingenieure“ oder das „Haus der kleinen Forscher“ (vgl. *Kleinhubbert* 2013), die mit der Förderung naturwissenschaftlich-technischer Interessen bereits bei Dreijährigen ansetzen.

Die hier dargestellte Untersuchung will einen Beitrag leisten zur Beantwortung der Frage, ob und wie das Wissen über mögliche Berufe erweitert werden kann und ob entsprechende Bildungsprozesse bereits bei Kindergartenkindern initiiert werden können. Dies erfordert ein Umdenken bei den entsprechenden Angeboten und Maßnahmen. Ein Weg könnte darin bestehen, auf vorhandene massenmediale Unterhaltungsangebote zu setzen, wenn diese einen expliziten Bezug zu Berufen aufweisen. Um diese Möglichkeit auszuloten, greifen wir im Folgenden auf Ansätze aus der Kommunikationswissenschaft zurück.

2 Der CSI-Effekt: Medieneinflüsse auf die Vorstellung von Berufen

Die Kommunikationswissenschaft untersucht im Rahmen der Medienwirkungsforschung die Folgen regelmäßigen Medienkonsums (vgl. im Überblick z.B. *Bonfadelli/Friemel* 2011; *Schenk* 2007; *Schweiger/Fahr* 2013). Mögliche Effekte medialer Darstellungen von Berufen werden in der Kommunikationswissenschaft als Lern-, Kultivierungs- oder Zugänglichkeitseffekte analysiert.

Lerneffekte werden theoretisch meist auf der Basis von *Banduras* (2001) sozial-kognitiver Lerntheorie interpretiert. Diese unterstellt, dass Menschen nicht nur aus realen Erfahrungen, sondern ebenso aus medienvermittelten Modellen lernen können. Die Medien stellen ihren Nutzern entsprechende Modelle bereit und die Nutzer übernehmen das Modell für eigene Handlungen unter bestimmten Bedingungen. Bei der Mediendarstellung ist wichtig, dass das Verhalten des medialen Vorbildes erstens auffällig ist und zweitens in der Darstellung zu positiven Reaktionen bzw. Ergebnissen führt. Rezipientenseitig wird der Lerneffekt unterstützt, wenn das mediale Vorbild als positiv und ähnlich wahrgenommen wird, die Rezipienten dem medialen Modell viel Aufmerksamkeit widmen und die notwendige Kompetenz besitzen, um das Modell nachzuahmen (vgl. z.B. *Hipeli/Süss* 2013). In Bezug auf Berufe wäre demnach zu erwarten, dass Menschen eher solche Berufe kennen, mit denen sie in ihrem direkten Umfeld oder in Medienangeboten Kontakt hatten und ihre Handlungen eher auf Berufe ausrichten, die in den Medien positiv dargestellt werden. Das bekannteste Beispiel entsprechender Effekte firmiert unter dem Begriff CSI-Effekt. Vor der großen Verbreitung der Serie CSI war die Gerichtsmedizin ein kaum nachgefragter Bereich des Medizinstudiums und ein unattraktives Berufsziel. Nach dem Erfolg der Serie änderte sich das und – insbesondere in den USA – stieg die Nachfrage nach entsprechenden Studien- und Ausbildungsangeboten deutlich an (*Keuneke/Graß/Ritz-Timme* 2010). Anzeichen für eine Ausrichtung der Studien- und Berufswünsche nach

attraktiven Medienevorbildern finden sich auch in Studien von *Wright* und Kollegen (1995), *van den Bulck/Beullens* (2007), *Gehrau* (2012) oder *Gehrau/vom Hofe* (2013).

Eine andere Argumentationslinie geht auf die Kultivierungshypothese von *Gerbner/Gross* (1976) zurück (vgl. im Überblick *Rossmann* 2013). Vereinfacht ausgedrückt vermutet die Kultivierungshypothese einen Einfluss des in den Medien (vor allem im Fernsehen) präsentierten Bildes auf die individuellen Vorstellungen der Welt. Übertragen auf die Berufsvorstellungen würde das bedeuten, dass Personen, die bestimmte Medien häufig nutzen, die Berufswelt eher so einschätzen, wie in den Medien dargestellt, als Personen, die die entsprechenden Medien wenig nutzen. Entsprechende Effekte konnten z.B. in Bezug auf die Nutzung von Gesundheitsserien und Annahmen über Gesundheitsberufe und das Gesundheitssystem (*Chory-Assad/Tamborini* 2003; *Rossmann* 2003), die Nutzung von Casting-Shows und dem positiven Bild von Musikern und Models (*Nitsch/Eilders/Boger* 2011) sowie die allgemeinen Annahmen darüber, wie anstrengend das Berufs- bzw. Arbeitsleben ist (*Hoffner/Levine/Toohey* 2008) und wie häufig welche Berufe in der Gesellschaft vorkommen (*Gehrau/vom Hofe* 2013) nachgewiesen werden. In einer groß angelegten Studie zu Kultivierungseffekten fand *Gehrau* (2014) nur geringe Effekte des Fernsehkonsums auf die Verbreitungsschätzung von Berufen, aber große Effekte des Konsums von Casting-Shows auf die Vorstellungen vom Berufsleben. Ähnlich gelagert ist ein anderes Phänomen, das von vielen Autoren (*Brewer/Ley* 2010) auch als CSI-Effekt bezeichnet wird. Es handelt sich um das bei Geschworenen im amerikanischen Rechtssystem auftretende Problem, dass Laienrichter, die regelmäßige Nutzer von Serien über Gerichtsmedizin sind, keine Strafen auf Basis der üblichen Indizien verhängen wollen, weil sie Beweise wie DNA-Tests erwarten, die aber in der Realität nur in den seltensten Fällen vorliegen.

Über Lern- und Kultivierungseffekte hinaus vermutet *Gehrau* (2012) Medieneffekte bezüglich kognitiver Zugänglichkeit. Individuelle kognitive Einheiten, die oft und regelmäßig extern aktiviert werden, sind demnach bei aktuellen kognitiven Prozessen leichter zugänglich und werden deshalb eher in solche Prozesse einbezogen als andere kognitive Einheiten. Unterschiedliche psychologische Studien konnten zeigen, dass regelmäßiger Medieninput kognitive Einheiten nicht nur jeweils kurzfristig, sondern auch mittelfristig zugänglicher macht und zugänglichere Informationen in Urteils- und Entscheidungsprozessen eher berücksichtigt werden und somit Urteile und Entscheidungen beeinflussen. So konnte *Gehrau* (ebd.) in einer Pilotstudie mit Schülerinnen und Schülern einen positiven Effekt der Nutzung von Fernsehangeboten aus dem Gesundheitsbereich auf die kognitive Zugänglichkeit von Berufen aus dem Gesundheitsbereich nachweisen. Daran anschließend wäre in Entscheidungssituationen ohne Präferenz zu erwarten, dass kognitiv leicht zugängliche Berufe zunächst in Erwägung gezogen werden, weil sie einem im Entscheidungsprozess als Erste einfallen.

Zwar legen die oben angeführten Ansätze und Studien die grundsätzliche Möglichkeit der Massenmedien nahe, Vorstellungen von Berufen zu vermitteln und darüber indirekt die Berufsorientierung zu beeinflussen. Fraglich ist aber, ob Medieneffekte auch auf das Berufsspektrum zu erwarten sind. Vor allem ist fraglich, ob Effekte durch Medien bereits im Vorschulalter auftreten können. Dies ist allein schon deshalb nicht automatisch zu unterstellen, weil zum einen die in den eingangs angeführten Studien gefundenen Medieneffekte bislang nur an deutlich älteren Personen untersucht wurden und zum anderen sich Art und Umfang der Mediennutzung von Vorschulkindern deutlich von älteren Kindern unterscheidet.

In der FIM-Studie (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2012) zu Familie, Interaktion und Medien wurde die Mediennutzung junger Kinder ermittelt. Dabei zeigte sich, dass Bücher zu lesen bzw. vorgelesen zu bekommen die verbreitetste Variante der Mediennutzung der 3- bis 5-Jährigen ist, noch vor dem Fernsehkonsum. Knapp neun von zehn Kindern dieser Altersklasse kommen täglich oder zumindest mehrmals pro Woche mit Büchern in Kontakt, gut acht von zehn Kindern gemeinsam mit ihren Eltern, was zeigt, dass die gemeinsame Lektüre bzw. das Vorlesen bei den 3- bis 5-Jährigen eine, wenn nicht gar die alltägliche Form der Mediennutzung darstellt (ebd., S. 61-66). Insofern wären bei Vorschulkindern – wenn überhaupt – Medieneffekte nicht wie sonst üblich beim Fernsehen zu erwarten, sondern bei vorgelesenen Büchern.

3 Modell und Hypothesen

In Bezug auf die eingangs dargestellte Problemstellung folgen wir dem Forschungsstand: In der Regel ist das berücksichtigte Berufsspektrum deutscher Schülerinnen und Schüler zu eng, um eine angemessene Berufswahl treffen zu können. In Bezug auf die üblichen Lösungsmöglichkeiten des Problems ist der hier vertretene Ansatz in zweierlei Hinsicht neu und zum Teil auch konträr zu den bislang postulierten und praktizierten Maßnahmen.

Zum einen wird in Frage gestellt, ob Bemühungen bzw. Interventionen, um das Berufsspektrum auszudehnen, erst im fortgeschrittenen Schulalter erfolgen können, da die Vorstellungen von Berufen zuvor zu vage und unausgereift seien. Wir vermuten demgegenüber, dass es sinnvoll und effektiv sein kann, bereits in der Kita zu beginnen, Kindern erste Vorstellungen von Berufen und insbesondere deren Vielfalt zu vermitteln. Das kann natürlich nicht in der Detailliertheit und Konkretetheit stattfinden, wie es bei fortgeschrittenen Schulkindern möglich ist. Daraus folgt aber nicht zwangsläufig, dass ein solches Unterfangen in der frühen Kindheit nicht durchführbar ist.

Theoretisch beschreibt *Gottfredson* (2005) in ihrer ersten Berufswahl-Entwicklungsstufe beispielsweise, dass schon Kinder zwischen drei und fünf Jahren Berufe als Erwachsenenrollen erkennen und auch bereits Berufswünsche äußern können. Berufsrelevante Kenntnisse dieser Stufe sind die Wahrnehmung von Berufen als Teil der Erwachsenenwelt und die Erkenntnis, dass sie irgendwann später zu dieser Welt gehören werden (ebd.). Nachdem die Kinder auf der ersten Entwicklungsstufe eine Vorstellung davon entwickelt haben – so *Gottfredson* – was Berufe sind, lehnen sie bereits in der zweiten Entwicklungsphase zwischen sechs und acht Jahren die ersten Berufe ab (ebd.), d.h. es beginnt schon ab dem sechsten Lebensjahr ein beruflicher Eingrenzungsprozess. In der dritten (9. bis 13. Lebensjahr) und in der letzten Phase (ab dem 14. Lebensjahr) wird dieses Spektrum möglicher beruflicher Optionen abermals eingegrenzt. Das Spektrum der beruflichen Optionen im Jugendalter ist durch diese Eingrenzungsprozesse, die schon im Kindesalter beginnen, folglich recht eng.

Betrachtet man zudem die empirisch erfassten Phasen der Berufsorientierung nach *Herzog/Wannack/Neuenschwander* (2006), so wird ersichtlich, dass auch hier die erste Phase des Berufswahlprozesses, die Phase der *diffusen Berufsorientierung*, zeitlich bereits im Kindesalter zu verorten ist. Bei dieser Stufe der Berufsorientierung geht es – so die Schweizer Forscher – zunächst um wenig konkrete Vorstellungen von Berufen, sondern eher um die Herausbildung grundlegender beruflicher Kompetenzen, aber auch grundle-

gender beruflicher Einstellungen, die dann wiederum das Berufsorientierungsverhalten im Jugendalter beeinflussen bzw. bestimmen können.

Sowohl das Modell nach *Gottfredson* (2002) als auch das von *Herzog/Wannack/Neuenschwander* (2006) verweisen auf die Möglichkeit, berufliche Impulse bereits im Kindesalter zu vermitteln. Selbst wenn die Qualität des früh vermittelten Berufswissens zwangsläufig eher gering und rudimentär sein wird, könnte eine solche Grundlage, auf die im Weiteren immer wieder zurückgegriffen werden kann, für die spätere Entwicklung angemessener Berufsvorstellungen und insbesondere eines breiten Berufsspektrums hilfreich sein.

Zum anderen stellt sich die Frage, ob die bislang gewählten Wege zur Vermittlung von Wissen über Berufe sinnvoll sind. Üblicherweise findet die Vermittlung über Institutionen wie Schule oder Ämter durch normalen Unterricht, spezielle Kurse oder gedrucktes Informationsmaterial statt. Auf altersgerechte Alltagsmedien wird dagegen bislang kaum gesetzt. Das ist verwunderlich, weil aus der Mediennutzungs- und Wirkungsforschung seit vielen Jahren bekannt ist, dass Kinder und Jugendliche am besten über ihre alltäglichen Medien erreicht werden. Deshalb soll untersucht werden, ob sich bei Kindern das Wissen über Berufe durch Informationen in altersgerechten Alltagsmedien beeinflussen lässt. Diese Art der Vermittlung könnte gerade deshalb effektiv sein, da hier die Unterhaltung im Mittelpunkt steht, sodass der mögliche Informationseffekt quasi en passant entsteht.

Pixi-Bücher sind ein geeignetes Medium, um die Idee der Kombination von Unterhaltung und beruflicher Information umzusetzen. Sie werden vielfach bereits von Kindern im Kindergartenalter genutzt, indem die Kinder die Bücher ansehen und die Texte von Älteren vorgelesen bekommen. In der Regel dienen Pixi-Bücher der kindgerechten Unterhaltung, was sich an den üblichen Themen der Bücher ablesen lässt: Märchen und Geschichten aus klassischen Kinderbüchern wie „Puh der Bär“ oder Geschichten, die Bilderbüchern z.B. von Janosch nachempfunden sind. Andere Pixi-Bücher – wie z.B. die Conny-Serie – greifen Alltagsthemen wie Arztbesuche, Fahrradfahren oder Ferien auf. Seit mehreren Jahren gibt es darüber hinaus Pixi-Buch-Serien, die auf einfache Weise Berufe vorstellen: „Ich habe einen Freund/eine Freundin, der/die ist ...“. Zusätzlich haben einige Handwerksinnungen einzelne Pixi-Bücher zu speziellen Handwerksberufen herausgegeben, die aber nicht im normalen Handel erhältlich sind, sondern an spezielle Gruppen ausgegeben werden, z.B. Lehrlinge und Auszubildende, die selbst bereits kleine Kinder haben.

Die Generalhypothese der nachfolgenden Pilotstudie lautet dementsprechend:

Es ist möglich, im Vorschulalter mit altersgerechten Unterhaltungsmedien einen positiven Effekt auf das Wissen über Berufe zu erzeugen.

Allerdings verlaufen Medienwirkungen nicht linear im Sinne eines Stimulus-Response-Modells. Der Inhalt der Unterhaltungsmedien wird nicht eins zu eins abgespeichert. Stattdessen eignen sich die Kinder die Informationen individuell an, das heißt, sie verändern sie und kombinieren sie mit bereits vorhandenem Wissen. Insoweit sind individuell sehr unterschiedliche Effekte zu erwarten. Bestimmte Effekte sind aber naheliegender als andere. Für die Pilotstudie ist zunächst zentral, dass die Kinder nach der Medienrezeption wissen, dass es bestimmte Berufe gibt und das Wissen auch aktiv nutzen können, sodass sich ihr Berufsspektrum erweitert. Dabei ist zunächst ein Effekt bezüglich derjenigen Berufe zu erwarten, die in den jeweiligen Pixi-Büchern vorgestellt werden. Weniger wahrscheinlich, aber auch plausibel sind zusätzliche – wenngleich wahrscheinlich schwächere – Effekte bezogen auf Berufe, die in den entsprechenden Pixi-Büchern beiläufig auftreten. Daraus leiten sich vier Hypothesen ab:

H₁ Kinder, mit denen berufsspezifische Pixi-Bücher gelesen werden, haben danach ein um thematisch im Vordergrund stehende Berufe verbreitertes Berufsspektrum.

H₂ Kinder, mit denen berufsspezifische Pixi-Bücher gelesen werden, haben danach ein um thematisch nicht im Vordergrund stehende Berufe verbreitertes Berufsspektrum.

H₃ Der Effekt in H₁ ist größer als der Effekt in H₂.

Darüber hinaus könnte die Lektüre Effekte auf die Struktur des Berufswissens der Kinder haben. Die Art dieser Effekte hängt von der spezifischen Aneignung der Inhalte ab. Die gemeinsame Lektüre könnte Auswirkungen auf die kognitive Zugänglichkeit der behandelten Berufe und damit auf die Position der Berufe in der Abrufbarkeit haben:

H₄ Kinder, mit denen berufsspezifische Pixi-Bücher gelesen werden, nennen danach die thematisch im Vordergrund stehenden Berufe eher als andere Berufe.

4 Anlage der Studie

Ziel der Pilotstudie ist es zu prüfen, inwieweit sich Effekte von kindgerechten Unterhaltungsmedien auf das Berufsspektrum von Kindern im Vorschulalter nachweisen lassen. Zur Klärung der Untersuchungsfragen wurde ein (quasi-)experimentelles Vorher-Nachher-Vergleichs-Design mit einer Treatmentgruppe, die mit dem Medium mit Berufsinhalten konfrontiert wurde, und einer Kontrollgruppe, in der keine Konfrontation mit Berufsinhalten stattfand, angewandt.

4.1 Stichprobe und Vorgehen

Die Daten wurden in Kindergärten und Kindertagesstätten in Münster und Umgebung erhoben. Insgesamt wurden 39 Kinder im Vorschulalter (ca. fünf Jahre alt) aus vier Einrichtungen befragt, davon waren 20 Kinder männlich und 19 Kinder weiblich. Zwei Einrichtungen wurden als Treatmentgruppen ausgewählt (n=25), die anderen beiden Einrichtungen dienten als Kontrollgruppen (n=14). Die Datenerhebung fand über einen Zeitraum von sechs Wochen im Frühjahr 2012 statt. Direkt nach einer leitfadengestützten Vorbefragung in Woche 1, die das Spektrum der bekannten Berufe der Kinder erfasste, startete die vierwöchige Treatment-Phase. In diesem Zeitraum fand in den Treatment-Einrichtungen wöchentlich eine Vorlesestunde statt, in der das Stimulusmaterial mit Berufsbezug vorgelesen und zusammen mit den Kindern angeschaut wurde. Während der gesamten Treatment-Phase verblieb das Stimulusmaterial in den Einrichtungen, sodass die Kinder die Möglichkeit hatten, sich auch selbstständig mit dem Material auseinander zu setzen. Eine der beiden Kontroll-Einrichtungen wurde während dieser Wochen nicht besucht, es fand also kein Treatment statt. In der zweiten Kontrollgruppe wurde Stimulusmaterial ohne Berufsbezug vorgelesen. In Woche 6 erfolgte die Nachbefragung in allen Einrichtungen. Da keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Kontrollgruppen auftraten, wurden sie für die Analyse zusammengeführt. Eine weitere Kontrollgruppe war vorgesehen, konnte aber aus organisatorischen Gründen nicht realisiert werden. Das führt zu einem Ungleichgewicht zwischen den Vergleichskonstellationen sowie relativ geringen Fallzahlen, sodass nur große Gruppendifferenzen statistisch aussagekräftig sein werden.

