



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Chancengerechtigkeit und Teilhabe

Ergebnisse aus der Forschung



Inhalt

Vorwort	3
<hr/>	
Das Forschungsprogramm „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“. Ein Überblick	4
<hr/>	
Lehr- und Fachkräfte in schulischen (Lebens-)Räumen	8
<hr/>	
Stereotype Threat als Ursache niedriger Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem.....	9
Soziale Ungleichheit durch Konstruktionen von Heterogenität bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I.....	11
GemSe – Gemeinschaft und Soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen: Ethnografische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen.....	13
InterPass – Gelingende oder misslingende Teilhabe an schulischen Lernprozessen – Einbindung in sprachliche und fachkulturelle Praktiken im Deutsch- und Mathematikunterricht.....	15
BiRBi-Pro – Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. Fallrekonstruktionen am Beispiel ganztägiger Arrangements	18
KuL – Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen.....	20
KoLepP – Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal an Ganztagschulen und die Gestaltung von Förderangeboten und der Übergangsempfehlung.....	22
<hr/>	
Übergänge in die berufliche und die Hochschulbildung	24
<hr/>	
Die Bewältigung des Übergangs Schule – Berufsausbildung bei Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen.....	25
Schule im Kontext regionaler Übergangsstrukturen – Eine Untersuchung zur pfadabhängigen Verarbeitung bildungspolitischer Interventionen.....	27
Chan.ge – Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe.....	29
Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen	32
Wie und warum Benachteiligtenförderung gelingt. Eine Längsschnittuntersuchung zur Beobachtung der nachhaltigen Integration gering qualifizierter Jugendlicher in eine berufliche Ausbildung.....	34
<hr/>	
Inklusion	36
<hr/>	
BiLieF – Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements.....	37
Kisses-Proluba – Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Prospektive Längsschnittstudie bei unterschiedlichen Bildungsangeboten	39

Außerschulische Faktoren und Bildungsorte	41
<hr/>	
Die Rolle schulbezogener sozialer Netzwerke für Abiturleistung und Berufswahl einer sozial und ethnisch heterogenen Schülerschaft	42
SEBI – Selbstorientierung und selbstständiges Lernen: Eine Analyse von Sozialisations- und Lernumgebungen von Grundschulkindern	44
Bildungsverläufe im Kontext langfristiger sozialer und familialer Dynamiken	46
Geschlechterunterschiede bei Bildungsverhalten und Bildungserfolg: Zur Relevanz von Familienstrukturen und regionalen Bedingungen im innerdeutschen Vergleich.....	48
Zwischen Familie und Schule: Analyse kontrastierend ausgewählter Jugendverbände – Untypische Bildungsverläufe und verbandstypische Orientierungen	50
family: Eltern bilden – Kinder stärken: Summative und formative Evaluation des Elternqualifizierungsprogramms „Eltern bilden – Kinder stärken“	52
Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	54
<hr/>	
Wirksamkeit von Bildungs- und Interventionsprogrammen zur Prävention und Kompensation von Armuts- und Migrationsfolgen bei Kindern und Jugendlichen.	55
Erfolgreiche und nicht erfolgreiche Bildungsverläufe junger Männer aus italienischen Migrantenfamilien – Transmission und Transformation in adoleszenten Generationenbeziehungen.....	57
Selbstwirksamkeitserwartung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Differenzielle Erwerbsformen, diagnostische Fähigkeiten der Lehrkräfte und Bedeutung für die Leistungsentwicklung	59
InterMut – Potenzial der Muttersprache zur Verringerung von Bildungsungleichheit – Wortschatzerwerb von Kindern nicht deutscher Familiensprache vor zentralen Übergängen des Bildungssystems.....	62
Warum sind unterschiedliche Herkunftsgruppen unterschiedlich bildungserfolgreich? Zum Zusammenspiel zwischen sozialem und kulturellem Kapital im Bildungsverhalten von Migrantenfamilien.....	64
Soziale Herkunft und die Bedeutung „informeller Lernorte“	66
<hr/>	
Vortrag auf der Bilanztagung am 26. Januar 2015, Prof. Dr. Klaus-Peter Strohmeier	66
Impressum	73
<hr/>	



Vorwort

Bildung entscheidet über Lebenswege: Ob Kinder und Jugendliche ihre Potenziale erfolgreich entfalten können und ihnen sozialer Aufstieg gelingt, hängt von ihren Bildungsmöglichkeiten ab. Bildung ist damit unsere wichtigste Ressource und die Grundlage für die Entwicklung unseres Landes: Denn Fortschritt und Wachstum kann es nur geben, wenn alle ihre Fähigkeiten einbringen. Deshalb ist es wichtig, dass wir jungen Menschen gute Bildungschancen eröffnen.