4.2 Stimulusmaterial

Bei dem Stimulusmaterial handelte es sich um elf Pixi-Bücher aus der Berufe-Reihe. Die Titel der Bücher lauteten jeweils „Ich habe einen Freund (bzw. eine Freundin), der (die) ist“ gefolgt von dem jeweiligen Beruf. Als Material für die Treatmentgruppen ausgewählt wurden die Berufe Tierärztin, Polizistin, Müllmann, Pilot, Kapitän, Notärztin, Bauer, Tankwart, Buchhändlerin, Lokführer und Feuerwehrmann. Zudem wurde ein Sonder-Pixi-Buch mit Berufsthematik genutzt, und zwar „Helene geht zur Meisterschule“. Neben den Titelberufen wurden in den Pixi-Büchern teilweise noch andere Berufsbilder genannt. Diese sind Tabelle 1 zu entnehmen. In einer der beiden Kontrollgruppen wurden Märchen-Pixi-Bücher vorgelesen. In der anderen Kontrollgruppe wurde auf Stimulusmaterial verzichtet.

Tabelle 1: Berufsbilder in Pixi-Büchern^{1,2}

Hauptberuf	Nebenberufe (bzw. Betätigungsfelder)
Pilot	Co-Pilot, Feuerwehr, Mechaniker, Fluglotse
Tankwart	LKW Fahrer, Automechaniker, Kiosk/Laden
Bauer	Bauernhofladen
Polizistin	Verkehrspolizist, Notruf, Feuerwehr, Pferde, Motorrad
Müllmann	Keine Nebenberufe
Tierärztin	Röntgen, Bauer
Feuerwehrmann	Notruf, Arbeiter, Notarzt
Kapitän	Matrose
Notärztin	ADAC Hubschrauber, Röntgen, Krankenschwester, Feuerwehrmann, Arzt, Krankenhaus
Lokführer	ICE, Einkaufsladen
Buchhändlerin	Keine Nebenberufe
Helene geht zur Meisterschule	Fliesenleger, Konditorin, Augenoptiker, Elektrotechniker, KFZ Mechatroniker, Tischler, Friseur,

4.3 Leitfadengestütztes Interview

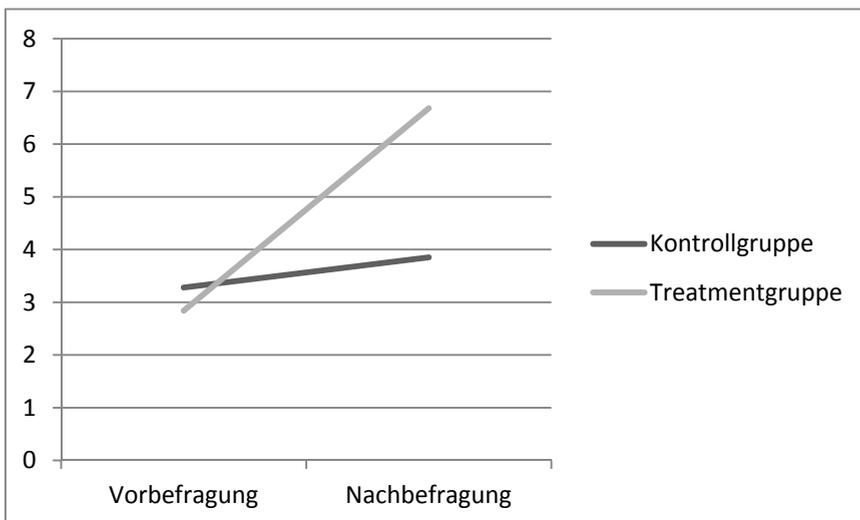
Der für das Projekt erstellte Leitfaden wurde sowohl für die Vor- als auch für die Nachbefragung genutzt. Der Interviewer notierte die Antworten während des Interviews. Die Kinder waren während des Interviews mit dem Interviewer in einem separaten Raum, um Ablenkung zu vermeiden. Bei schüchternen Kindern war eine Erzieherin bei der Erhebung dabei. Um eine Verunsicherung der Kinder zu vermeiden und wegen der relativ einfachen Erfassbarkeit der interessierenden Angaben wurde auf Videoaufnahmen während der Interviews verzichtet. Zu Beginn der Befragung stellte sich der Interviewer dem jeweiligen Kind mit Vornamen vor und fragte nach dem Namen des Kindes. Um das Kind langsam an das Gespräch heran zu führen, wurde zunächst nach der Lieblingstätigkeit des Kindes in der Einrichtung gefragt. Danach folgte eine offene Frage nach bekannten Berufen. Die Kinder wurden dazu animiert, so viele Berufe zu nennen wie ihnen spontan einfielen. Dabei wurde keine Hilfestellung geleistet, die Kinder wurden jedoch durch Fragen wie „*Und fällt dir noch ein Beruf ein?*“ animiert, weiter zu sprechen.

5 Ergebnisse

5.1 Primäre Erweiterung des Berufsspektrums

Das Berufsspektrum der Kinder wurde anhand der offenen Frage nach bekannten Berufen erfasst. Dabei wurde die Anzahl der Nennungen als Kriterium für die Messung der Weite des Berufsspektrums gewählt. Da keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Kontrollgruppen auftraten, wurden sie für die weitere Analyse gemeinsam als eine Kontrollgruppe betrachtet. Zum Zeitpunkt der Vormessung konnten die Kinder in beiden Gruppen nur wenige Berufe nennen. Die Kinder in der Treatmentgruppe nannten im Durchschnitt fast drei Berufe ($M=2,9$; $SD=2,2$), die Kinder in der Kontrollgruppe nannten durchschnittlich ungefähr drei Berufe ($M=3,3$; $SD=3,0$). Diese Werte unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Um zu überprüfen, ob es in der Treatmentgruppe zu einer signifikanten Erweiterung des Berufsspektrums gekommen ist, wurde ein *paired sample t-test* durchgeführt und die Werte der Vormessung mit denen der Nachmessung verglichen. In der Kontrollgruppe nannten die Kinder bei der Nachmessung fast vier Berufe ($M=3,9$; $SD=4,1$). Dieser leichte Anstieg ist im Vergleich zur Vormessung nicht signifikant und lässt sich mit der erhöhten Aufmerksamkeit erklären, die dem Thema Berufe durch die Durchführung der ersten Befragung zuteilwird. In der Treatmentgruppe kommt es dagegen zu einem deutlich signifikanten Anstieg der Berufsnennungen. Die Kinder nannten nachher durchschnittlich zwischen 6 und 7 Berufen ($M=6,7$; $SD=3,8$; $p<0.001$; siehe Abbildung 1). Es ist in der Treatmentgruppe also zu einer Erweiterung des Berufsspektrums gekommen, wie in der generellen Untersuchungshypothese angenommen wurde.

Abbildung 1: Anzahl bekannter Berufe

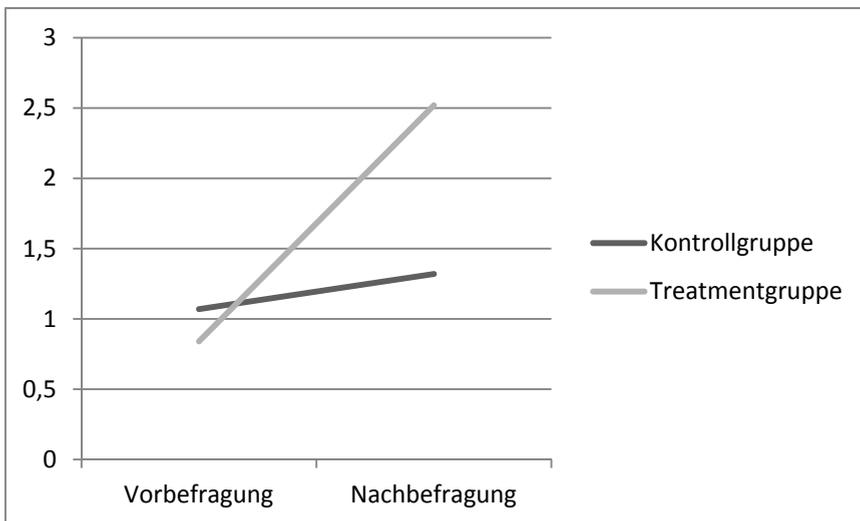


Als zweiter Analyseschritt wurde überprüft, ob es sich bei der Erweiterung des Berufsspektrums um Berufe handelt, die Gegenstand der Pixi-Bücher sind, um nachzuweisen, dass es sich bei der Erweiterung um einen Medieneffekt handelt, wie in Hypothese 1 vermutet wurde.

Die Analyse wurde zunächst für die elf Pixi-Titelberufe Tierärztin, Polizistin, Müllmann, Pilot, Kapitän, Notärztin, Bauer, Tankwart, Buchhändlerin, Lokführer, Feuerwehrmann und Meisterschule durchgeführt (vgl. Tabelle 1). Der Titelberuf ist das zentrale Thema des jeweiligen Pixi-Buches, sodass für diese Berufe die stärksten Effekte zu erwarten waren. Als Analysevariable diente die durchschnittliche Anzahl der Nennungen dieser elf Pixi-Titelberufe bei der offenen Frage nach bekannten Berufen. Um die Vor- und Nachmessung vergleichbar zu machen, wurde die Analyse jeweils auf die ersten acht Berufe-Nennungen beschränkt. Die Werte der Vor- und Nachmessung wurden mit einem *paired sample t-test* verglichen.

Bei der Vormessung nennen beide Gruppen wenig Pixi-Titelberufe; so ist durchschnittlich ungefähr einer der genannten Berufe ein Pixi-Titelberuf (Treatmentgruppe $M=0,8$; $SD=1,2$; Kontrollgruppe $M=1,1$; $SD=1,3$). In der Kontrollgruppe steigt dieser Wert bei der Nachmessung leicht an, die Differenz zur Vormessung ist jedoch nicht signifikant und es wird durchschnittlich immer noch ungefähr ein Pixi-Titelberuf genannt. In der Treatmentgruppe kommt es dagegen zu einem signifikanten Anstieg. Bei der Nachmessung werden durchschnittlich zwei bis drei Pixi-Titelberufe genannt ($M=2,5$; $SD=1,4$; $p=0.00$; siehe Abbildung 2)

Abbildung 2: Anzahl bekannter Pixi-Titelberufe



Dieser Effekt lässt sich nicht nur für die Gesamtheit der Pixi-Titelberufe nachweisen, sondern auch auf dem Niveau einzelner Titelberufe (siehe Tabelle 2). Die Ergebnisse unterstützen Hypothese 1.

Tabelle 2: Erweiterungen des Spektrums um Pixi-Hauptberufe

Berufe	Kontrollgruppe (n=14)			Treatmentgruppe (n=25)		
	Vor	Nach	Differenz	Vor	Nach	Differenz
Titelberufe gesamt	1,1	1,3	0,2	0,8	2,5	1,7***
Müllmann	0,1	0,0	-0,1	0,0	0,4	0,4***
Arzt	0,1	0,1	0,0	0,0	0,4	0,4**
Polizei	0,4	0,5	0,1	0,3	0,6	0,3**
Lokführer	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2	0,2*
Meisterschule	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2*
Feuerwehr	0,4	0,5	0,1	0,2	0,4	0,2 [#]
Tierarzt	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,1
Kapitän	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1
Bauer	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1
Buchhändler	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Tankwart	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Anmerkung: Signifikanz der Differenz zwischen Vor- und Nachmessung (*t*-Test für abhängige Stichproben): [#]*p*<0.1 **p*< 0.05, ***p*<0.02, ****p*<0.001

5.2 Sekundäre Erweiterung des Berufsspektrums

Neben dem Titelberuf spielen in Pixi-Büchern teilweise auch Nebenberufe eine Rolle. Alle Nebenberufe sind Tabelle 1 zu entnehmen. Im Pixi-Buch „Ich habe einen Freund, der ist Pilot“ sind diese Nebenberufe zum Beispiel Co-Pilot, Feuerwehrmann, Mechaniker und Fluglotse. Laut Hypothese 2 wird auch für die Nebeneffekte ein Medieneffekt erwartet, jedoch ein kleinerer Effekt als für die Hauptberufe (Hypothese 3). In einem weiteren Analyseschritt wurde überprüft, ob die Nebenberufe bei der freien Nennung der Nachmessung signifikant häufiger genannt werden als bei der Vormessung, um Hypothese 2 zu überprüfen. Die Analyse wurde sowohl für die Gesamtheit aller Nebenberufe, als auch für die jeweiligen Nebenberufe der einzelnen Pixi-Bücher durchgeführt.

Bei der Vormessung nennen die Kinder in der Treatmentgruppe durchschnittlich weniger als einen der Pixi-Nebenberufe ($M=0,8$; $SD=0,9$), während die Kinder in der Kontrollgruppe durchschnittlich rund einen der gesamten Pixi-Nebenberufe nennen ($M=1,1$; $SD=1,4$). Bei der Nachmessung nennen die Kinder in der Kontrollgruppe erneut durchschnittlich einen der Pixi-Nebenberufe ($M=1,1$; $SD=1,5$), während die Kinder in der Treatmentgruppe mit durchschnittlich ein bis zwei Nennungen ($M=1,6$; $SD=1,2$; $p<0.02$) im Vergleich zur Vormessung deutlich mehr Pixi-Nebenberufe nennen (s. Tabelle 3). Die Daten stützen Hypothese 2, der Effekt ist zudem kleiner als der Effekt der Hauptberufe. Hypothese 3 bewährt sich somit ebenfalls.

Dieser Effekt ist auch nachweisbar, wenn man die Analyse auf die Nebenberufe aus einzelnen Büchern beschränkt. Für die Nebenberufe aus den Büchern Notärztin und Feuerwehr treten signifikante Effekte auf. Dabei ist anzumerken, dass der Nebenberuf (Arzt) aus dem Buch Feuerwehr der Hauptberuf eines anderen Buches ist. Auch für die Nebenberufe aus den Büchern Pilot und Polizei ist eine Steigerung der Nennungen in der Treatmentgruppe nachweisbar, diese ist jedoch nicht mehr signifikant (s. Tabelle 3).

Tabelle 3: Erweiterung des Spektrums um Pixi-Nebenberufe

Berufe	Kontrollgruppe (n=14)			Treatmentgruppe (n=25)		
	Vor	Nach	Differenz	Vor	Nach	Differenz
Nebenberufe gesamt	1,1	1,1	0,0	0,8	1,6	0,8**
Buch Notärztin	1,1	0,7	-0,4	0,6	1,3	0,7**
Buch Feuerwehr	0,1	0,1	0,0	0,0	0,4	0,4**
Buch Pilot	0,4	0,5	0,1	0,2	0,4	0,2 [#]
Buch Polizei	0,4	0,5	0,1	0,2	0,4	0,2 [#]
Buch Tierarzt	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Buch Meisterschule	0,0	0,2	0,2 [#]	0,1	0,1	0,0
Buch Tankwart	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0

Anmerkung: Signifikanz der Differenz zwischen Vor- und Nachmessung (*t*-Test für abhängige Stichproben): [#]*p*<0.1 **p*< 0.05, ***p*<0.02, ****p*<0.001

Ergänzt man die Analyse für die beiden Bücher Pilot und Polizei jeweils um ihren Titelberuf, lassen sich jedoch in der Treatmentgruppe signifikante Anstiege der Nennungen der jeweiligen Berufsgruppe feststellen, die Tabelle 4 zu entnehmen sind. Dies ist besonders für das Buch Pilot interessant, da sich auf dem Niveau der einzelnen Bücher bei der Analyse des Titelberufes kein Effekt feststellen ließ, in Kombination mit den Nebenberufen jedoch ein Effekt nachweisbar ist.

Tabelle 4: Erweiterung des Spektrums um Pixi-Berufe für gesamte Bücher

Berufe	Kontrollgruppe (n=14)			Treatmentgruppe (n=25)		
	Vor	Nach	Differenz	Vor	Nach	Differenz
Buch Polizei gesamt	0,9	1,0	0,1	0,6	1,1	0,5**
Buch Pilot gesamt	0,4	0,5	0,1	0,2	0,6	0,4**

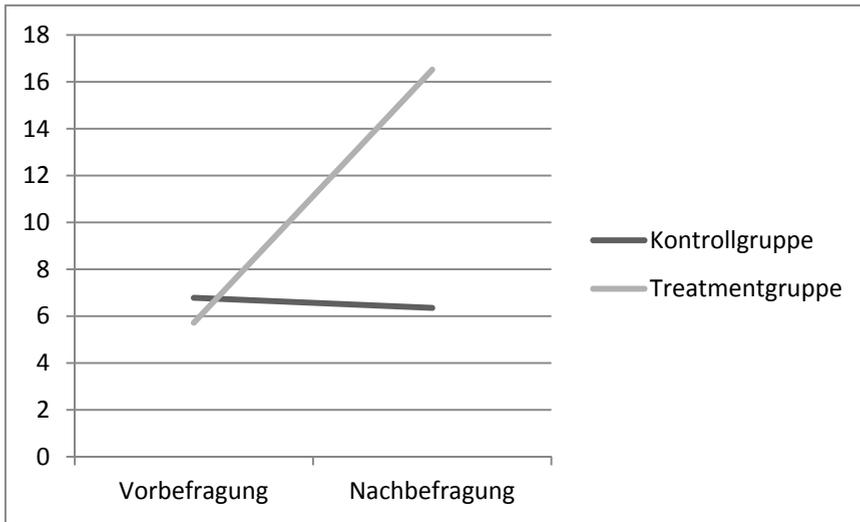
Anmerkung: Signifikanz der Differenz zwischen Vor- und Nachmessung (*t*-Test für abhängige Stichproben): [#]*p*<0.1 **p*< 0.05, ***p*<0.02, ****p*<0.001

5.3 Kognitive Zugänglichkeit einzelner Berufe

Als letzter Analyseschritt wurde überprüft, ob das Vorlesen von Pixi-Büchern, wie von Hypothese 4 prognostiziert, dazu führt, dass Vorschulkindern die in den Büchern genannten Berufe früher einfallen als andere Berufe. Dazu wurde bei den jeweils ersten acht freien Berufe-Nennungen der Vor- und Nachbefragung erfasst, ob es sich um einen Pixi-Beruf handelt oder nicht. Je nach der Platzierung der Nennung wurde diese dann unterschiedlich gewichtet, von 8 Punkten für die Nennung eines Pixi-Berufes an erster Stelle, bis zu einem Punkt für die Nennung eines Pixi-Berufes an achter Stelle. Alle anderen Berufe wurden mit null Punkten gewertet. Für den Prioritätswert wurden die Nennungen adi. Ein hoher Wert weist darauf hin, dass die Berufe früh genannt wurden.

In der Kontrollgruppe konnte keine signifikante Differenz der Prioritätswerte der Vor- und Nachmessung festgestellt werden. In der Treatmentgruppe werden Pixi-Berufe dagegen bei der Nachmessung ($M=16,5$; $SD=6,3$) deutlich früher genannt als bei der Vormessung ($M=5,7$; $SD=7,3$; siehe Abbildung 3). Insofern stützen die Daten auch Hypothese 4.

Abbildung 3: Priorität der Pixi-Berufe bei der Nennung



Auch dieser Effekt lässt sich nicht nur für die Gesamtheit der Pixi-Berufe, sondern auch für einzelne Berufsfelder und Berufe nachweisen. Während der Prioritätswert in der Kontrollgruppe bei der Nachmessung teilweise sogar unter dem Ausgangswert liegt, wurde in der Treatmentgruppe für Pixi-Berufe ein gesteigerter Prioritätswert erfasst (s. Tabelle 5.)

Tabelle 5: Priorität bei der Nennung von Berufen

Berufe	Kontrollgruppe (n=14)			Treatmentgruppe (n=25)		
	Vor	Nach	Differenz	Vor	Nach	Differenz
Titelberufe gesamt	6,8	6,3	-0,5	5,7	16,5	10,8***
Feuerwehr	2,8	2,4	-0,4	1,8	4,0	2,2**
Müllmann	0,6	0,3	0,3	0,2	2,2	2,0***
Polizei	3,2	2,4	-0,8	2,4	4,0	1,6*
Arzt	0,9	0,4	-0,5	0,3	1,8	1,5*
Lokführer	0,1	0,1	0,0	0,0	1,4	1,4**
Bauer	0,0	0,5	0,5	0,2	1,3	1,1 [#]
Kapitän	0,0	0,6	0,6	0,0	0,8	0,7
Pilot	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,6 [#]
Meisterschüler	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4 [#]
Tankwart	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4
Buchhändler	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,3
Tierarzt	0,0	0,0	0,0	0,8	1,0	0,2

Anmerkung: Signifikanz der Differenz zwischen Vor- und Nachmessung (*t*-Test für abhängige Stichproben): [#]*p*<0.1 **p*< 0.05, ***p*<0.02, ****p*<0.001

6 Diskussion

Die entwicklungspsychologische Berufswahlforschung betrachtet die Berufswahl als einen langfristig stattfindenden Prozess. Die im Jugendalter anstehende erste Wahl eines

Berufes unterliegt dabei verschiedenen Einzelentscheidungen in einem mehrphasigen Prozess, der bereits im Kindesalter beginnt und aus einem Zusammenspiel von internen und externen Faktoren besteht. Mit dem zeitlichen Fortschreiten wird dieser Entscheidungsprozess zunehmend irreversibel und die berufsrelevanten Teilentscheidungen schränken die Anzahl potentiell wählbarer Berufe sukzessive ein (vgl. *Ernst* 1996; *Schmude* 2009).

Die vorgestellte empirische Studie belegt, dass es grundsätzlich möglich ist, bereits im Vorschulalter mit altersgerechten Unterhaltungsmedien und überschaubarem Aufwand einen positiven Effekt auf das Wissen über Berufe zu erzeugen. Nach dem Vorlesen waren den Kindern die entsprechenden Berufe bekannt, sodass sie diese auch nach zwei Wochen noch in einer offenen Befragung nennen konnten. Die Beschäftigung mit den berufsorientierten medialen Unterhaltungsangeboten hatte auch insoweit Einfluss auf die kognitiven Strukturen, als die behandelten Berufe systematisch vor anderen Berufen genannt wurden, was eine gestärkte kognitive Zugänglichkeit der Berufe anzeigt. Darüber hinaus zeigten einzelne, hier nicht systematisch ausgewertete Angaben in den Leitfadengesprächen, dass Kinder, die in der Voruntersuchung unter Berufen noch eher Ortsangaben wie „ins Krankenhaus gehen“ verstanden, nach dem Umgang mit den Kinderbüchern Vorstellungen entwickelten, die sich an Tätigkeiten orientieren.

Diese Erkenntnisse führen zu der Annahme, dass es möglich und auch sinnvoll erscheint, mit Maßnahmen zur Erweiterung des Berufsspektrums schon im Kindergarten zu beginnen, wenn die ersten beruflichen Vorstellungen gerade entwickelt werden, anstelle der tradierten Praxis, bestehende Strukturen im Jugendalter aufbrechen zu wollen. Dieser veränderte Fokus bei der Unterstützung von Berufsorientierungsprozessen könnte zudem finanzielle wie personelle Ressourcen schonen, zumal hier gezeigt werden konnte, mit welch geringem Aufwand sich doch deutliche Effekte im Kindesalter erzielen lassen.

Interventionen im Kindergarten zur Berufswelt, also eine Berufsfrühorientierung, kann jedoch nur im weiteren Sinne der Berufsorientierung verstanden werden, also als Grundlegung von Vorstellungen über die Berufswelt, zur frühen Weichenstellung von Vermeidung von Geschlechtsstereotypen oder eben zur Vermeidung einer zu engen Orientierung im Verlauf der Entwicklung. Berufsorientierung im engeren Sinne bezogen auf Reflexionsprozesse über persönliche Stärken und Interessen sowie deren Abgleich mit beruflichen Umwelten kann – auch entwicklungspsychologisch argumentiert – zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht das Ziel sein (*Brüggemann/Pichl* 2011).

Fraglich bleibt bei all diesen Überlegungen jedoch noch die nachhaltige Wirkung der in dieser Studie aufgezeigten Effekte, denn: „Kindliche Berufswünsche sind nicht stabil“ (*Schmude* 2009, S. 13).

Auch hier liegt aber die Vermutung nahe, dass Berufsorientierung, wann auch immer sie beginnen mag, ein Prozess ist und die Wirkungen von vereinzelt Maßnahmen größtenteils verpuffen (*Brüggemann* 2010), wenn sie nicht in eine didaktische Reihe eingebettet sind. Sollte der Trend weiter in Richtung Berufsfrühorientierung mit Start bereits im Kindergartenalter weisen, beispielsweise nach dem Vorbild des „Hauses der kleinen Forscher“ oder der „Sandkasten-Ingenieure“ (vgl. Kapitel 1.2), müssen solche pädagogischen Interventionen langfristig prozesshaft und miteinander verzahnt implementiert werden.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist es unumstritten, dass Berufsorientierungsprozesse bereits in der frühen Kindheit beginnen. Der Schwerpunkt der Forschungsaktivitäten liegt jedoch mehrheitlich im Bereich des Jugendalters (vgl. *Fend* 2001; *Schmude* 2009). Hier müsste zukünftig das Forschungsinteresse im Bereich der frühkind-

lichen Berufsorientierung intensiviert werden, um Auswirkungen auf die späteren Berufswahlprozesse zu analysieren. Ebenso wurden in der einschlägigen Forschung als zentrale, die Berufsorientierung beeinflussende Faktoren das Geschlecht, der sozioökonomische Status, der regionale Kontext und die Wirkungen von Unterstützungsmaßnahmen herausgearbeitet (vgl. *Oerter/Montada* 2008; *Rahn/Brüggemann/Hartkopf* 2014). Die spezifischen Effekte von Medien auf den Berufsorientierungsprozess sind noch weitgehend unerforscht.

Ein weiteres Desiderat für die Forschung zur Entwicklung von Berufsorientierungen bezieht sich auf die Durchführung und Auswertung von Längsschnittstudien. Befunde aus Paneldatensätzen könnten und sollten zukünftig für die Konzeptionierung von Unterstützungsmaßnahmen genutzt werden.

Anmerkungen

- 1 Zur Vereinheitlichung der Darstellung werden in den Tabellen jeweils die männlichen Berufsbezeichnungen aufgeführt.
- 2 Es wurden auch Objekte und Orte berücksichtigt, die im Buch nicht explizit als Beruf dargestellt wurden, diese von den Kindern aber als berufliche Tätigkeit wahrgenommen werden könnten.

Literatur

- Bandura, A.* (2001): Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Mediapsychology*, 3, S. 265-299.
- Bonfadelli, H./Friemel, T.* (2011): Medienwirkungsforschung: Grundlagen und theoretische Perspektiven (4. völlig überarbeitete Auflage). – Stuttgart.
- Brewer, P.R./Ley, B.L.* (2010): Media Use and Public Perceptions of DNA evidence. *Science Communication*, 32, S. 93-117.
- Brüggemann, T.* (2010): Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen. In: *Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T.* (Hrsg.): Der Übergang Schule-Beruf. Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. – Münster, S. 57-78.
- Brüggemann, T./Pichl, I.* (2011): Wann beginnt der Übergang Schule-Beruf? Begründungslinien und Impulse für den Start schulischer Berufsorientierung. *Pädagogische Rundschau*, 65, 4, S. 445-455.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIB)* (2012): Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Online verfügbar unter: www2.bibb.de/tools/aab/abberufeliste.php, Stand: 18.04.13.
- Chory-Assad, R./Tamborini, R.* (2003): Television Exposure and the Public's Perception of Physicians. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47, S. 197-215.
- Dederig, H.* (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Schudy, J.* (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbrunn, S. 17-32.
- Ernst, Ch.* (1996): Berufswahl und Ausbildungsbeginn in Ost- und Westdeutschland. Eine empirisch-vergleichende Analyse in Bonn und Leipzig. Kurzfassung der Dissertation. Philosophische Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelm-Universität zu Bonn. – Bonn.
- Fend, H.* (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 2. Auflage. – Opladen.
- Gehrau, V.* (2012): TV Series and Expectations about Occupations: Cultivation and Accessibility Effects of TV Series on Occupational Estimations and Career Aspirations of Adolescents. Paper presented at the 62 ICA-Conference in Phoenix. – Phoenix.
- Gehrau, V.* (2014): Kultivierung von Berufsvorstellungen durch Fernsehen bei Jugendlichen. *Medien und Kommunikationswissenschaft*, 62, S. 417-438.
- Gehrau, V./vom Hofe, H.J.* (2013): Medien und Berufsvorstellungen Jugendlicher: Eine Studie zur Darstellung von Berufen in Fernsehserien und deren Einfluss auf die Berufsvorstellungen Jugendlicher. In: *Brüggemann, T./Rahn, S.* (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster, S.123-133.

- Gerbner, G./Gross, L. (1976): Living With Television: The Violence Profile. *Journal of Communication*, 26, 2, S. 172-194.
- Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (GIB) (2011): Jugend und Beruf: Übersicht über zentrale Förderprogramme. Online verfügbar unter: www.gib.nrw.de/service/downloads/Programmuebersicht_JuB.pdf, Stand: 18.04.2013.
- Gottfredson, L.S. (2002): Gottfredson's Theorie of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In: Brown, S.D. u.a. (Hrsg.): *Career Choice and Development*. – Wiley, S. 85-148.
- Gottfredson, L.S. (2005): Using Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In: Brown, S.D./Lent, R.W. (Hrsg.): *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. – Hoboken, S. 71-100.
- Hammer, K./Ripper, J./Schenk, T. (2009): Leitfaden Berufsorientierung: Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen. – Gütersloh.
- Herzog, W./Wannack, E./Neuenschwander, M.P. (2006): Berufswahlprozess: Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. – Bern.
- Hipeli, E./Süss, D. (2013): Werther, Soap Stars und Ego-Shooter Helden: Das Einflusspotenzial medialer Vorbilder. In: Schweiger, W./Fahr, A. (Hrsg.): *Handbuch Medienwirkungsforschung*. – Wiesbaden, S. 191-205.
- Hoffner, C.A./Levine, K.J./Toohey, R.A. (2008): Socialization to Work in Late Adolescence: The Role of Television and Family. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, 2, S. 282-302.
- Keuneke, S./Graß, H./Ritz-Timme, S. (2010): „CSI-Effekt“ in der deutschen Rechtsmedizin: Einflüsse des Fernsehens auf die berufliche Orientierung Jugendlicher. *Rechtsmedizin*, 20, 5, S. 400-406.
- Kleinhubbert, G. (2013): Irgendwas mit Tieren. *Der Spiegel*, 39, S. 54-55.
- Kupka, P./Wolters, M. (2010): Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven. IAB-Forschungsbericht. 10/2010. – Nürnberg.
- Lippgeaus-Grünau, P./Mahl, F./Stolz, I. (2010): Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. *Wissenschaftliche Texte*. – München, Halle.
- Magnuson, C.S./Starr, M.F. (2000): How Early Is Too Early to Begin Life Career Planning? The Importance of the Elementary School Years. *Journal of Career Development*, 27, 2, S. 89-101.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): FIM-Studien 2011: Familie, Interaktion & Medien.
- Niles, S.G./Bowlsbey, J. (2009): *Career Development Interventions in the 21st Century and DVD Package*. – Boston.
- Nissen, U./Keddi, B./Pfeil, P. (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen: Erklärungsansätze und empirische Befunde. – Opladen.
- Nitsch, C./Eilders, C./Boger, L. (2011): Berufswunsch: Model oder Popstar. Eine Kultivierungsstudie zur Nutzung von Castingshows durch Jugendliche. *Medien + Erziehung*, 55, 5, S. 43-50.
- Oerter, R./Montada, L. (2008): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (6. Auflage). – Weinheim.
- Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E. (2011): Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung. Die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung. *Die deutsche Schule*, 103, 4, S. 297-311.
- Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E. (2014): Das Berufsorientierungspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur beruflichen Orientierung und zum Übergangverhalten Jugendlicher. – Münster.
- Rauner, F. (2006). „Berufsorientierung ist in Deutschland unterentwickelt“: Experte empfiehlt studienübergreifende Grundbildung. Online verfügbar unter: <http://bildungsklick.de/a/50458/berufsorientierung-ist-in-deutschland-unterentwickelt/>, Stand: 18.04.2013.
- Richter, U. (2012): Datengrundlagen als Ausgangspunkt für eine verbesserte schulische Vorbereitung auf den Übergang Schule-Beruf. Erfahrungen und Handlungshinweise aus der Förderinitiative Regionales Übergangsmanagement. – München, Halle.
- Rossmann, C. (2003): Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie die Patienten: Eine Studie zur Darstellung von Ärzten in Krankenhausserien und ihrem Einfluss auf das Arztbild von Patienten. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 51, S. 497-522.
- Rossmann, C. (2013): Kultivierungsforschung: Idee, Entwicklung und Integration. In: Schweiger, W./Fahr, A. (Hrsg.): *Handbuch Medienwirkungsforschung*. – Wiesbaden, S. 207-233.
- Schenk, M. (2007): *Medienwirkungsforschung* (3. Auflage). – Tübingen.

- Schmude, C.* (2009): Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen. – Berlin. Online verfügbar unter: www.edoc.hu-berlin.de/habilitationen/schmude-corinna-2010-01-27/PDF/schmude.pdf, Stand: 19.12.2014.
- Schweiger, W./Fahr, A.* (Hrsg.) (2013): Handbuch Medienwirkungsforschung. – Wiesbaden.
- Tomasik, M.J./Hardy, S./Haase, C.M./Heckhausen, J.* (2009): Adaptive Adjustment of Vocational Aspirations among German Youths during the Transition from School to Work. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 1, S. 38-46.
- van den Bulck, J./Beullens, K.* (2007): The Relationship between Docu Soap Exposure and Adolescents' Career Aspirations. *European Journal of Communication*, 22, S. 355-366.
- Wright, J.C./Huston, A.C./Truglio, R./Fitch, M./Smith, E./Piemyat, S.* (1995): Occupational Portrayals on Television: Children's Role Schemata, Career Aspirations, and Perceptions of Reality. *Child Development*, 66, 6, S. 1706-1718.

Alltagswelten junger Musliminnen und Muslime unter Bedingungen sozialer Ungleichheiten

Boris Geier, Nora Gaupp

Zusammenfassung

Junge Musliminnen und Muslime sind häufig unter einer problematisierenden Perspektive Ziel von Forschungsarbeiten. Jugendliche mit muslimischem Hintergrund zunächst aber als junge Menschen in ihren für das Jugendalter spezifischen sozialen Kontexten und Alltagswelten zu betrachten, stellt ein bislang häufig vernachlässigtes Forschungsthema dar. Der vorliegende Beitrag untersucht daher die Art und Weise, wie junge Musliminnen und Muslime ihren Alltag und ihre Freizeit gestalten, in welchen sozialen Bezügen sie dies tun und in welcher Form sie sich in Vereinen sowie gesellschaftlichen Gruppen engagieren. Die Daten des DJI-Surveys Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A) zeigen, dass die Gruppe der jungen Musliminnen und Muslime unter Bedingungen starker sozialer Ungleichheiten aufwächst. Unter Kontrolle von Einkommen, Bildung und familiärem Hintergrund finden sich dagegen kaum mehr Unterschiede in der Freizeitgestaltung, der Nutzung von Bildungs- und Jugendangeboten sowie der Aktivität in Vereinen und Gruppen.

Schlagworte: Junge Muslime, Lebenslagen, soziale Ungleichheit, Alltagswelten, Praxen der Lebensführung

Everyday lives of young Muslims under conditions of social inequality

Abstract

In scientific studies young Muslims are often primarily addressed under problematic perspectives. They are seldom regarded as just being young people concerned with age-related tasks and engaged in their social peer contexts. The following analyses address this lack of empirical work and ask in which way young Muslims live their everyday lives, spend their leisure time, engage in nonprofit and social organizations and construct their social relationships. Data from the AID:A-survey of the German Youth Institute show, that young Muslims live under disadvantaged living conditions with strong social inequalities. Controlling these disparities in earnings, education and family background, the results show largely small differences in leisure activities, use of institutional learning and cultural opportunities as well as social engagement and participation.

Keywords: Young Muslims, living conditions, social inequality, everyday lives

1 Einleitung und Fragestellung

Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit in Deutschland lebenden jungen Musliminnen und Muslimen stellt ein noch junges Forschungsfeld dar. Neben einem erst im Entstehen begriffenen Bewusstsein für die spezifische Lebenslage dieser Jugendlichen stellt sicher auch die nicht einfache Frage nach definitorischen Zugängen eine Hürde für empirische Forschung dar: Der Forschungsgegenstand junge Musliminnen und Muslime trägt oftmals Religion, Kultur, Ethnie, Migrationshintergrund und politische Spezifika des Islam als miteinander verbundene und schwer zu differenzierende Definitionskriterien in sich.

Daneben existieren erhebungstechnische Schwierigkeiten, die sich bei der Untersuchung von Bevölkerungsminderheiten ergeben, etwa bei der Gewinnung ausreichend großer Fallzahlen, der Zugänge zum Feld und der Bereitschaft von Minderheiten, sich der Forschung durch Vertreter der Mehrheit zu öffnen.

Die existierende Jugendforschung zu jungen Musliminnen und Muslimen lässt drei, nicht immer klar voneinander abgrenzbare Forschungsstränge erkennen. Ein erster Zugang, die Migrationsforschung, beschäftigt sich mit jungen Musliminnen und Muslimen als spezifische – besonders benachteiligte – Teilgruppe von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Das Merkmal „muslimisch“ wird hier weniger als religiös-kultureller Erklärungsfaktor, sondern als aggregierende Gruppenvariable zur Kennzeichnung ethnischer Zugehörigkeit, etwa bei „arabisch-islamischem Migrationshintergrund“, verwendet (vgl. *Bukow/Heimel* 2003; *Cinar/Otremba/Stürzer/Bruhns* 2013; *Wensierski/Lübcke* 2006). Überwiegend findet eine Differenzierung entlang der Staatsangehörigkeit bzw. der Herkunftsländer statt, wobei meist Türkeistämmige die größte muslimische Gruppe bilden (z.B. *El-Mafaalani/Toprak* 2011; *Halm* 2007; *Stürzer/Täubig/Uchronski/Bruhns* 2012). Thematisiert werden insbesondere auf Lebenslagen gerichtete sozialstrukturelle Fragen (z.B. *Below/Karakoyun* 2007), Fragen sozialer Ungleichheit (*Hoffmann-Nowotny* 2000) sowie Fragen nach schul-, ausbildungs- und berufsbezogenen Bildungsbenachteiligungen (z.B. *Auernheimer* 2008; *Baumert/Maaz* 2012; *Stürzer* u.a. 2012).

In Folge von 9/11 und der medialen Etablierung des Themas Islamismus haben Bundesministerien zum zweiten eine Reihe größer angelegter Studien in Auftrag gegeben, die sich im Kern mit Fragestellungen zu Integration und Radikalisierung(-prozessen) von Musliminnen und Muslimen beschäftigten (*Brettfeld/Wetzels* 2007; *Frindte* u.a. 2011; *Haug/Müssig/Stichs* 2009). Die auf Radikalisierung und Islamisierung ausgerichteten Fragestellungen wurden von unterschiedlichen Disziplinen (etwa kriminologisch, pädagogisch, soziologisch und religionssoziologisch) aufgegriffen und repräsentieren einen mittlerweile sehr vielschichtigen Forschungsstrang (*Baier/Pfeiffer/Rabold/Simonson/Kappes* 2010; *Herdning* 2013a; *Treibet* 2006). Obwohl nicht immer explizit auf Jugendliche und junge Erwachsene ausgelegt, spielt die Jugendphase von Musliminnen und Muslimen im Großteil dieser Studien eine wichtige Rolle, da sie als möglicher biografischer Ausgangspunkt für Radikalisierungsprozesse gilt und junge Menschen damit als potentielle Träger radikaler Tendenzen im Blickpunkt stehen.