Um die richtigen Weichen für mehr Bildungsgerechtigkeit zu stellen, benötigen wir eine fundierte Bildungsforschung. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt seit Langem die Bildungsforschung und hat 2011 den Forschungsschwerpunkt „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“ ins Leben gerufen. Seitdem wurden 41 Forschungsprojekte mit rund 11 Millionen Euro gefördert. Die Ergebnisse der Projekte, die sich dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven nähern, verdeutlichen: Sowohl der schulische als auch der außerschulische Bereich bietet viele Möglichkeiten, um die Bildungschancen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

Diese Broschüre zeigt, wie diese Möglichkeiten genutzt werden können. Sie richtet sich besonders an Interessierte aus Praxis, Wissenschaft und Politik, die sich mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit beschäftigen. Zum einen fasst sie die zentralen Ergebnisse aus dem Forschungsschwerpunkt praxisnah zusammen. Damit bietet sie eine gute Ausgangsbasis, um die Ursachen und Mechanismen sozialer Ungleichheiten besser zu verstehen. Zugleich erhalten Interessierte wichtiges Steuerungswissen, beispielsweise für aktuelle politische Debatten um Migration und Inklusion, aber auch für die Entwicklung des Bildungswesens hin zu vernetzten Bildungslandschaften. Zum anderen liefert die Broschüre wertvolle Anregungen, wie sich wissenschaftliche Erkenntnisse praktisch umsetzen lassen.

Ich wünsche den Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und viele Impulse für die Arbeit an unserem gemeinsamen Ziel, allen Kindern und Jugendlichen in Deutschland einen gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

Prof. Dr. Johanna Wanka
Bundesministerin für Bildung und Forschung



Das Forschungsprogramm „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“. Ein Überblick

**Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger,
Prof. Dr. Cornelia Gräsel,
Prof. Dr. Ingrid Gogolin,
Prof. Dr. Susanne Prediger,
Prof. Dr. Claudia Schuchart,
Prof. Dr. Elke Wild**

Vor fünf Jahren begannen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in BMBF-geförderten Forschungsprojekten zu untersuchen, wie die Bildungschancen von allen Kindern und Jugendlichen bestmöglich gefördert werden können. Sie nahmen dabei insbesondere auch diejenigen in den Blick, die aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft im Bildungssystem benachteiligt sind. Heute liegen die Ergebnisse vor und stellen ein umfassendes Grundlagenwissen bereit, wie Bildungsgerechtigkeit gefördert und soziale Ungleichheit abgebaut werden kann.

Um das Bildungssystem nachhaltig zu verbessern, sind Akteure auf allen Ebenen – vom pädagogischen Personal in den Bildungseinrichtungen bis zur Politik – auf Ergebnisse einer leistungsfähigen Bildungsforschung angewiesen. Das dazu aufgelegte Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung umfasst insgesamt über 300 Forschungsprojekte. Diese tragen dazu bei, dass fundierte Erkenntnisse über Bildungsprozesse und ihre Rahmenbedingungen generiert werden. Hierdurch wird evidenzbasiertes – also auf Wirkung ausgerichtete – Wissen für bildungsrelevante Entscheidungen und Reformen im Bildungssystem gewonnen.

Der Forschungsschwerpunkt „Chancengerechtigkeit und Teilhabe – Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“ als Teil dieses Rahmenprogramms hat das Ziel verfolgt, Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen ungleicher Bildungsteilhabe zu erforschen. Außerdem sind Maßnahmen und Programme evaluiert worden,

die darauf ausgerichtet waren, Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen zu reduzieren. Konkret beleuchteten die geförderten Projekte zum einen die Lebenswelten und Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen sowie die Handlungsstrategien von pädagogischen Akteuren und Eltern. Zum anderen analysierten sie die Ursachen des Bildungserfolgs. In methodischer Hinsicht geschah dies auf vielfältige Weise: Neben quantitativen Längsschnittuntersuchungen, Evaluationen von Förderprogrammen und Metaanalysen internationaler Evaluationsbefunde wurden qualitative Fallstudien, Interviews und (videogestützte) Beobachtungen durchgeführt.

Was sind die zentralen Erkenntnisse?

Zunächst zeigten einige Projekte übereinstimmend, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen stark von ihrer eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung abhängt: Wenn die Lernenden an sich glauben, wirkt sich dies unmittelbar auf ihre Schulnoten aus. Deshalb müssen Lehrkräfte sie darin unterstützen, ihren Fähigkeiten zu vertrauen. Hierbei kann es hemmend wirken, dass manche Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern aufgrund ihres Migrationshintergrunds, ihrer sozialen Herkunft oder ihres Geschlechts mit vorurteilsbehafteten Erwartungen begegnen. Diese häufig unbewussten Zuschreibungen wirken sich darauf aus, wie Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern umgehen. Wenn sie beispielsweise im Unterricht sprachliche Anforderungen stellen, die nur Kinder aus privilegierten Elternhäusern erkennen und erfüllen können, bleiben Kinder nicht privilegierter Herkunft in ihren Bildungsmöglichkeiten eingeschränkt.