Ein dritter Forschungsstrang entwickelte sich in jüngerer Zeit um die Arbeiten von *Wensierski/Lübcke* (2006, 2007, 2012; *Wensierski* 2014). Sie nehmen eine explizit jugendtheoretische Perspektive ein, die Sozialisationsprozesse und lebensweltliche Aspekte von Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund in den Vordergrund stellt. Es wird hier

nicht eine a priori prekäre Gruppe – sei es aufgrund Radikalisierung oder Benachteiligung – in problembehaftete Kontexte gestellt oder anhand von Kriterien untersucht, die bereits zum Problemfeld gehören (z.B. anti-demokratische Einstellungen oder Bildungsbenachteiligung). Vielmehr dienen die Alltagswelten und biografischen Herausforderungen der Jugendphase als strukturgebender Rahmen, innerhalb dessen muslimische Jugendliche und junge Erwachsene als eine spezifische Gruppe und „selbstverständlicher Teil einer pluralistischen Jugendpopulation in Deutschland“ (Wensierski/Lübcke 2007, S. 8; siehe auch Herding 2013b) betrachtet werden. Die hier dargestellten Analysen verstehen sich als ein Beitrag zu dieser dritten Forschungsperspektive.

Obwohl zunehmend auch quantitative Studien über die Lebenswelten junger Musliminnen und Muslime vorliegen (vgl. Wensierski/Lübcke 2007, 2012), sind die bisherigen Arbeiten überwiegend qualitativer Natur. Quantitative Ansätze haben oft mit dem Manko zu kämpfen, dass verfügbare repräsentative Datensätze eine Differenzierung nach muslimischer Religionszugehörigkeit nicht erlauben oder dass Musliminnen und Muslime, entsprechend ihres Anteils in der Gesamtbevölkerung, nur mit kleinen Fallzahlen vertreten sind. Ein Vorteil von auf Repräsentativität angelegten quantitativen Studien besteht in der Möglichkeit von Vergleichen zu einer Referenzgruppe. Spezialisierten Studien zur muslimischen Bevölkerung fehlt wiederum häufig eine nicht-muslimische Referenzgruppe. Einfache Vergleiche bergen andererseits die Gefahr, dass unterschiedliche Handlungsmuster, Aktivitäten oder soziale Kontakte direkt mit ethnischen, kulturellen und religiösen Merkmalen assoziiert werden, welche die Gruppe definieren. Dahinter liegende Bedingungsfaktoren wie Lebenslagen, Gelegenheiten und Ressourcen oder soziale und jugendkulturelle Kontexte geraten aus dem Blickfeld. Dieser Beitrag verfolgt daher das Ziel, Lebenslagen und Lebensführung zusammenzuführen. Die Kernfrage lautet, ob sich junge Musliminnen und Muslime¹ in wichtigen Bereichen des Alltagslebens von anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterscheiden, wenn sozioökonomische Faktoren kontrolliert werden. Anhand des DJI-Surveys Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A, Rauschenbach/Bien 2012) werden die Bedingungen des Aufwachsens und Aspekte der Lebensführung in den Bereichen Freizeitverhalten, Internetnutzung und gesellschaftliche Beteiligung sowie die Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche analysiert.

2 Darstellung des Forschungsstandes

2.1 Befunde zu Soziodemografie und Lebenslagen

Die im Folgenden vorgestellten quantitativen Studien beschäftigen sich mit Lebenslagen muslimischer Jugendlicher. Der Begriff Lebenslagen fasst dabei die ökonomische, soziale und kulturelle Situation als Grundlage für Prozesse des Aufwachsens zusammen, die sich aus Einkommen, Wohnsituation, Bildung sowie sozialem und kulturellem Hintergrund der Jugendlichen ergibt. Da in der amtlichen Statistik wie auch in großangelegten sozialwissenschaftlichen Studien häufig keine Differenzierung nach Religionszugehörigkeit möglich ist, wird meist die Gruppe von Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit herangezogen, was nicht nur muslimische Menschen anderer Herkunftsländer, sondern auch türkeistämmige Deutsche von der Betrachtung ausschließt. Die Dominanz von türkeistämmigen Personen ergibt sich – wo nicht rekrutierungs- und designbedingt – daraus,

dass Menschen mit türkischem Migrationshintergrund die mit Abstand größte Gruppe unter den Musliminnen und Muslimen in Deutschland darstellen.

In Hinblick auf sozioökonomische Faktoren wie Einkommen, Erwerbssituation, Bildung und sozialer Hintergrund liegen zahlreiche Befunde vor, die muslimische Jugendliche als besonders benachteiligte Gruppe – auch im Vergleich zu nicht-muslimischen Migrantinnen und Migranten – erscheinen lassen (Brettfeld/Wetzels 2007; Granato/Skrobanek 2007; Haug/Müssig/Stichs 2009; Wensierski/Lübcke 2007). Die ökonomische Situation der Musliminnen und Muslime ist demnach durch einen geringen beruflichen Status, vergleichsweise hohe Arbeitslosigkeit und ein geringes Haushaltseinkommen charakterisiert. In einer Studie von Brettfeld/Wetzels (2007) dominieren angelernte und ausgebildete Arbeiterberufe, die Arbeitslosigkeit liegt vergleichsweise hoch und das Haushaltseinkommen ist unterdurchschnittlich (vgl. auch von Below/Karakoyun 2007).

Ebenso übereinstimmend werden *Bildungsunterschiede* berichtet. Nach den amtlichen Daten des Bildungsberichts (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012) besitzen türkische junge Erwachsene im Alter zwischen 30 und 35 Jahren zu 19% keinen allgemeinbildenden Schulabschluss im Vergleich zu 10% in der Gesamtgruppe von Personen mit Migrationshintergrund und 1,7% der Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Below 2003). Bei Jugendlichen mit türkischer Staatsangehörigkeit liegt der Anteil von Hauptschülerinnen und -schülern an der Gesamtzahl von Schülerinnen und Schülern aller Schulformen in der Sekundarstufe bei 29%. In der Gesamtpopulation beträgt dieser Anteil 11%. Der entsprechende Anteil an Gymnasialbesuchen liegt bei nur 19% gegenüber 45% in der bundesdeutschen Population (*Statistisches Bundesamt*, 2013). Brettfeld/Wetzels (2007) stellen anhand ihrer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe nicht nur im Vergleich zu einer autochthonen Vergleichsgruppe, sondern auch im Vergleich zu nicht-muslimischen Migranten deutliche Unterschiede fest. So besitzen letztere eine mehr als doppelt so hohe Gymnasialquote wie muslimische Jugendliche.

Der *soziale Hintergrund* junger Musliminnen und Muslime wird vergleichsweise seltener thematisiert und dann häufig anhand des Schulabschlusses der Eltern beschrieben. Von Below/Karakoyun (2007) finden bei dem Vergleich von 18- bis 30-jährigen türkischen Musliminnen und Muslimen mit italienischen und deutschen Subgruppen deutlich reduzierte Anteile von Eltern mit Abitur. In der Studie von Brettfeld/Wetzels (2007) besitzen 45% der Eltern muslimischer Jugendlicher maximal einen Hauptschulabschluss, 32% verfügen über die Hochschulreife. Der Anteil an Eltern mit geringer Schulbildung ist damit dreimal höher als in der Vergleichsgruppe nicht-muslimischer Einheimischer (15%), die zur Hälfte (50%) eine Hochschulreife besitzen.

2.2 Befunde zu Aspekten der Lebensführung

Unter Lebensführung wird die praktische Gestaltung des Alltags und konkretes Handeln der Jugendlichen verstanden, wobei hier auf Freizeitaktivitäten sowie gesellschaftliche Beteiligung und Engagement fokussiert wird. Während die ökonomische Situation junger Musliminnen und Muslime relativ gut beschrieben ist, ist die Zahl quantitativer Studien zu Aspekten der Lebensführung muslimischer Jugendlicher mit Bezug auf Freizeit, Engagement und Beteiligung nach wie vor gering (vgl. Halm 2007).

Befunde zu *Freizeitaktivitäten* von türkischen Jugendlichen finden sich in einem Beitrag von Fritzsche (2000) im Rahmen der 13. Shell Jugendstudie. Die Autorin vergleicht

türkische mit deutschen Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren. Bei den häufigsten Freizeitaktivitäten wie „Feiern/Partys“, „Musik hören“, „Einkaufsbummel“ oder „rumhängen“ fand sie keine Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen. Seltener als Deutsche besuchten türkische Jugendliche Diskotheken und Kneipen. Auch bei Fragen zum Sport und zur Computernutzung wurde eine geringere Aktivität der türkischen Jugendlichen sichtbar.

Trebbe/Heft/Weiß (2010) befragten in ihrer Studie zu Freizeitverhalten und Mediennutzung 12- bis 19-jährige Jugendliche türkischer Herkunft und verglichen Präferenzmuster für Mediennutzung und Freizeitaktivitäten mit Befunden der JIM-Studie zur Gesamtbevölkerung (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2008). Sie bestätigen Befunde, wonach türkische Jugendliche seltener sportlichen Aktivitäten nachgehen. Seltener auch als in der Gesamtbevölkerung üblich, treffen sie sich mit Freunden – ein Ergebnis im Widerspruch zu den Befunden von *Fritzsche* (2000), die eine insgesamt geselligere Freizeitgestaltung feststellt. Übereinstimmend wiederum zeigte sich, dass Jugendliche im Allgemeinen in ihrer Freizeit häufiger „nichts tun“ als die Gruppe der türkischen Jugendlichen. Bildet man nach Häufigkeit eine Rangfolge der Freizeitbeschäftigungen, finden sich kaum Unterschiede zwischen türkischen und anderen Jugendlichen. Gleichfalls keine nennenswerten Unterschiede fanden sich bei der Computer- und Internetnutzung.

Gesellschaftliche Beteiligung

Neben ihrer gesamtgesellschaftlichen Funktion dienen gesellschaftliche Beteiligungsformen und freiwilliges Engagement der gesellschaftlichen Integration sowie zugleich der Bewahrung der kulturellen Identität im Integrationsprozess (vgl. z.B. *Halm/Sauer* 2005). Sie werden häufig anhand von Vereinsmitgliedschaften, der Beteiligung an gesellschaftlichen und politischen Gruppen und der Übernahme von Ehrenämtern operationalisiert.

Halm/Sauer (2005) befragten türkeistämmige Migrantinnen und Migranten ab 16 Jahren zum freiwilligen Engagement in Vereinen, Verbänden, Gruppen und Initiativen und verglichen ihre Daten mit den Ergebnissen des Freiwilligen surveys (*von Rosenblatt* 2000). Alle Bereiche zusammengenommen unterscheiden sich die Beteiligungsquoten von türkeistämmigen Personen nicht von denen der deutschen. Jeweils zwei Drittel sind aktiv in einem Bereich engagiert. Mit Ausnahme des religiösen Bereichs, in dem türkeistämmige Personen am häufigsten und deutlich häufiger als deutsche aktiv sind, unterscheidet sich auch die Rangfolge der Aktivitätsfelder nicht. Die häufigsten Bereiche sind Sport und Bewegung, Freizeit und Geselligkeit sowie Kultur und Musik (vgl. auch *Haug/Müssig/Stichs* 2009). Auch hinsichtlich der Beteiligung in sozialen (z.B. Nachbarschaftshilfe, Betreuung pflegebedürftiger Personen, Spendensammlungen) und politischen Gruppen (z.B. Parteien, Ausschüsse, Bürgerinitiativen) gab es keine Unterschiede.

In der Zusammenschau des Forschungsstandes finden sich zahlreiche Belege dafür, dass junge Musliminnen und Muslime unter ökonomisch und sozial erschwerten Bedingungen aufwachsen. Die Gruppe der Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund wird dabei allerdings eher selten über ihre Religionszugehörigkeit definiert, sondern meist über ihre regionale (häufig türkische) Herkunft. In Studien zu Aspekten der Lebensführung fällt auf, dass deren Befunde selten unter Kontrolle sozioökonomischer Faktoren dargestellt werden. Diese methodische Lücke suchen die vorliegenden Analysen zu schließen.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenbasis und Beschreibung der Stichprobe

Datengrundlage für die nachfolgenden Analysen bildet der bundesweite Survey des Deutschen Jugendinstituts AID:A (Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten, *Rauschenbach/Bien* 2012). Untersucht wird hier die Teilstichprobe von Personen, die im Erhebungsjahr 2009 zwischen 13 und 32 Jahre alt waren und von denen eine Angabe zur Religionszugehörigkeit vorliegt ($N=11.707$). Unter ihnen befinden sich $n=386$ muslimische Jugendliche und junge Erwachsene (161 weiblich, 225 männlich), welche mit einem Anteil von 3,3% gemessen an ihrem Anteil in der Bevölkerung (zwischen 4,6% und 5,2%; vgl. *Haug/Müssig/Stich* 2009) etwas unterrepräsentiert sind. 76% der muslimischen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen sind Migranten der zweiten Generation, 22% Migranten der ersten Generation und 2% ($n=9$) haben keinen identifizierbaren Migrationshintergrund. Die jungen Musliminnen und Muslime sind großteils türkischstämmig (67%). Die häufigsten weiteren Herkunftsregionen sind Asien (8%), Ex-Jugoslawien (6%) und Afrika (4%). Der Altersdurchschnitt liegt in der Gruppe muslimischer Jugendlicher des AID:A-Samples bei 20,8 Jahren ($SD=5,4$).

3.2 Auswertungsschritte

Die Auswertung erfolgt in drei Schritten. Im ersten werden die Lebenslagen muslimischer Jugendlicher im Vergleich mit der Gesamtgruppe der befragten Jugendlichen entlang soziodemografischer Indikatoren (zu Einkommenssituation, Wohnen, Bildung und sozialem Hintergrund) beschrieben. Nach Relevanz gewichtete Indikatoren fließen anschließend in einem zweiten Schritt in die Konstruktion einer Vergleichsgruppe von nicht-muslimischen Jugendlichen ein, die zur Gruppe muslimischer Jugendlicher ähnliche Lebenslagenkonstellationen aufweist. Dabei kommt ein Verfahren zum Einsatz, mittels dessen für jedes Individuum aus der muslimischen Gruppe ein sog. statistischer Zwilling in der Gesamtgruppe gesucht wird, welcher ähnliche Merkmalsausprägungen besitzt. Im dritten Schritt werden Aspekte der Lebensführung muslimischer Jugendlicher in den Bereichen Freizeit, Mediennutzung, Nutzung von Bildungs- und Jugendangeboten, gesellschaftliche Beteiligung und Freundschaften analysiert. Die zuvor gebildete Vergleichsgruppe dient dabei als Referenz zur Prüfung von Unterschieden bei Kontrolle sozioökonomischer Faktoren.

4 Ergebnisse

4.1 Lebenslagen und sozialer Hintergrund

Das *monatliche Nettoeinkommen* von Haushalten, in denen junge Musliminnen und Muslime leben, liegt deutlich unter dem der Gesamtstichprobe; gleichzeitig sind muslimische Haushalte mit im Schnitt 4,3 Mitgliedern größer als Haushalte der Gesamtstichprobe (3,3 Personen). Mit durchschnittlich 2.824 Euro steht muslimischen Haushalten im Vergleich

zur Gesamtstichprobe (3.388 Euro) rund 17% weniger Geld im Monat zur Verfügung. Setzt man das Nettoäquivalenzeinkommen der Gruppe junger Musliminnen und Muslime in der Stichprobe in Beziehung zum Medianeinkommen der bundesdeutschen Bevölkerung, sind entlang der Armutsindikatoren knapp die Hälfte (46,7%) der befragten jungen Musliminnen und Muslime armutsgefährdet und mehr als jeder Sechste (17,7%) arm.² In der Gesamtstichprobe liegt Armutsgefährdung bei 19% der Personen vor, die Armutsquote liegt bei 6,8%.

Die relative *Wohnfläche* (absolute Wohnfläche in Quadratmetern geteilt durch Anzahl der Haushaltsmitglieder) beträgt in den Haushalten der jungen Musliminnen und Muslime durchschnittlich 26 qm pro Person und liegt damit 14 Quadratmeter unter dem Gesamtdurchschnitt von 40 qm pro Person. Nach dem sozialen Status des Wohnquartiers, gebildet über einen auf Basis der Wohnadresse zugespielten mikrogeographischen Indikator (vgl. *Quellenberg* 2012), leben mehr als zwei Drittel der jungen Musliminnen und Muslime in Quartieren mit geringem sozialem Status, doppelt so viele wie in der Gesamtstichprobe (Tabelle 1). In privilegierten Wohnlagen wohnen sie dagegen etwa viermal seltener als Personen der Gesamtstichprobe.

Tab. 1: Sozialer Status des Wohnquartiers (Spaltenprozente)

	Muslime	Gesamt
niedrigster bis unterdurchschnittlicher Status	68,1	34,7
leicht unterdurchschnittlicher bis durchschnittlicher Status	13,7	23,7
leicht überdurchschnittlicher bis überdurchschnittlicher Status	14,4	26,7
höchster Status	3,9	15,0

Bezogen auf *Bildung* wird in der Altersgruppe der 13- bis 17-Jährigen der aktuelle Schulbesuch, für die 18- bis 32-Jährigen der höchste erreichte allgemeinbildende Abschluss betrachtet. Musliminnen und Muslime unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der aktuell besuchten Schulart als auch der erreichten Schulabschlüsse von der Gesamtgruppe (Tabellen 2 und 3). Knapp ein Drittel der 13- bis 17-Jährigen besucht die Hauptschule, bei rund einem Drittel der älteren ist der höchste Schulabschluss ein Hauptschulabschluss. In der Gesamtstichprobe liegen die entsprechenden Anteile bei 14% bzw. 13%. Der Prozentsatz von muslimischen Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen, ist mit 13% knapp vier Mal geringer als in der Gesamtgruppe (49%). Die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife besitzen lediglich 16,5% der älteren Musliminnen und Muslime, in der Gesamtgruppe sind es 44%.

Tab. 2: Aktueller Schulbesuch 13- bis 17-Jähriger (Spaltenprozente)

	Muslime	Gesamt
Hauptschule	32,4	13,9
Realschule	30,5	19,6
Gymnasium	13,3	48,8
Gesamtschule	13,3	8,2
Sekundar-, Mittel- oder andere Schule mit mehreren Bildungsgängen	2,9	1,9
berufsbildende Schule	3,8	3,0
sonstige Schule	3,8	4,5

Tab. 3: Höchster allgemeinbildender Schulabschluss 18- bis 32-Jähriger (Spaltenprozente)

	Muslime	Gesamt
Hauptschulabschluss	37,5	13,1
mittlere Reife, Realschulabschluss	22,4	25,6
Fachhochschulreife, Abschluss einer Fachoberschule	10,7	11,3
Abitur, allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife	16,5	44,2
anderer Schulabschluss	2,6	0,6
ist ohne Abschluss von der Schule abgegangen	2,2	0,4
geht noch zur Schule (und kein Abschluss vorhanden)	8,1	4,8

Als Indikatoren für den sozialen Hintergrund dienen Schulabschlüsse, Hochschulabschlüsse und Erwerbsstatus bzw. Arbeitslosigkeit der Eltern. Ein hoher Prozentsatz (52%) muslimischer Eltern besitzt maximal einen Schulabschluss auf Hauptschulniveau (Tabelle 4), über mittlere Schulabschlüsse und die Hochschulreife verfügen sie jeweils deutlich seltener als die Gesamtgruppe. Auch die erreichten Hochschulabschlüsse zeigen Nachteile auf Seiten der muslimischen Eltern (16,3% zu 31,4% in der Gesamtgruppe). Die Unterschiede variieren in Abhängigkeit der Migrationsgeneration, wobei die Eltern im Ausland geborener junger Musliminnen und Muslime (1. Generation) häufiger eine abgeschlossene akademische Ausbildung haben. Die (zum Befragungszeitpunkt) aktuelle Arbeitslosigkeit der Eltern zeigt nur unwesentliche Abweichungen. So sind bei 1,8% der jungen Musliminnen und Muslime beide Eltern arbeitslos (bzw. alleinerziehend und arbeitslos), in der Gesamtgruppe 1,4%. Über eine zurückliegende, länger andauernde Arbeitslosigkeit in der Familie berichten 18,2% der jungen Musliminnen und Muslime, in der Gesamtgruppe sind es 12,9%. Zudem wurde die Berufsbezeichnung erwerbstätiger Eltern in einen Index für den sozioökonomischen Status überführt (ISEI, International Socio-Economic Index of Occupational Status; Ganzeboom/De Graaf/Treimann/De Leeuw 1992). Der höchste Indexwert auf Haushaltsebene (HISEI) liegt in der muslimischen Gruppe mit durchschnittlich 35,9 Punkten (z.B. Maschinenbediener) deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt von 53,5 Punkten (z.B. Verwaltungsfachkräfte).

Tab. 4: Höchster Schulabschluss der Eltern (Spaltenprozente)

	Muslime	Gesamt
maximal Hauptschulabschluss	52,0	20,3
mittlere Reife, Realschulabschluss	19,4	31,9
(Fach-) Hochschulreife	28,7	47,8

4.2 Zwischenfazit zu den Lebenslagen junger Musliminnen und Muslime

Die berichteten Zahlen bestätigen und erweitern die bekannten Befunde zur sozioökonomischen Situation und machen deutlich, dass muslimische Jugendliche und junge Erwachsene unter erschwerten Bedingungen aufwachsen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012; *Below/Karakoyun* 2007; *Stürzer u.a.* 2012; *Wensierski/Lübcke* 2007). Sie verfügen über ein geringeres Haushaltseinkommen, kleinere Wohnungen in Quartieren mit niedrigerem sozialen Status, niedrigere Schulbildung und eine geringere Ressourcenausstattung durch ihre Eltern mit ebenfalls niedrigerem Bildungs- und Er-

werksstatus. Die Indikatoren bzw. die dahinterliegenden ökonomischen und sozialen Situationen hängen voneinander ab und spiegeln die soziale Lage einer durch die erste Welle von Arbeitsmigration geprägten Migrantengruppe wider. Das Ausmaß der hier berichteten Unterschiede ist in einigen Bereichen erheblich und in den meisten Fällen größer als in der Gesamtgruppe der jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Muslimische Jugendliche und junge Erwachsene können daher als eine unter sozioökonomischen Aspekten besonders benachteiligte Gruppe betrachtet werden.

4.3 Konstruktion einer Vergleichsgruppe

Aufgrund der ungleichen Lebenslagen wird eine Vergleichsgruppe nicht-muslimischer junger Menschen in vergleichbarer sozioökonomischer Lage gebildet, um Aspekte der Lebensführung junger Musliminnen und Muslime mit einer nicht-muslimischen Gruppe unter Kontrolle sozioökonomischer Faktoren abgleichen zu können. Unterschiede zwischen den Gruppen können so als Hinweise auf für die jungen Musliminnen und Muslime spezifische Ergebnisse interpretiert werden. Jedem Individuum aus der Gruppe der jungen Musliminnen und Muslime wird mittels propensity-score-matching (*Bacher 2002*) ein statistischer Zwilling aus der nicht-muslimischen Restgruppe zugewiesen. Der statistische Zwilling ist eine Person, die sich in der gleichen sozioökonomischen Situation befindet, jedoch nicht muslimisch ist. Die Zuweisung erfolgt aufgrund von Ähnlichkeit in den Merkmalsausprägungen ausgewählter Variablen (Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen, sozialer Status des Wohnquartiers, angestrebter oder erreichter Schulabschluss, höchster Schulabschluss der Eltern, Belastung in der Familie durch länger andauernde Arbeitslosigkeit). Außerdem wurden Alter und Geschlecht einbezogen, um in der resultierenden Vergleichsgruppe vergleichbare Verteilungen zu erhalten. Das zur Zwillingsbildung verwendete Verfahren gewichtet die Bedeutung einzelner Merkmale entsprechend ihres Vorhersagewerts für das Merkmal „muslimisch“ und bildet für jede Person im Datensatz einen Wert (propensity-score), anhand dessen ein Suchalgorithmus die Zwillingszuweisung vornimmt.³

Aus Tabelle 5 geht hervor, dass der Prozess der Zwillingsbildung zu einer guten, an die Merkmalsverteilungen der jungen Musliminnen und Muslime angepassten Vergleichsgruppe führt. Die im folgenden Abschnitt berichteten Unterschiede werden mit Signifikanztests auf Grundlage multivariater Varianzanalysen oder binärer logistischer Regressionen geprüft.

Tab. 5: Merkmalsverteilungen bei den Musliminnen und Muslimen, in der Vergleichs- und in der Gesamtgruppe (Angaben in Prozent)

		Muslime	Vergleichs- gruppe	Gesamt
Geschlecht	männlich	58,3	56,0	52,3
	weiblich	41,7	44,0	47,7
höchster allgmeinb. Schulabschluss (erreicht oder angestrebt)	max. Hauptschulabschluss	45,0	44,5	16,7
	mittlerer Schulabschluss	23,1	22,4	29,6
	(Fach-) Hochschulreife	31,9	33,1	53,7
höchster Schulabschluss der Eltern	max. Hauptschulabschluss	52,0	53,3	20,6
	mittlerer Schulabschluss	19,4	20,5	32,3
	(Fach-) Hochschulreife	28,7	26,2	47,2
länger andauernde Arbeitslosigkeit in der Familie	ja	18,2	17,1	12,8
	nein	81,8	82,9	87,2
Status Wohnquartiere	niedrigster bis unterdurch- schnittlich	68,1	70,4	34,8
	leicht unterdurchschnittlich bis durchschnittlich	13,7	13,2	23,7
	leicht überdurchschnittlich bis überdurchschnittlich	14,4	12,1	26,7
	höchster Status	3,9	4,3	14,8
Nettoäquivalenzeinkommen in Euro	Mittelwert	1170	1267	1624
Alter in Jahren	Mittelwert (sd)	20,8 (5,4)	21,0 (5,8)	21,4 (5,7)
n		386	386	11707

4.4 Alltagswelten muslimischer Jugendlicher

Die Häufigkeit von *Freizeitaktivitäten* zeigt differenzierte Ergebnisse (Tabelle 6). Im Bereich *sportlicher Aktivitäten* existieren keine nennenswerten Unterschiede zwischen der Vergleichsgruppe und den muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Auch im Bereich *kultureller Aktivitäten* lassen sich nur geringe Differenzen beobachten, dies gilt sowohl für intellektuelle Beschäftigungen (wie Lesen), als auch für musische sowie rezeptive (wie Kino-, Theater- und Konzertbesuche oder Fernsehen). Deutlichere Unterschiede zeigen sich hinsichtlich *konsumorientierter Aktivitäten*. Knapp die Hälfte der muslimischen Jugendlichen shoppt oder bummelt mindestens einmal in der Woche, in der Vergleichsgruppe tut dies nur knapp ein Viertel. Den klassischen *Müßiggang* („nichts tun/rumhängen“) verfolgen junge Musliminnen und Muslime dagegen seltener. Ebenso spielen sie etwas seltener Computerspiele. Im Bereich *sozialer Aktivitäten* ist der Kontakt mit Freunden in beiden Gruppen gleichermaßen die wichtigste Aktivität. Musliminnen und Muslime verbringen ihre Freizeit allerdings deutlich seltener in Kneipen oder Diskotheken. Fast die Hälfte gibt an, Diskotheken oder Kneipen nie zu besuchen. Aktivitäten mit der Familie unternehmen fast zwei Drittel mindestens einmal in der Woche, in der Vergleichsgruppe nur knapp die Hälfte. Geringfügig sind die Unterschiede in den Antworten auf die Frage nach sozialem und Vereinsengagement. Das *Internet* wird in beiden Gruppen gleichermaßen genutzt.

Tab. 6: Freizeitaktivitäten und Internetnutzung

Freizeitaktivitäten mind. einmal in der Woche		Muslime	Vergleichsgruppe
Sport	Sport treiben	72,5	72,8
	Bücher lesen	41,2	43,6
kulturelle Aktivitäten	Kino/Theater/Konzerte	11,7	7,6
	Musikinstrument spielen/singen	14,7+	19,7+
	Fernsehen	86,0	91,0
	Shoppen/Bummeln	49,5***	23,5***
Konsum und Müßiggang	Computerspiele spielen	26,5***	32,7***
	nichts tun/rumhängen	32,7***	46,4***
soziale Aktivitäten	Freunde treffen	84,4	88,1
	Ausgehen Disco/Kneipe	16,9***	28,5***
	etwas mit d. Familie unternehmen	63,5***	46,4***
	sich sozial/in einem Verein engagieren	24,2*	26,6*
Internetnutzung	im Internet surfen	86,5	88,8
	im Internet chatten	56,5	55,2

Anmerkung: Signifikanztests auf Grundlage einer multivariaten Varianzanalyse (n=765, partielles $\eta^2=.19$). AVs: Freizeitaktivitäten als 4-fach gestufte Häufigkeitsangabe (1: jeden Tag, 2: ein- bis zweimal in der Woche, 3: seltener, 4: nie); UV: „muslimisch“; *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Neben der Art der Freizeitaktivität sind die *sozialen Settings der Freizeitgestaltung* (Tabelle 7) bedeutsam. Der Freundeskreis ist der wichtigste soziale Kontext, hier zeigt sich kein Unterschied zwischen muslimischer Gruppe und Vergleichsgruppe. Deutlich wird der stärkere Familienbezug der Musliminnen und Muslime. Wenn sie auch nur in der Tendenz mehr Zeit mit ihren Eltern verbringen, so sind fast doppelt so viele Musliminnen und Muslime häufig oder sehr häufig mit anderen Verwandten zusammen als Jugendliche und junge Erwachsene in der Vergleichsgruppe. Demgegenüber verbringen muslimische Jugendliche und junge Erwachsene ihre Freizeit deutlich seltener alleine als junge Menschen der Vergleichsgruppe.

Tab. 7: Soziale Kontexte der Freizeit

Freizeitaktivitäten (sehr) häufig mit...	Muslime	Vergleichsgruppe
Freund/innen	61,8	60,9
Eltern	54,7	51,6
andere Verwandte	34,8***	17,4***
allein	20,2***	33,4***

Anmerkung: Signifikanztests auf Grundlage einer logistischen Regression (n=767, Nagelkerke's $R^2=.074$). Kriterium: „muslimisch“; Prädiktoren: Häufigkeit mit der Freizeit mit den jeweiligen Personkreisen verbracht wird, dichotomisiert (sehr häufig vs. Rest); *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Gesellschaftliche Beteiligung wurde über die Aktivität in Vereinen und zivilgesellschaftlichen Gruppen erfasst. Am häufigsten, zu jeweils gut einem Drittel, sind Jugendliche und junge Erwachsene beider Gruppen in Sportvereinen aktiv (Tabelle 8). Auch bei Aktivitäten in Bürgerinitiativen, Heimat- und Schützenvereinen finden sich kaum Unterschiede zwischen den Gruppen, wobei die Beteiligung insgesamt gering ausfällt. Muslimische Jugendliche sind mit 15%, gegenüber knapp 10% in der Vergleichsgruppe, häufiger in religiösen Gruppen aktiv, deutlich seltener dagegen ist ihr Engagement in Gesangs- und Musikvereinen sowie Organisationen wie der freiwilligen Feuerwehr.

Tab. 8: Aktivität in Vereinen

Aktivität in Vereinen (ja/nein)	Muslime	Vergleichsgruppe
Sportverein	36,8	36,3
kirchliche/religiöse Gruppe	15,0*	9,6*
Bürgerinitiative	2,4	1,0
Heimat-/Bürger-/Schützenverein	2,6	3,6
Gesangsverein/Musikverein/Theatergruppe	5,7*	10,1*
Freiwillige Feuerwehr/THW/DLRG	1,8***	8,3***

Anmerkung: Signifikanztests auf Grundlage einer logistischen Regression (n=768, Nagelkerke's $R^2=.05$). AV: „muslimisch“; UVs: Aktivität in Vereinen (dichotom); *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Die Nutzung von Bildungs- und Jugendangeboten kann als Aktivität in bestimmten (jugend-)kulturellen Bereichen gelesen werden. Gut ein Fünftel der muslimischen Jugendlichen besucht Jugendzentren, in der Tendenz etwas häufiger als ihre sozioökonomisch vergleichbaren statistischen Zwillinge (Tabelle 9). Ebenfalls tendenziell häufiger nutzen sie berufsberatende Angebote. Neben der von beiden Gruppen gleichermaßen selten genutzten Volkshochschule gibt es zwei gegengerichtete Effekte bei dezidiert bildungsbezogenen Einrichtungen: Musliminnen und Muslime nutzen Bibliotheken etwas häufiger, Museen etwas seltener als Jugendliche und junge Erwachsene der Vergleichsgruppe.

Tab. 9: Nutzung von Bildungs- und Jugendangeboten

Nutzung von Angeboten (ja/nein)	Muslime	Vergleichsgruppe
Jugendzentrum/Jugendclub/Jugendtreff	21,0	17,9
Berufsberatung/Arbeitsagentur/BIZ	36,3	31,4
Bibliothek	43,3**	35,8**
Museum	26,7**	33,2**
Volkshochschule	6,8	5,7

Anmerkung: Signifikanztests auf Grundlage einer logistischen Regression (n=769, Nagelkerke's $R^2=.03$). AV: „muslimisch“; UVs: Angebotsnutzung (dichotom). *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Die Aussagen zur Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche zeigen die Verbindung zwischen Alltags- und Freizeitaktivitäten und subjektiven Bedeutungszuschreibungen bezüglich zentraler Lebensbereiche (Tabelle 10). Konsistent zu den Befunden zu sozialen Kontexten von Freizeit besitzt die eigene Herkunftsfamilie, aber auch die (zukünftige) eigene Familie, für die jungen Musliminnen und Muslime eine merklich höhere Bedeutung. Ein in der Tendenz umgekehrtes Bild ergibt sich für Freundschaften auf der Peer-Ebene. Freizeitaktivitäten an sich haben in beiden Gruppen eine ähnliche Priorität. Gerade vor dem Hintergrund der für Bildung kontrollierten Vergleichsgruppe überrascht die um 15 Prozentpunkte höhere Bedeutung des Themas Schule und Ausbildung in der muslimischen Gruppe. Erwartungsgemäß messen die jungen Musliminnen und Muslime der Religion eine um ein Vielfaches höhere Wichtigkeit zu als ihre Vergleichsgruppe.

Tab. 10: Wichtigkeit von Lebensbereichen

Lebensbereiche (Ausprägung sehr wichtig)	Muslime	Vergleichsgruppe
Eltern/Geschwister	86,0***	68,8***
Freunde/Bekannte	52,8***	59,1***
Partnerschaft	54,3	55,3
Eigene Familie/Kinder	76,7***	54,9***
Freizeit/Erholung	45,9	39,6
Schul-/Berufsausbildung	75,1***	60,9***
Religion	53,1***	7,8***

Anmerkung: Signifikanztests auf Grundlage einer multivariaten Varianzanalyse (n=764, partielles $\eta^2=.35$). AVs: Lebensbereichswichtigkeiten als 6-stufige Merkmale (1: sehr wichtig, 6: überhaupt nicht wichtig); UV: „muslimisch“; *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

5 Zusammenfassung und Diskussion

Muslimische Jugendliche und junge Erwachsene zeigen alterstypische Praxen der Lebensführung. Ein Großteil von ihnen treibt regelmäßig Sport, Internet und Fernsehen gehören zu ihrem Alltag und Unternehmungen mit Freunden kennzeichnen ihre Freizeit. Neben ihren Peers weisen sie Eltern, Geschwistern und anderen Verwandten eine hohe Bedeutung zu. Relevante Anteile der muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen nutzen vorhandene Strukturen und Angebote für Jugendliche, indem sie in Sportvereine und Jugendzentren gehen, Bibliotheken und Museen besuchen oder sich Rat und Unterstützung bei der Berufsberatung suchen. Schule bzw. Ausbildung stellen einen ausgesprochen wichtigen Bereich ihrer Lebenswelt dar. Diese Befunde gelten, wenn man nach Lebenslagen und sozioökonomischer Herkunft kontrollierte Gruppen von muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen vergleicht. Mit diesem Gedanken ist eine der Kernaussagen der vorliegenden Analysen benannt. Unter Kontrolle der Lebenslagen sind muslimische Jugendliche „typische“ Jugendliche. Es zeigen sich dann nur geringe Unterschiede in Freizeitverhalten, Mediennutzung, sportlichen Vereinsaktivitäten und gesellschaftlicher Beteiligung. Differenzen werden damit kaum in den Aktivitäten selbst, sondern eher in den sozialen Orten und Kontexten sichtbar. Die jungen Musliminnen und Muslime zeigen eine stärkere Familienorientierung, gehen seltener in Diskotheken oder Kneipen und sind häufiger in religiösen Gruppen aktiv. Etwaige Unterschiede in sozialem Engagement und gesellschaftlicher Beteiligung, Alltags- und Freizeitgestaltung liegen damit eher in sozialen und materiellen Voraussetzungen begründet, als in kulturellen und religiösen Motiven. Diese Schlussfolgerung macht einmal mehr deutlich, wie wichtig die methodische Kontrolle sozioökonomischer Faktoren in vergleichenden Untersuchungen ist, um fehlerhafte Schlüsse zu vermeiden.

An ihre methodischen Grenzen kommen die dargestellten Analysen bezogen auf Binnendifferenzierungen innerhalb der Gruppe der jungen Musliminnen und Muslime. Um der Heterogenität dieser Gruppen von Jugendlichen gerecht zu werden, wären angesichts vorliegender Hinweise auf bedeutsame Differenzierungen Vergleiche zwischen jungen Frauen und Männern, nach Bildungsniveaus, Zuwanderungsbiografie oder regionaler Herkunft notwendig. Die Daten des AID:A-Surveys können dies, wie auch andere Jugendstudien, aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht leisten. Daher muss es Ziel sein, künftig Datensätze zu generieren, in denen muslimische Jugendliche und junge Erwachsene in

einer Zahl vorkommen, die solche Binnenvergleiche zulässt. Das kann entweder geschehen, indem junge Musliminnen und Muslime in groß angelegten Jugendstudien angesichts ihres relativ kleinen Anteils an der Bevölkerung von ca. 5% (vgl. *Haug/Müssig/Stichs* 2009) überrepräsentiert werden oder indem spezifische Studien zu muslimischen Jugendlichen in ihren Erhebungsinstrumenten so angelegt werden, dass sie Vergleiche zu repräsentativen Jugendstudien zulassen.

Die Schlussfolgerungen der vorgelegten Befunde für die gesellschaftliche Ebene liegen klar auf der Hand. Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und gute Bedingungen des Aufwachsens sind von Lebenslagen abhängig. Wie gezeigt, leben junge Musliminnen und Muslime unter vielfach benachteiligten ökonomischen und sozialen Bedingungen bezogen auf Einkommen, Wohnen, Bildung oder die Ressourcenausstattung ihrer Eltern. Wenn sie in Deutschland gleiche Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und gute Bedingungen des Aufwachsens haben sollen, müssen Politik und gesellschaftliche Akteure auf die Verringerung sozialer Ungleichheiten hinwirken. Exemplarisch sei hier auf die nach wie vor bestehenden geringeren Chancen auf eine erfolgreiche Teilnahme der jungen Musliminnen und Muslime am Bildungs- und Ausbildungssystem sowie am Arbeitsmarkt verwiesen.

Anmerkungen

- 1 Definitionsmerkmal „junger Muslime“ ist die selbst berichtete Religionszugehörigkeit zum Islam, womit in vielen Fällen ein familiärer Migrationshintergrund aus einem islamisch geprägten Land einhergeht.
- 2 Nach den EU-Kriterien für die Armutsgefährdungsgrenzen liegt eine Armutsgefährdung bei einem Nettoäquivalenzeinkommen von unter 60% des Populationsmedians vor, als arm werden Menschen mit einem Nettoäquivalenzeinkommen von unter 40% bezeichnet.
- 3 Propensity scores wurden auf der Grundlage einer logistischen Regression (Kriterium „muslimisch“) ermittelt. Die Prädiktoren „sozialer Status des Wohnquartiers“, „angestrebter oder erreichter Schulabschluss“ und „höchster Schulabschluss der Eltern“ wurden in Dummy-Variablen überführt. Als Suchalgorithmus wurde die „random order, nearest available pair-matching method“ gewählt.

Literatur

- Auernheimer, G.* (2008): Schiefen im Bildungssystem. – Wiesbaden.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. – Bielefeld.
- Bacher, J.* (2002): Statistisches Matching: Anwendungsmöglichkeiten, Verfahren und ihre praktische Umsetzung in SPSS. *ZA-Informationen*, 51, S. 38-66.
- Baier, D./Pfeiffer, C./Rabold, S./Simonson, J./Kappes, C.* (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland. Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. – Hannover.
- Baumert, J./Maaz, K.* (2012): Migration und Bildung in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 104, 3, S. 279-302.
- Below, S.* von (2003): Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB, Materialien zu Bevölkerungswissenschaft 105b. – Wiesbaden.
- Below, S. von/Karakoyun, E.* (2007): Sozialstruktur und Lebenslagen junger Muslime in Deutschland. In: *Wensierski, H.-J. von/Lübcke, C.* (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. – Opladen, S. 33-54.

- Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Bundesministerium des Inneren. – Berlin.
- Bukow, W.-D./Heimel, I. (2003): Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: *Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M.* (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. – Frankfurt a. M., S. 13-39.
- Cinar, M./Otremba, K./Stürzer, M./Bruhns, K. (Hrsg.) (2013): Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. – München.
- El-Mafaalani, A./Toprak, A. (2011): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten, Denkmuster, Herausforderungen. – St. Augustin/Berlin.
- Frindte, W./Boehnke, K./Kreikenbom, H./Wagner, W. (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Bundesministerium des Inneren. – Berlin.
- Fritzsche, Y. (2000): Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In: *Fischer, A./Fritzsche, Y./Fuchs-Heinritz, W./Münchmeier, R.* (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. – Opladen, S. 181-219.
- Ganzeboom, H.B.G./De Graaf, P.M./Tremann, D.J./De Leeuw, J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, S. 1-56.
- Granato, M./Skrobánek, J. (2007): Junge Muslime auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Chancen und Risiken. In: *Wensierski, H.-J. von/Lübcke, C.* (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. – Opladen, S. 231-251.
- Halm, D. (2007): Freizeit, Medien und kulturelle Orientierungen. In: *Wensierski H. J. von/Lübcke, C.* (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. – Opladen, S. 101-116.
- Halm, D./Sauer, M. (2005): Freiwilliges Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland. – Essen.
- Haug, S./Müssig, S./Stichs, A. (2009): Muslimisches Leben in Deutschland. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. – Nürnberg.
- Herding, M. (2013a): Forschungslandschaft und zentrale Befunde zu radikalem Islam im Jugendalter. In: *Herding, M.* (Hrsg.): Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte. – Halle/Saale, S. 21-39.
- Herding, M. (2013b): *Inventing the Muslim Cool: Islamic Youth Culture in Western Europe.* Transcript – Bielefeld.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (2000): Migration, soziale Ungleichheit und ethnische Konflikte. In: *Gogolin, I./Nauck, B.* (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. – Wiesbaden, S. 157-178.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008): JIM 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. – Stuttgart.
- Quellenberg, H. (2012): Von der Stichprobenziehung bis zur Variablenaufbereitung. Der AID:A-Datensatz. In: *Rauschenbach, T./Bien, W.* (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. – Weinheim/Basel, S. 234-246.
- Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. – Weinheim/Basel.
- Rosenblatt, B. von (Hrsg.) (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung 1999 zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Band 1: Gesamtbericht, Schriftenreihe des BMFSFJ. – Stuttgart.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. – Wiesbaden.
- Stürzer, M./Täubig, V./Uchronski, M./Bruhns, K. (2012): Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. Reihe: Wissenschaftliche Texte. – München.
- Trebbe, J./Heft, A./Weiß, H.-J. (2010): Mediennutzung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Umfragen und Gruppendiskussionen mit Personen türkischer Herkunft und russischen Aussiedlern im Alter zwischen 12 und 29 Jahren in Nordrhein-Westfalen. – Berlin.

- Treibet, A.* (2006): Islam und Integration – ein Gegensatz? Ein soziologisches Plädoyer für eine neue Aufmerksamkeit. In: *Böllert, K./Hansbauer, P./Hasenjürgen, B./Langenohl, S.* (Hrsg.): Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren. – Wiesbaden, S. 99-106.
- Wensierski, H. J. von* (2014). Jugendphase und Jugendkultur von Muslimen in Deutschland. In: *Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder. – Wiesbaden, S. 57-85.
- Wensierski, H. J. von/Lübcke, C.* (2006): Junge Muslime in Deutschland. Jugendbiografien und Lebenswelten. Sozial Extra, 2, S. 17-22.
- Wensierski, H. J. von/Lübcke, C.* (Hrsg.) (2007): Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwachsensprozesse und Jugendkulturen. – Opladen.
- Wensierski, H. J. von/Lübcke, C.* (Hrsg.) (2012): „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“ – Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. – Opladen.

Kinder in Armutslagen als Handlungsaufforderung für die Frühpädagogik

Anita Meyer

1 Armut und ihre Auswirkungen auf Kinder

Die Mehrheit der jungen Kinder in Deutschland wächst unter guten materiellen Bedingungen auf. Allerdings zeigen zahlreiche Studien, dass es eine nicht unerhebliche Anzahl von Jungen und Mädchen gibt, die aufgrund finanzieller Einschränkungen ihrer Familie Gefahr laufen, „von der sozialen Teilhabe und der Perspektive eines durchschnittlichen Lebensentwurfs abgehängt zu werden“ (BMFSFJ 2013, S. 53). Etwa jedes fünfte Kind unter sechs Jahren ist von Armut betroffen oder armutsgefährdet.¹ Entgegen der landläufigen Diskussion ist Armut in der Regel nicht selbstverschuldet, sie hat vielmehr gesellschaftliche und soziostrukturelle Ursachen (Hock/Holz/Kopplow 2014). Dies lässt sich unter anderem anhand der regionalen Ballung von Armut belegen. So hat die soziale Segregation in den deutschen Städten zugenommen und es ist neben dem West-Ost- ein Süd-Nord-Gefälle zu verzeichnen (vgl. Baumann/Seils 2014; BMAS 2013).

Kinderarmut gründet in der Einkommensarmut des Haushalts. Diese liegt vor, wenn eine Familie über weniger als 60% des Nettoäquivalenzeinkommens verfügt. Hierzu zählen einerseits die Familien im Arbeitslosengeld II-Bezug, andererseits diejenigen, die nur über ein geringes Erwerbseinkommen verfügen („working poor“; vgl. BMAS 2013; Hock/Holz/Kopplow 2014). Einkommensarmut erweist sich als eine Lebenslage, in der die Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten und damit die Teilhabechancen eingeschränkt sind. Die Folgen von Einkommensarmut lassen sich auf vier Ebenen beschreiben: materiell, gesundheitlich, kulturell und sozial (Hock/Holz/Kopplow 2014; Meier-Gräwe 2010). So ergeben sich Zusammenhänge zwischen materiellem Mangel einerseits und der Benachteiligung hinsichtlich von Bildungschancen, Gesundheit, Wohnen und gesellschaftlicher Teilhabe andererseits. Diese Auswirkungen können zu einer „Behinderung der Kompetenz- und Ressourcenentwicklung; im weiteren Lebensverlauf zu problematischen Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen“ führen und damit zu einer verfestigten Deprivation (Meier-Gräwe 2010, S. 43). Dennoch zeigt die AWO-ISS-Studie eindrucksvoll, dass etwa ein Viertel der armutsbetroffenen Kinder im Wohlergehen aufwächst, also keine negativen Auswirkungen in sozialen, kulturellen oder gesundheitlichen Bereichen erlebt (Hock/Holz/Kopplow 2014). Dies wirft die Frage nach Schutz- oder Resilienzfaktoren auf.

Nach wie vor hängen die Teilhabe an Bildung und damit die zukünftigen Lebenschancen in Deutschland maßgeblich von der sozialen Herkunft ab (*Prenzel/Sälzer/Klieme/Köller* 2013). Erklärtes bildungs- und sozialpolitisches Ziel der Politik ist es daher, „Bildungschancen für alle unabhängig von der sozialen Herkunft zu gewährleisten und durch individuelle Förderung neben dem Elternhaus jedem Kind die Möglichkeit zum Aufstieg durch Bildung zu geben“ (*BMAS* 2009, S. 32). Die Notwendigkeit einer individuellen Förderung schon im frühen Kindesalter ist inzwischen weithin anerkannt. Politik und Gesellschaft verstärken ihre Anstrengungen, frühe Bildung und Betreuung von Kindern zu ermöglichen und Zugangsbarrieren abzuschaffen. Ein Meilenstein war hierbei die Einführung des Rechtsanspruchs auf eine Betreuungsmöglichkeit für ein- und zweijährige Kinder zum 1. August 2013.

2 Potenziale von Kindertageseinrichtungen

Die Potenziale von Kindertageseinrichtungen lassen sich aus zwei Blickwinkeln betrachten. Einige Studien belegen die monetären und nicht-monetären Renditen der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen (*Bertelsmann Stiftung* 2008).² Inwieweit diese Daten belastbar und auf Deutschland übertragbar sind, wird jedoch diskutiert (*BMFSFJ* 2013). Frühkindliche Bildung gilt als der Schlüssel, um Verwirklichungschancen zu realisieren und die soziale Vererbung von Armut und sozialer Benachteiligung zu durchbrechen. In diesem Zusammenhang wird regelmäßig die Bedeutung einer guten Prozessqualität in frühpädagogischen Settings hervorgehoben (*Bertelsmann Stiftung* 2008; *Tietze* u.a. 2013). Neben der Perspektive auf mögliche Bildungsrenditen steht das Kind mit seinen individuellen Rechten und Bedürfnissen im Fokus. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und der vorbehaltlosen Anerkennung der UN-Kinderrechtskonvention 2010 stellt sich nicht mehr die Frage, ob Inklusion – bei einem breiten Inklusionsbegriff (*Prengel* 2014) – sinnvoll ist, sondern wie sich „das Leitbild der Inklusion im Sinne einer umfassenden und selbstbestimmten Teilhabe“ umsetzen lässt (*Heimlich* 2013, S. 8).

Kindertageseinrichtungen sind ein günstiger Ort, um Kindern und Familien in Armutslagen Unterstützung anzubieten. Hier werden praktisch alle drei- bis sechsjährigen Kinder erreicht. Das Potenzial für die Kinder unter drei Jahren wird zwar gesehen, aber noch nicht ausreichend genutzt, um armutsbetroffene Familien zu erreichen. Während Einrichtungen der Jugendhilfe und der Familienbildung oftmals hohe Zugangsbarrieren aufweisen, ermöglichen Kitas mit ihren Angeboten Zugang zu allen Familien, sie sind niedrighschwellig und erste Anlaufstelle für Familien. Damit bergen Kindertageseinrichtungen große Potenziale als zentrale Treffpunkte in ihrem jeweiligen Sozialraum, etwa durch die lokale Vernetzung mit den sozialen Einrichtungen oder die Erweiterung zu einem Familienzentrum (*Riedel/Sann* 2014).

Die Zusammensetzung der Kindergruppen in den Kitas ist prinzipiell heterogen. Bislang liegen zu den Anteilen von armutsbetroffenen Kindern in Kitas keine belastbaren Daten vor, da dieser Aspekt in der amtlichen Statistik nur unzureichend abgebildet wird. Zwei nicht-repräsentative Studien weisen aus, dass etwa 40% der Einrichtungen nur eine geringe Anzahl von armutsbetroffenen Kindern betreuen, etwa ein Drittel einen mittleren Anteil und etwa ein Viertel aller untersuchten Einrichtungen einen hohen bis sehr hohen

Anteil aufweisen (Hock/Holz/Kopplow 2014).³ Diese Zusammensetzung ist unter anderem abhängig vom jeweiligen Sozialraum und dem Konzept der Einrichtung. Befinden sich nur wenige armutsbetroffene Kinder in einer Einrichtung, so ist davon auszugehen, dass die Fachkräfte grundsätzlich weniger sensibilisiert sind für die spezifische Situation und besonderen Belange dieser Familien. In Einrichtungen mit hohen Anteilen an armutsbetroffenen Kindern sind Armutserfahrungen die Normalität, so dass „in solchen ‚Armutskindertageseinrichtungen‘ tendenziell bestimmte entwicklungsförderliche Erfahrungswelten und Anregungen fehlen“ (Hock/Holz/Kopplow 2014, S. 36).

Diese Befunde verweisen auf die Notwendigkeit, Armutssensibilität institutionell zu verankern. Die AWO-ISS-Studie belegt unter anderem, dass Kitas entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen und als Schutzfaktoren für armutsbetroffene Kinder wirken können, indem sie qualitativ hochwertige Angebote schaffen, in denen die Kinder individuell gestärkt und gefördert werden (Laubstein 2014). Die Bildungsarbeit in Kitas unterstützt und ergänzt hierbei die Bildungsarbeit der Eltern und hat das Potenzial, mangelnde Anregungsqualität in der Familie zu kompensieren. Es erfordert die gemeinsame Verständigung darüber, was armutsbetroffene Familien brauchen, sowie eine verbindliche strukturelle und institutionelle Verankerung, um ein abgestimmtes Handeln der beiden Sozialisationsinstanzen zu ermöglichen bzw. sicherzustellen.

3 Qualifizierung von Teams für die Arbeit mit armutsbetroffenen Kindern und deren Familien

Unbestritten ist, dass frühpädagogische Fachkräfte die strukturellen und gesellschaftlichen Effekte von Armut nicht vollständig kompensieren können. Ihr gesetzlich verankerter Auftrag ist es jedoch, die Kinder „in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen abzubauen“ und sich dabei an der Lebenswelt und den individuellen Bedürfnissen der Kinder zu orientieren.⁴ Fachkräfte benötigen daher „Hintergrund- und Spezialwissen über die gesellschaftliche Armutsentwicklung in ihren mehrdimensionalen Wirkungen auf den Familienalltag“ (Meier-Gräwe 2010, S. 61).

Von hohem praktischem Interesse ist nun die Frage, was denn eine armutssensible und inklusive frühpädagogische Praxis kennzeichnet. Eine Expertengruppe der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* hat dies anhand von 20 Handlungsanforderungen spezifiziert (DJI/WiFF 2014). So steht beispielsweise in der direkten Interaktion mit dem Kind neben der Unterstützung, Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen die Gesundheits- und Resilienzförderung im Mittelpunkt. Auf der Ebene der Gruppenführung ist es wichtig, inklusive Spiel- und Lernsituationen anzuregen, jedem Kind Partizipation in der Gruppe zu ermöglichen, die Kommunikation in der Kindergruppe zu moderieren und Ausgrenzungsprozessen frühzeitig und aktiv entgegenzuwirken. Mit Blick auf die Familie gilt es, Entwicklungsübergänge des Kindes sinnvoll zu gestalten, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit aufzubauen sowie die Partizipation aller Familien zu ermöglichen. Zentrale Gestaltungsmöglichkeiten betreffen die strukturellen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung. Auf der Grundlage eines armutssensiblen Leitbilds, das sich in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung widerspiegelt, werden Anmelde- und Aufnahmeverfahren barrierefrei gestaltet, Zugänge zu Res-

sources eröffnet und passgenaue Angebote entwickelt. Wichtig war den Autorinnen und Autoren dieses Handlungskonzepts auch ein einrichtungsbezogenes Kinderschutzkonzept. Schließlich bildet die Kooperation und Vernetzung der Einrichtung im Sozialraum einen wesentlichen Bestandteil des Handlungskonzepts.

Da Armutsthemen in der frühpädagogischen Ausbildung und im Studium bislang marginal bearbeitet werden, sollten frühpädagogische Fachkräfte an Weiterbildungen teilnehmen, die sich mit der Bedarfslage von armutsbetroffenen Familien im Kontext Kita beschäftigen. Eine Analyse von Programmangeboten der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte zeigt ebenso wie die Befragung von Fachkräften und Einrichtungsleitungen, dass bislang nur wenige Angebote das Themenfeld der Familien in besonderen Lebenslagen berücksichtigen; entsprechend schlecht gerüstet sehen sich Fachkräfte für diese Anforderungen (*Beher/Walter* 2012). So wäre eine Ausweitung solcher Angebote in der beruflichen Fort- und Weiterbildung zum armutssensiblen Handeln wünschenswert.

Der Anspruch, jedes Kind individuell zu fördern, setzt das Wissen um die jeweilige Lebenswelt und Lebenslage der Kinder voraus (*Hock/Holz/Kopplow* 2014). Zudem erfordert ein armutssensibles pädagogisches Handeln die Reflexion persönlicher biografischer Erfahrungen mit Armut und der daraus resultierenden Bilder und Haltungen.

Voraussetzung um all diese Handlungsanforderungen erfüllen zu können, ist eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik. Das Recht auf Teilhabe und Bildung gilt für alle Kinder gleichermaßen, unabhängig von Geschlecht, körperlicher Beeinträchtigung, kultureller Zugehörigkeit oder sozialer Herkunft. Armutssensibilität basiert folglich auf einer Pädagogik der Vielfalt, welche von *Annedore Prengel* entwickelt und von *Petra Wagner* weiterentwickelt wurde zum Konzept einer vorurteilsbewussten Pädagogik (*Prengel* 2014; *Sulzer/Wagner* 2011). In beiden Konzepten geht es darum, die Kinder individuell zu unterstützen und zu fördern. Wesentlich ist, dass die Institutionen sich an den Bedürfnissen der Mädchen und Jungen orientieren und nicht umgekehrt. Inklusives, pädagogisches Handeln heißt, jedes Kind individuell wahrzunehmen, mit seinen Stärken und Ressourcen, mit seinen Grenzen und Schwächen. Bezogen auf armutsbetroffene Kinder beinhaltet dieses Vorgehen das Dilemma, dass sich Zuschreibungen und Stigmatisierungen verfestigen können, wenn das pädagogische Handeln nicht armutssensibel reflektiert wird. Teilhabebarrrieren zu erkennen und abzubauen setzt spezifische Kenntnisse und spezielles Wissen voraus. Fachkräfte sind aufgefordert, sensibel zu sein hinsichtlich impliziter Zuschreibungen und Stigmatisierungen, damit Barrieren und Benachteiligungen erkannt und abgebaut werden können (*DJI/WiFF* 2014; *Meyer* 2015).

4 Fazit

Armut, Armutsprävention und Armutsbekämpfung bleiben wichtige sozial- bzw. bildungspolitische Herausforderungen. Kindertageseinrichtungen und frühpädagogische Fachkräfte können wichtige Beiträge leisten zur Herstellung günstiger Bedingungen des Aufwachsens für alle Mädchen und Jungen. Um qualitativ hochwertige Angebote gestalten zu können, müssen die Fachkräfte entsprechend weitergebildet werden. Die Verantwortung, die jeweiligen Rahmenbedingungen hierfür zu schaffen, liegt bei Fachpolitik und Fachpraxis gleichermaßen (*Kalicki* 2015). Inwieweit die Hoffnungen erfüllt werden, die mit der frühen Bildung armutsbetroffener Kinder verbunden werden, wird sich in der

Realität zeigen. In diesem Zusammenhang wäre es wichtig, weitere Langzeitstudien aufzulegen. Mittlerweile wurden zahlreiche kommunale Präventionsketten implementiert, die auch spezifische Programme für Kindertageseinrichtungen beinhalten. In diesen Kommunen könnte die wissenschaftliche Begleitung der Kinder bis zum Berufseintritt realisiert werden. Neben der theoretischen Erhellung von Prozessen der Deprivation und sozialen Exklusion bedarf es also einer verstärkten empirischen Forschung, die die lebenslange Entwicklung in den Blick nimmt.

Anmerkungen

- 1 Je nach Datenquelle variieren die Zahlen zwischen 15,6 und 20,5%. Die EU-SiLC Daten weisen meist geringere Zahlen auf, demnach ist ca. jedes sechste Kind in Deutschland von Armut betroffen. Wird der Mikrozensus zugrunde gelegt, ergibt sich eine Messgröße von ca. jedem fünften Kind im Alter bis sechs Jahre (vgl. *BMAS* 2013, S. 110f; *Seils/Meyer* 2012, S. 12f).
- 2 Bislang beziehen sich die Ergebnisse zumeist auf europäische bzw. internationale Langzeitstudien wie die NICHD-Studie oder das Head Start-Programm. Auf diesen Studien basierend wurden Berechnungen für Deutschland vorgenommen (*Bertelsmann Stiftung* 2008).
- 3 Die Zahlen beziehen sich auf eine sozialkommunale Untersuchung in Wiesbaden 2012 und eine Kita Erhebung der Bertelsmann Stiftung aus 2008.
- 4 Sozialgesetzbuch Aches Buch Kinder und Jugendhilfe (SGB VIII) §1 (3), Nr. 1; SGB VIII §22 (3) Satz 3.

Literatur

- Baumann, H./Seils, E.* (2014): Wie „relativ“ ist Kinderarmut? Armutsrisiko und Mangel im regionalen Vergleich. WSI Report 11/Januar 2014. – Berlin.
- Behr, K./Walter, M.* (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15. – München.
- Bertelsmann Stiftung* (Hrsg.) (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. – Gütersloh.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales* (BMAS) (Hrsg.) (2009): Nationaler Strategiebericht. Sozial-schutz und soziale Eingliederung 2008-2010. Deutschland. – Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales* (BMAS) (Hrsg.) (2013): Der Vierte Armuts- und Reichtums-bericht der Bundesregierung. Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. – Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. – München.
- Heimlich, U.* (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Expertisen, Band 33. – München.
- Hock, B./Holz, G./Kopplow, M.* (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für Armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Expertisen, Band 18. – München.
- Kalicki, B.* (2015): Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien. In: *Kalicki, B./Wolff-Marting, C.* (Hrsg.): Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte. – Freiburg (in Druck).

- Laubstein, C.* (2014): Expertise zu „Lebenslagen und Potenzialen armer Familien in Berlin“. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. ISS aktuell 23/2014. – Frankfurt.
- Meier-Gräwe, U.* (2010): Was Hänschen nicht lernt... – Armut und Bildung in Deutschland. In: *Geiger, G./Spindler, A.* (Hrsg.): Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen. – Opladen & Farmington Hills, S. 41-64.
- Meyer, A.* (2015): Inklusion verwirklichen – Armut begegnen. Kinder und Familien in Armutslagen in der Kita. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Sammelband Inklusion, S. 26-29.
- Prenzel, A.* (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5 (2. überarbeitete Auflage). – München.
- Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O.* (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Zusammenfassung. – Münster.
- Riedel, B./Samm, A.* (2014): Kindertageseinrichtungen im Kontext Früher Hilfen. Kooperationsmöglichkeiten und ungelöste Fragen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 5, S. 38-41.
- Seils, E./Meyer, D.* (2012): Kinderarmut in Deutschland und den Bundesländern. WSI/Hans Böckler Stiftung. – Berlin.
- Sulzer, A./Wagner, P.* (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. – München.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B. u.a.* (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). – Berlin.

Nachruf auf Lynne Chisholm (1952-2015)

Als ich von Lynnes Tod am 1. März 2015 erfuhr, überraschend, ich hatte lange keinen Kontakt mehr mit ihr, tauchte, noch bevor ich zu denken anfing, ihr Bild vor mir auf, eine Frau mit einem sehr englischen Gesicht und einem hellen, oft übermütigen lauten Lachen. Wir waren viele Jahre enge Kolleginnen und auch Freundinnen.

Lynne hatte ein riesiges Netzwerk von WissenschaftlerInnen und JugendexpertInnen im In- und Ausland. Ihre Passion war „Jugend und Europa“, und so hatten wir uns auch kennengelernt. Das Besondere an Lynnes Aktivitäten war ein inniger Verbund von Theorie, Politik und praktischen Anwendungsmöglichkeiten, dies war ihr sowohl im Hinblick auf theoretische Erkenntnisse als auch bezüglich der europäischen Jugendpolitik wichtig.

Lynne war eine Vollblutwissenschaftlerin, sie schrieb viel und gut, klar und doch mit einer den Themen, die sie behandelte – Jugend, Arbeitsmarkt, Berufsausbildung, vergleichende Methodik, europäische Jugendpolitik, informelles Lernen – angemessenen Komplexität. Diese Klarheit war, denke ich, auch ihrer englischen Wissenschaftssozialisation geschuldet; manche ihrer deutschen KollegInnen könnten sich davon eine Scheibe abschneiden.

Lynne war ein kleines Sprachgenie, sie parlierte gern in Italienisch, wenn es sich ergab, und, wenn ich mich recht erinnere, schreckte sie auch vor Spanisch nicht zurück; meine neue Sprache Holländisch verstand sie mühelos – in Deutsch und Englisch war sie ohnehin firm. Überhaupt parlierte sie gern und sehr lustig, auf Konferenzen und vor allem abends im Restaurant nach anstrengenden oder langweiligen Meetings, an ihrem Tisch immer eine Schar befreundeter oder auch neuer KollegInnen, die sie sogleich auf Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Rahmen ihrer Projekte abklopfte.

Engeren Freunden und Freundinnen gegenüber stellte sie wohl auch manchmal ihr Lachen und ihren Optimismus zurück und äußerte sich besorgt oder frustriert über den schalen oder von Rankünen durchwebten Wissenschaftsbetrieb, oder die schwerfälligen Verfahren der europäischen Gremien, in denen sie sich so vehement engagierte.

Ich zitiere selektiv eine Passage aus ihrem Lebenslauf (<http://homepage.uibk.ac.at>), um zu demonstrieren, wie vielfältig ihre Aktivitäten waren:

1975-1995 wissenschaftliche Laufbahn in der universitären Forschung und Lehre in Europa und Nordamerika; ab 1996 Fachreferentin beim Generalstab des Generaldirektors der GD XXII (allgemeine und berufliche Bildung, Jugend); ab 1999 bei der neuen Abtei-

lung „Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission; 2001-2004 Forschungsprofessur am FB Erziehungswissenschaft der Universität Newcastle (GB); wissenschaftliche Beraterin bei CEDEFOP (Europäisches Zentrum für Förderung der beruflichen Bildung, Thessaloniki/GR); ab 2004 ordentliche Professur (Erziehungswissenschaft der Generationen) an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck.

In dieser Position als ordentliche Professorin, auf die sie lange hatte warten müssen, war sie Mitglied oder Beraterin vieler Gremien, Publikationsorgane, Netzwerke und Institutionen, u.a. des Deutschen Jugendinstituts und Mitbegründerin des RAY Netzwerks, in dem 27 europäische Länder vereinigt sind für „Research-based Analysis and Monitoring of Youth in Action“.

Wie Lynnes Mann, Dieter Renz, uns nach ihrem Tod mitteilte, war ihr Sterben mühsam und wohl sehr schmerzhaft. Sie konnte zum Schluss nicht mehr sprechen, sondern schrieb in Kritzelschrift das Nötigste. Und das der redefreudigen und so ungemein kommunikativen Lynne! – Dieter war ihr Lebensbegleiter, er war eine stille Wand, an die sie sich lehnte. Das sah man nicht so von außen, war aber wichtig für sie.

Lynne, Du bist sehr geschätzt worden, von sehr vielen, und sehr viele vermissen Dich bereits jetzt.

Manuela du Bois-Reymond
Leiden, 16. März 2015

Ulrike Wagner, Christa Gebel (2014): Jugendliche und die Aneignung politischer Informationen in Online-Medien

Rezension von *Florian Krauß*

Ulrike Wagner und *Christa Gebel* beleuchten, wie sich 12- bis 20-Jährige – in Anbetracht von Mediatisierung und Medienkonvergenz – politische Informationen aneignen. *Wagners* und *Gebels* Begriff von „Politik“ ist relativ breit gefasst und handlungsorientiert: „Gesellschaftlich relevante Themen“ aus Sicht der Jugendlichen bilden den „thematischen Ankerpunkt“ (S. 16) ihrer empirischen Untersuchung. Partizipation beschränkt sich für die Autorinnen nicht auf dezidiert politische Kontexte, sondern umfasst „Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse in der engeren und weiteren Sozialwelt“ (S. 11).

Der umfassendste Teil der Publikation arbeitet Informationsbedürfnisse und -verhalten Jugendlicher im Hinblick auf aktuelle Ereignisse und bestimmte Themen sowie Formen ihres gesellschaftlichen Engagements heraus. Das anknüpfende Kapitel schildert anhand von Fallbeispielen detaillierter, wie politisch interessierte Jugendliche Informationen rezipieren, verbreiten oder selbst produzieren. Abschließend diskutieren *Wagner* und *Gebel* Voraussetzungen für ein informationsbezogenes Medienhandeln. Sie kommen auf ihre anfangs formulierte Annahme zurück, dass der Umgang mit medial vermittelten Informationen eine Grundvoraussetzung dafür bildet, an der Gesellschaft teilzuhaben und diese mitzugestalten.

Die Publikation beruht auf einer zwischen 2010 und 2012 geförderten empirischen Studie, die die Aneignung politischer Informationen durch 12- bis 20-Jährige qualitativ und quantitativ untersucht hat. Das Vorhaben zielte darauf ab, das Verhältnis zwischen dem Online-Informationsverhalten von Heranwachsenden, den Anforderungen an medienkompetentes Handeln und gesellschaftlicher Teilhabe zu präzisieren. Über einen standardisierten, auf sozialen Netzwerken verfügbaren Online-Fragebogen wurden im Jahr 2011 1206 Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren befragt. Wie die Autorinnen einräumen, lassen sich die daraus resultierenden Ergebnisse mangels Zufallsauswahl und aufgrund der alleinigen Rekrutierung über soziale Netzwerke nicht allgemein auf Jugendliche in Deutschland übertragen, sondern lediglich auf Nutzerinnen und Nutzer „jugendaffiner Internetplattformen“ in der entsprechenden Altersgruppe. *Wagner* und *Gebel* greifen

Ulrike Wagner, Christa Gebel (2014): Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien – Wiesbaden: Springer Verlag, 193 S., ISBN: 978-3-658-04201-1.

auf Daten aus anderen Jugendmedienstudien und auf ein Parallelprojekt zurück, um ihre Stichprobe einzuschätzen und stellen u.a. fest, dass Befragte „mit höherer Bildung“ – worunter sie Jugendliche „mit Abitur oder Fachabitur bzw. solche, die diesen Bildungsweg verfolgen“ (S. 35) fassen – stark überrepräsentiert sind. Diese Tendenz zeigt sich noch stärker bei den Leitfaden-gestützten, 2012 geführten Online-Interviews mit 24 Jugendlichen im Alter von 14 bis 20 Jahren, die nach ihrem Interesse „an gesellschaftlich relevanter Information“ (S. 42) ausgewählt wurden. Bei diesem qualitativen Teil wurde mittels der Software Teamview auch der Desktop der Befragten aufgezeichnet, um ihr Online-Verhalten zeitgleich zum Interview zu erfassen. Bei der Interpretation der Ergebnisse finden diese neue Erhebungsform, ihr möglicher Mehrwert und ihr potentieller Einfluss auf die Interview-Gestaltung allerdings kaum Beachtung.

Für Fragen der Partizipation und des gesellschaftlichen Zusammenhalts ist u.a. der empirische Hinweis darauf relevant, dass Jugendliche sich bei politischen Informationen an etablierten Massenmedien orientieren und diesen eine besondere Glaubwürdigkeit beimessen. Während bei Informationen zum aktuellen Geschehen das Fernsehen auf Platz eins liegt, wählen die Befragten bei der Suche nach einem bestimmten gesellschaftlichen Thema häufiger das Internet. Auf das Handy, das die Studie als weiteres Medium und Informationsquelle nennt, wengleich es sich nicht trennscharf vom Internet unterscheiden lässt, greifen die befragten Jugendlichen vergleichsweise selten zurück. Dieser Befund könnte heute anders ausfallen. Soziale Netzwerke, denen die Autorinnen eine zentrale Rolle bei der Informationsaneignung der Jugendlichen beimessen, werden inzwischen stärker mobil genutzt als zum Erhebungszeitraum 2011 und 2012. „[Ü]ber soziale Netzwerkdienste werden Formen von Individualkommunikation und Vernetzung mit informationsbezogenem Medienhandeln verzahnt“ (S. 177), stellen die Autorinnen fest. Sie weisen aber auch darauf hin, dass sich die befragten Jugendlichen Online-Informationen vorrangig rezeptiv aneignen. Mehrere von ihnen stehen sozialen Netzwerken kritisch gegenüber, allgemein reflektieren sie Mechanismen im Internet – wie z.B. Hierarchisierungen von Suchergebnissen – jedoch kaum.

Bei ihren Themeninteressen dominiert Sozialpolitisches. Die sich hier andeutende Distanz gegenüber „klassischen“ Politikfeldern und -institutionen zeigt sich bei den weiblichen Teilnehmerinnen noch deutlicher. Jugendliche mit formal niedrigerer Bildung (unter die in der Studie Haupt- und Realschüler/innen fallen) interessieren sich nach *Gebel* und *Wagner* eher für lokale Ereignisse und die formal Gebildeteren stärker auch für Geschehnisse außerhalb Deutschlands. Das Informationsbedürfnis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund scheint „weniger an nationale Grenzen gekoppelt“ (S. 68).

Als produktiv für die Erhebung und Interpretation erweist sich der relativ breit gefasste Politik-Begriff. Er berücksichtigt empirische Hinweise darauf, dass es u.a. geschlechtsspezifische Verständnisse von Politik geben kann und relativiert den Befund, vor allem gebildete, wohlhabende junge Männer seien on- und offline in politischer Kommunikation aktiv. Die Konzentration auf „gesellschaftlich relevante Themen“ aus Sicht der Jugendlichen führt allerdings auch dazu, dass die Studie die Möglichkeit versteckter ideologischer/politischer Inhalte und Rezeptionen nicht ausreichend in Betracht zieht. Positiv hervorzuheben ist, dass die Autorinnen einen Migrationshintergrund, den gerade Heranwachsende in vielen westdeutschen Großstädten aufweisen, thematisieren; dabei bleiben sie aber meist einem dichotomen Blick verhaftet, der klar zwischen „deutschen“ Medien und Inhalten sowie jenen des „Heimatlandes“ trennt. Auch reflektieren sie kaum potentielle Problematiken von Fremdzuschreibung wie „Migrationshintergrund“ oder „niedrigere

Bildung“. Die Berücksichtigung verschiedener Kontexte ist insgesamt jedoch fruchtbar. Sie bewahrt vor einer einseitigen Identitätszuschreibung und vor einer einseitig technisch-euphorischen Sicht auf neue Wege der Partizipation im Internet, die gesellschaftliche Hierarchien ausblendet.

Der Befund, dass sich Jugendliche bei ihren partizipativen On- und Offline-Aktivitäten Resonanz wünschen, ist für die politische Bildungsarbeit und die Adressierung „bildungsferner“ Jugendlicher relevant. Teilergebnisse der Studie mögen entsprechend für Multiplikator/innen und Journalist/innen, die online Jugendliche adressieren oder einbinden wollen, von Interesse sein. In der medienpädagogischen Forschung kann die Publikation Auseinandersetzungen zu „Medienkompetenz“ bereichern und diese stärker mit Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe zusammenführen. Zudem werden wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Mediatisierungsprozessen empirisch ergänzt. *Wagner* und *Gebel* tragen insgesamt dazu bei, das Handeln Heranwachsender in mediatisierten Welten und ihre Auseinandersetzung mit politischen Informationen differenzierter zu beschreiben.

Sandra Bischoff, Andreas Büsch, Gunter Geiger, Lothar Harles, Peter Holnick (Hrsg.) (2015): Was wird hier gespielt? Computerspiele in Familie 2020

Rezension von *Wolfgang Reißmann*

Der Sammelband dokumentiert die Ergebnisse der Tagung „Was wird hier gespielt? Familie 2020“ (Mai 2014, Fulda) und fragt nach der Bedeutung von Computerspielen als Bestandteil der Alltagskultur und etwaigen gesellschaftspolitischen und pädagogischen Handlungsbedarfen. Neben dem Vorwort und einem Geleitwort der CDU/CSU-Bundestagsabgeordneten *Nadine Schön* enthält das Buch elf Beiträge unterschiedlicher Textsorte und Länge. Beteiligt an der Herausgabe sind die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke, die katholische Akademie des Bistums Fulda, die Clearingstelle Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz, die Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien sowie der Landesfilmdienst Hessen.

Eröffnet wird die Tagungsdokumentation von *Andreas Büsch*, der über Computerspiele hinausgehend zunächst eine allgemeine Annäherung an das Spielen als spezielle Form des Tätigseins liefert und interessante Einblicke in die Begriffsgeschichte gibt. Bei dieser gelungenen Einstimmung hätte es der Autor in seiner Doppelrolle als Herausgeber vielleicht jedoch bewenden lassen können und darauf verzichten sollen, ausgehend von den Gebrüdern Grimm und Friedrich Schiller, über Johan Huizinga gleich noch Computerspiel, Gewaltwirkungshypothesen, Serious Games und Spielesucht zu behandeln. So ergeben sich in der Sukzession der Artikel jedenfalls vermeidbare Wiederholungen, zumal zu diesen Fragestellungen ja eigens Expert/-innen eingeladen wurden. Ein zweiter, kurzer Beitrag stammt von *Linda Breitlauch* und betont die Chancen und Lernpotenziale von Unterhaltungsspielen und Serious Games. Weshalb er den Titel „Familie 2020 – Computerspiele in der Lebenswirklichkeit“ trägt, erschließt sich mir nicht. Es folgt ein fundierter und wiederum längerer Beitrag von *Johannes Breuer* und *Malte Elson*, die sorgsam abwägend den Kenntnisstand der medienpsychologischen Nutzungs- und Wirkungsforschung bzgl. Aggression und exzessiver Spielenutzung abbilden. Hätte der Tagungsband eine Gliederung in verschiedene Sektionen (hat er nicht), würde der Beitrag von *Alexander Filipović* wohl den Abschnitt „Theoretische Perspektiven und Forschungs-

Sandra Bischoff, Andreas Büsch, Gunter Geiger, Lothar Harles, Peter Holnick (Hrsg.) (2015): Was wird hier gespielt? Computerspiele in Familie 2020. – Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 165 S., ISBN: 978-3-8474-0195-7.

stand‘ beschließen. Der Autor versucht einen medienethischen Einordnungsversuch. Da der Forschungsstand zu den Wirkungen von Spielen auf Einstellungen disparat ausfällt, schlägt *Filipović* vor, Computerspielen entweder medienkulturtheoretisch im Kontext kultureller Wandlungsprozesse (ethisch) zu diskutieren oder eine Reformulierung und Kontextualisierung in der Tradition der Kritischen Theorie anzustreben. Wie beides konkret aussehen kann, sei allerdings noch offen, da eine fundierte Ethik des Computerspielens noch in den Kinderschuhen stecke.

Sechs weitere Beiträge beschäftigen sich im weitesten Sinn mit pädagogischen Bemühungen, sei es, dass Computerspiele Gegenstand medienpädagogischer Projektarbeit sind oder sie selbst als Vehikel des Wissenstransfers genutzt werden. Zwei Beiträge stammen von Mitarbeiter/-innen der Bundeszentrale für politische Bildung. *Arne Busse* und *Matthias Uzonoff* resümieren zunächst den insgesamt weiterhin eher dürftigen Stand der Implementierung von Spielen in die politische Bildung. *Tobias Miller* und *Anne Sauer* stellen das Portal „spielbar.de“ und weitere Aktivitäten der Bundeszentrale für politische Bildung vor. Auch hier, so scheint es wenigstens, überwiegen Ansätze, die Computerspiele selbst thematisieren und auf Medienkompetenzvermittlung abzielen. *Christina Enders* und *Julia Menz* gehen in ihrem Beitrag auf das Konzept und die Initiative „Creative Gaming“ ein, in der Kreativität und Teamwork im Mittelpunkt stehen. *Claudia Philipp* und *Judith Hoffmeier* stellen mit vielen Hinweisen auf Materialien und Anlaufstellen Möglichkeiten des Einsatzes von Computerspielen im Unterricht vor; *Thomas Podhostnik* schließt mit einem kurzen Workshopbericht zu Computerspielen im Schulalltag an. *Michael Winklmann* lotet Potenziale des Computerspiels für die religiöse Bildung aus und geht hierbei von einem Nahverhältnis medientheoretischer und religionspädagogischer Grundfragen aus.

Der Band endet mit einem Beitrag von *Jan Rathje* und *Peter Holnick* über Augmented Reality als pädagogische Herausforderung der Zukunft, zu der sie im Rahmen der Tagung einen Workshop geleitet haben, in dem u.a. eine Spiele-App getestet und diskutiert wurde.

Mein Eindruck ist, dass sich der Band nicht recht entscheiden kann, was er sein will; und wenn er alles zugleich sein will, macht er es nicht deutlich und liefert zu wenig Brücken und Klammern zwischen den Artikeln. Der oder die ideale Leser/-in bringt relativ wenig Vorwissen und viel Neugier mit. Mit dieser Haltung kann sie bzw. er sicher gewinnbringende Anregungen mitnehmen, worüber weiter nachzudenken und zu forschen ist. Darüber hinaus fehlt es m.E. leider am Willen zur Strukturierung, sowohl nach Inhalten als auch mit Blick auf die Textsorten. Das im Brustton der Überzeugung vorgetragene Plädoyer, Computerspiele doch endlich als Kulturgut zu akzeptieren, steht neben dem nüchternen wissenschaftlichen Aufsatz, Überblicke zur pädagogischen Arbeit mit Computerspielen stehen neben vereinzelt Workshop- und Projektberichten. Diese Melange kann als intendiertes Konzept durchaus einen Reiz haben. Ein roter Faden ist aber leider nur bedingt auszumachen. Wie so oft in Sammelbänden hätte (neben der genannten Einstimmung über Spielen als spezielle Tätigkeit) dem Buch zudem gut getan, mit einem Beitrag zu eröffnen, der die gegenwärtige Spiele- und Genrelandschaft skizziert. Im Laufe der Artikel wird fast alles einmal erwähnt – Unterhaltungsspiele, Serious Games, Shooter, Taktik- und Abenteuerspiele, Browser und Social Games, Spiele-Apps, Let’s play-Videos usw.; gerade wenn sich das Buch an Leser/-innen richten soll, die sich vielleicht zum ersten Mal mit Spielen beschäftigen, wäre etwas mehr Orientierung im Markt der Möglichkeiten hilfreich. Mehr Rahmung hätte es auch für die titelgebenden Worte „Familie“ und

„2020“ gebraucht. Ersteres spielt in den ersten Beiträgen im Grunde gar keine Rolle und passt noch am ehesten zu den pädagogisch-praktischen Artikeln, von denen sich einige mit Erwachsenen- und damit Elternbildung beschäftigen. Letzteres erschließt sich allenfalls implizit über das verbindende Interesse der Herausgeber/-innen und Autor/-innen, Computerspiele aus der Schmutzdecke zu holen und als Kulturgut ins gesellschaftlich-öffentliche Bewusstsein zu rücken. Wer hinter der Zahl „2020“ Zukunftsvisionen und Programmatisches vermutet, wird mit Ausnahme des (nur bedingt spielspezifischen) Hinweises auf Augmented Reality jedoch eher nicht fündig.

Peter Cloos, Katja Koch, Claudia Mähler (Hrsg.) (2015): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven.*

Rezension von *Dörte Weltzien*

Der Band „Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven“ stellt Forschungsergebnisse des vom Land Niedersachsen geförderten Forschungsverbundes Frühkindliche Bildung und Entwicklung Niedersachsen vor. Der von 2008 bis 2014 geförderte Forschungsverbund umfasste acht Forschungsprojekte an sechs Hochschulstandorten, die drei thematischen Schwerpunkten zugeordnet wurden: (1) Der Erwerb vorschulischer Kompetenzen, (2) Heterogenität sowie (3) Profession und Professionalisierung. Die zentralen Annahmen, Vorgehensweisen und Ergebnisse der Forschungsprojekte wurden im März 2013 auf einer Abschlusstagung unter dem Titel „Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit“ an der Leibniz Universität Hannover vorgestellt.

Der Band ist in vier Teile gegliedert und orientiert sich dabei an den drei Themenschwerpunkten des Forschungsverbundes. Diese werden in einem ersten Teil gerahmt durch grundlagentheoretische Beiträge von *Sabine Weinert*, die sich mit dem Zusammenwirken von Lernumwelten, kindlichem Entwicklungsstand und Entwicklungsfortschritten aus entwicklungspsychologischer Perspektive auseinandersetzt und insbesondere noch ausstehende Erkenntnisse über langfristige Entwicklungsveränderungen, Lebensbewältigung und Bildungsverläufe betont. *Michael-Sebastian Honig* setzt sich in dem zweiten – grundlegenden – Beitrag kritisch mit einer zunehmend zu konstatierenden Engführung auf die Kompensations- und Förderansprüche, die an die Institution der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gestellt werden, auseinander und konturiert eine „Theorie der institutionellen Kleinkinderziehung“, die das Hervorbringen von Betreuung, Bildung und Erziehung in der Institution in den Fokus rückt.

Im zweiten Teil des Bandes werden Ergebnisse des Forschungsverbundes „Erwerb (vor-)schulischer Kompetenzen“ vorgestellt. Diese zeigen in unterschiedlichen Fachdisziplinen Entwicklungsverläufe bzw. -disparitäten sowie Fördermaßnahmen auf. So werden von *Mähler* u.a. kognitive Entwicklungsverläufe betrachtet, die sich bereits im Vorschulalter als relativ stabil erweisen. *Grube* u.a. stellen in ihrem Beitrag ihre Forschungs-

Peter Cloos, Katja Koch, Claudia Mähler (Hrsg.) (2015): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven.* – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 242 S., ISBN: 978-3-7799-2989-5.

ergebnisse zu frühen numerischen Basisfertigkeiten und deren interindividuelle Variabilität vor. Eine Arbeit von *Piekny* bezieht sich auf die Fähigkeit zum Experimentieren und Hypothesentesten im Vorschulalter, dabei entwickelt sie ein metakognitives Erklärungsmodell zur Entwicklung des bereichsübergreifenden, naturwissenschaftlichen Denkens. Im Hinblick auf die frühe sozial-emotionale Entwicklung geht die Forschergruppe von *Salisch, Kindhammer* und *Hänel* der Frage nach, welche kognitiven Fähigkeiten erforderlich sind, um emotionales Wissen zu erwerben. Ein weiterer Betrag (*Neidhardt* u.a.) beschäftigt sich mit der Frage, ob ein motorisches Training positive Effekte auf das pränumerische Verständnis von Vorschulkindern hat.

Im dritten Teil des Bandes werden Ergebnisse von Forschungsprojekten zum Thema „Heterogenität“ vorgestellt. Dabei werden die Gestaltung von Strukturen (Übergänge, Zusammenarbeit mit Eltern) sowie die pädagogischen Prozesse (Interaktions- und Beziehungsgestaltung) unter dieser leitenden Kategorie betrachtet. In dem Beitrag von *Arndt* u.a. werden Forschungsergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zum Thema „Lernerfahrungen im Übergang“ vorgestellt, bei der insbesondere Selektionsmechanismen am Schulanfang untersucht werden, die durch eine stärkere Berücksichtigung der Eltern als aktive Kooperationspartner zu überwinden sind. In einem zweiten Beitrag (*Hormann* u.a.) wird der Frage nach effektiven Sprachförderstrategien nachgegangen, die einerseits alltagsintegriert ausgerichtet sind, andererseits einer Programmatik folgen, jedes Kind in seiner individuellen Verschiedenheit in den Blick zu nehmen und zu fördern. So eignen sich tägliche Routinen für intensive Dialoge besonders, wie vergleichende Analysen in Kindertageseinrichtungen zeigen. In einem dritten Beitrag zum Thema „Heterogenität“ geht es um Vorstellungen und Praktiken geschlechtsbezogener Bewegungsangebote in Kindertageseinrichtungen, die durch geschlechtstypische Rollenzuschreibungen und elterliche Verhaltenserwartungen geprägt sind.

Im vierten Teil des Bandes werden Forschungsprojekte vorgestellt, die sich im Kontext von Profession und Professionalisierung verorten. Hierbei zeigt das Projekt von *Schulz* und *Cloos* zur Beobachtungspraxis in Kindertageseinrichtungen, dass der Prozess von Beobachtung und Dokumentation eine Fülle von Selektionsentscheidungen beinhaltet, mit denen professionell und selbstreflexiv umzugehen ist. *Kesselhut* stellt in ihrem Projekt „Elterngespräche“ fest, wie sich die Rollen in und durch Gespräche zwischen Fachkräften und Eltern konstituieren und verfestigen und zeigt auf, wie mit den damit verbundenen Differenzen professionell umgegangen werden kann. *Neuß* u.a. stellen die Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte ins Zentrum ihres Forschungsprojekts und rekonstruieren auf der Grundlage des empirischen Materials vier Deutungstypen, die zugleich Hinweise auf Kompetenzniveaus und Professionalisierungsbedarfe geben.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Forschungsprojekte kristallisieren sich hinsichtlich der frühkindlichen Entwicklung und Förderung drei übergreifende und miteinander verbundene Erkenntnisse heraus: Die kindliche Entwicklung ist erstens als multidimensionaler und hochkomplexer Prozess zu begreifen, der es zweitens schwierig macht, evidenzbasierte Einflussfaktoren und Wirkrichtungen ausfindig zu machen und der drittens auch in der Entwicklung von Förderpraktiken als hochkomplex zu konzeptualisieren ist. Diese Erkenntnisse sind auch im Hinblick auf mögliche Konsequenzen für die Fachpraxis bedeutsam. So zeigen die Forschungsergebnisse, dass die letztlich noch nicht entschlüsselten Wirkungszusammenhänge zwischen Förderstrategien und kindlicher Entwicklung auch eines behutsamen und (selbst-)kritischen Umgangs mit Fragen des Transfers bedürfen.

Alle in dem Sammelband vorgestellten Projekte sind in den letzten zwei Jahren abgeschlossen worden, daher gibt dieser Band einen sehr guten Überblick über den Forschungsverbund. Dies betrifft die theoretischen Grundlegungen ebenso wie die Untersuchungsdesigns und zentralen Ergebnisse. Es wurde nicht versucht, die Fülle von Einzelbefunden in den jeweiligen Projekten vorzustellen, sondern es wurden jeweils im Sinne der interdisziplinären Perspektiven zur Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit relevante Aspekte herausgestellt und diskutiert. Auf die jeweiligen Publikationen, die aus den Projekten heraus entstanden sind, wird hingewiesen.

Die Qualität der Untersuchungen ist angesichts der mehrjährigen Laufzeit der Projekte angemessen. Dabei fällt auf, dass sich die empirischen Anlagen jeweils relativ klar in „quantitative“ und „qualitative“ Designs aufteilen, wobei statistische Verfahren vornehmlich in Projekten zu (vor-)schulischen Kompetenzen eingesetzt wurden, während die Themen „Heterogenität“ (Teil 3) und „Profession und Professionalisierung“ (Teil 4) überwiegend mit qualitativen Zugängen erarbeitet wurden.

Das Buch ist gut strukturiert und leitet die Leserschaft von eher grundlegenden Überlegungen zur Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit (mit empfehlenswerten Beiträgen von *Sabine Weinert* und *Michael-Sebastian Honig*) zu den empirischen Arbeiten, die im Kontext der nifbe-Forschungsverbünde realisiert wurden. Obwohl theoretisch und methodisch anspruchsvoll, sind alle Beiträge gut verständlich, in sich stringent, anschlussfähig und schließen mit durchaus kritischen Diskussionen zu Erkenntnisgewinn und Übertragbarkeit ab.

Zielgruppe ist die mittlerweile stark gewachsene Leserschaft aus der frühpädagogischen Forschungsgemeinschaft, die sich in den letzten Jahren eng über Fachgesellschaften, Hochschulnetzwerke und Forschungs Kooperationen vernetzt hat und auch Nachwuchswissenschaftler aktiv einbezieht. Auch für Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge sind die Beiträge empfehlenswert. Nicht zu unterschätzen ist mittlerweile allerdings auch der fachliche Anspruch aus der frühpädagogischen Praxis, empirische Belege für die Wirksamkeit von kompetenzorientierter Förderung zu bekommen. Die Bedeutsamkeit der professionellen Akteure für diese Wirksamkeit wurde dabei in nahezu allen Beiträgen theoretisch und empirisch überzeugend herausgearbeitet. Von daher wäre es wünschenswert, diese Erkenntnisse (zu nennen sind hierbei insbesondere die Zusammenhänge zwischen sprachlich-kognitiver und sozial-emotionaler Entwicklung sowie die Beiträge zur individuellen Sprachaneignung und zum Übergang Kindergarten-Grundschule) auch der interessierten Fachpraxis (z.B. Lehre, Weiterbildung, Fachzeitschriften) zugänglich zu machen.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Yvonne Anders, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, *Forschungsschwerpunkte*: Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher und schulischer Bildungsqualität, Professionelle Kompetenzen von (früh-)pädagogischen Fachkräften, Umgang mit Diversität im Kindergarten und der Schule, Internationale Vergleichsanalysen, Evaluationsforschung, Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung

Anschrift: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

E-Mail: yvonne.anders[at]fu-berlin.de

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, *Forschungsschwerpunkte*: Bindungs- und Explorationsentwicklung in den ersten Lebensjahren, Bildungs- und Beziehungsqualität, Qualität frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung

Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Winzererstraße 9, 80797 München

E-Mail: Fabienne.Becker-Stoll[at]ifp.bayern.de

Dr. Kathrin Beckh, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, *Forschungsschwerpunkte*: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit, Trennung und Scheidung, Kinder in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften

Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Winzererstraße 9, 80797 München

E-Mail: Kathrin.Beckh[at]ifp.bayern.de

Dr. Julia Berkic, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, *Forschungsschwerpunkte*: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit

Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Winzererstraße 9, 80797 München

E-Mail: Julia.Berkic[at]ifp.bayern.de

Dr. Tim Brüggemann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Berufsorientierungsforschung, Übergangmanagement Schule-Beruf

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster

E-Mail: tim.brueggemann[at]uni-muenster.de

Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, University of Leiden, Faculty of Social Sciences, Dep. of Education, Postbus 955, 2300 RB Leiden/NL

E-Mail: dubois[at]fsw.leidenuniv.nl

Dr. Thorsten Bührmann, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Schul- und Organisationsentwicklung, Berufsorientierung und Übergangsforschung

Anschrift: Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

E-Mail: Thorsten.Buehrmann[at]upb.de

Prof. Dr. Petra Bükler, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung, *Forschungsschwerpunkte*: Übergang Kita-Grundschule, Umgang mit Heterogenität unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Bildung und Inklusion in Kita und Grundschule, Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

Anschrift: Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

E-Mail: pbuecker[at]mail.uni-paderborn.de

Amina Fraij, M.A., Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Soziale Beziehungen in der Schule, *Forschungsschwerpunkte*: Jugendphase, pädagogische Beziehungsqualität, Bildungsungleichheit

Anschrift: Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel-Str. 1, 34127 Kassel

E-Mail: amina.fraij[at]uni-kassel.de

Dr. Nora Gaupp, Deutsches Jugendinstitut e.V., Fachgruppe Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher, *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher, Bildungs- und Ausbildungsbiographien von Jugendlichen
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: gaupp[at]dji.de

Prof. Dr. Volker Gehrau, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Kommunikationswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung, Genre- und Gattungstheorie, Medien und interpersonale Kommunikation sowie Beobachtung, Auswahlverfahren und Sekundäranalysen in der Kommunikationswissenschaft
Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Kommunikationswissenschaft, Bispinghof 9-14, 48143 Münster
E-Mail: volker.gehrau[at]uni-muenster.de

Dr. Boris Geier, Deutsches Jugendinstitut e.V., Fachgruppe Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher, *Forschungsschwerpunkte*: Lebenswelten Jugendlicher, Bildungs- und Ausbildungsbiographien von Jugendlichen, Surveyforschung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: geier[at]dji.de

Jutta Handrup, M.Sc., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Kommunikationswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Medien und Berufsorientierungsforschung, Medienwirkungsforschung, Werbeforschung und Konsumentenverhalten
Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Kommunikationswissenschaft, Bispinghof 9-14, 48143 Münster
E-Mail: jutta.handrup[at]wwu.de

Dr. Katharina Kluczniok, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Übergang Kindergarten-Grundschule, Prozess der Einschulungsentscheidung von Eltern, Qualität und Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik, Interdisziplinäre Forschung
Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, Markusstraße 8a, 96047 Bamberg
E-Mail: katharina.kluczniok[at]uni-bamberg.de

Dr. phil. Florian Krauß, Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, *Forschungsschwerpunkte*: Migration und Medien, Cultural Studies, Bollywood-/Hindi-Kino, Gender und Medien, Fernsehserie, Seriedramaturgie, Filmbildung
Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57076 Siegen
E-Mail: florian.krauss[at]medienwissenschaft.uni-siegen.de

PD Dr. Sabine Maschke, Philipps-Universität Marburg, Vertretung der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Fachbereich 21 Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Transformatorische Bildungsprozesse, Extended Education, Biografieforschung und Übergänge, Kindheits- und Jugendforschung, Sexualisierte Gewalt in der Jugend, Forschungsmethoden: Mixed Methods und Triangulation
Anschrift: Philipps-Universität Marburg, Fachbereich 21 Erziehungswissenschaft Bunsenstr. 3, 35032 Marburg
E-Mail: sabine.maschke[at]staff.uni-marburg.de

Dr. Daniela Mayer, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, *Forschungsschwerpunkte*: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit, wissenschaftliches Denken im Vor- und Grundschulalter
Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Winzererstraße 9, 80797 München
E-Mail: Daniela.Mayer[at]ifp.bayern.de

Anita Meyer, M.A., Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), *Forschungsschwerpunkte*: Inklusion: Teilhabe und Partizipation sowie Kinder und Familien in Armutslagen, Qualität der (frühpädagogischen) Weiterbildung, Wirkungsfeststellung/-messung, Evaluation

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: ameyer[at]dji.de

Dr. phil. des. Wolfgang Reißmann, Universität Siegen, Medienwissenschaftliches Seminar, Medien und Kommunikation; *Forschungsschwerpunkte*: Mediatisierungs- und Mediensozialisationsforschung, Visuelle Kommunikation und Kultur

Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Medien und Kommunikation, 57068 Siegen

E-Mail: reissmann[at]medienwissenschaft.uni-siegen.de

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Leibniz Institut für Bildungsverläufe e.V. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, *Forschungsschwerpunkte*: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curricularentwicklung im Kindergarten/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, Internationale Vergleichsuntersuchungen, Unterrichtsqualität in der Grundschule

Anschrift: Leibniz Institut für Bildungsverläufe e.V. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg

E-Mail: hans-guenther.rossbach[at]lifbi.de

Prof. Dr. Ludwig Stecher, Justus-Liebig-Universität Gießen, Professur für Empirische Bildungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Extended Education, Ganztagschule, Lehrerbildung, Kindheits- und Jugendforschung, quantitative Forschungsmethoden (incl. Mixed-Methods-Ansätze)

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöcknerstraße 21 B, 35394 Gießen

E-Mail: Ludwig.Stecher[at]erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Dörte Weltzien, Evangelische Hochschule Freiburg, Pädagogik der Kindheit, *Forschungsschwerpunkte*: Gestaltung von Interaktions- und Bildungsprozessen, Evaluation frühpädagogischer Programme, Kindheit und Lebenswelt, Methoden der Kindheitsforschung sowie Lebensqualität, soziale Ungleichheit und Netzwerke

Anschrift: Evangelische Hochschule Freiburg, Bugginger Str. 38, 79114 Freiburg

E-Mail: weltzien[at]eh-freiburg.de