Außerdem nehmen Kinder und Jugendliche gruppenspezifische Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte sehr sensibel wahr, was sich zusätzlich auf ihre Selbstkonzepte und ihre Leistungsentwicklungen auswirken kann. Werden Jungen zum Beispiel als leseschwach eingeschätzt, kann dies dazu führen, dass sie im Lesen im Laufe der Zeit tatsächlich schlechter abschneiden als Mädchen. Die Erwartungen von Lehrkräften können also wie selbsterfüllende Prophezeiungen wirken und nachweisbar zu schlechteren Schulleistungen führen.

Über formale Bildungssettings hinaus nahmen die Projekte auch nonformale und informelle Bildungs-

orte – mit ihren möglichen kompensatorischen oder auch verstärkenden Wirkungen – in den Blick. Diese außerschulischen Lernorte bergen für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen an vielen Stellen großes Potenzial – vor allem, weil sie freiwillig an ihnen teilnehmen.

Allerdings gelingt es derzeit nur begrenzt, formale und informelle Lernorte erfolgreich miteinander zu verzahnen. Insbesondere die Kooperation in multiprofessionellen Teams kann an vielen Stellen verbessert werden. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte und das pädagogische Personal an (Ganztags-)Schulen gleichberechtigt zusammenarbeiten und dass gegenseitige Erwartungen konstruktiv genutzt werden. Nur so können sich die Potenziale der unterschiedlichen Professionen entfalten und Synergieeffekte entstehen.

Besonders wichtig ist dies auch, um der Herausforderung einer inklusiven Beschulung gerecht zu werden. Die neu gewonnenen Forschungsergebnisse zur Frage, welche Bedingungen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestmöglich fördern, zeigten übereinstimmend, dass sich die Leistung und das Befinden von in- und exklusiv beschulten Kindern recht ähnlich entwickelt. Allerdings lassen sich große Unterschiede in der Qualität sowohl von Förder- als auch von inklusiven Schulen beobachten. Mit anderen Worten gehen Debatten um das Für und Wider verschiedener Fördermodelle an der zentralen Frage, wie diese Kinder in der einzelnen Schule sinnvoll „abzuholen“ sind, vorbei. Mehr noch: Immer wieder wechselnde rechtliche und organisatorische Vorgaben behindern die Fortentwicklung der Schulqualität, allein weil sie den vorhandenen Reformwillen „an der Basis“ zermürben. Voraussetzungen für eine gelingende Inklusion sind verlässliche Rahmenbedingungen und multiprofessionelle Kooperationen, bei der Lehrkräfte und das pädagogische Personal eng zusammenarbeiten und von ihren unterschiedlichen Stärken profitieren. Gleichzeitig sollten die Standards zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf bundesweit stärker vereinheitlicht und präzisiert werden.

Dass es generell für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen sinnvoll ist, wenn sowohl schulische als auch außerschulische pädagogische Akteure sie unterstützen, zeigte sich auch bei den Projekten, die



„Die Umsetzung von Forschung hat in diesem Sinne keinen einzelnen Adressaten, etwa die Politik oder die Lehrorganisation. Die Umsetzung richtet sich auf ein differenziertes praktisches Feld, das für weitere Reformen gewonnen werden muss. Was also nur Aussicht auf Erfolg hat, sind örtliche Lösungen von lokal klar erkennbaren Problemen, bei denen das Lernen von anderen im Mittelpunkt steht. Praktikerinnen und Praktiker reagieren nur dann, wenn Überzeugungen bestätigt werden oder Nutzen in Aussicht gestellt ist. Dieser Aspekt wird bei Umsetzungsstrategien oft und gerne übersehen, aber Akteure im Feld, die bei knappen Zeiten verantwortungsvoll entscheiden müssen, sind darauf angewiesen, ihr Know-how so zu verbessern, dass der Nutzen sichtbar wird.“

Prof. Dr. Jürgen Oelkers

den Übergang von der Schule in die Ausbildung analysierten. Jugendliche finden leichter eine Ausbildung, wenn sie von der Schule oder anderen Institutionen begleitet werden: Wichtig ist, dass sie auf Personen zurückgreifen können, die sie professionell beraten und die verlässlich sind. Außerdem ist es hilfreich, wenn sich Netzwerke zwischen Schulen, Lehrkräften, Betrieben, Hochschulen und Kommunen bilden. Diese Netzwerke können beispielsweise dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler Praktikumserfahrungen sammeln – die, so machten die Projekte deutlich, von immenser Bedeutung sind, um auf dem Ausbildungsmarkt erfolgreich zu sein.

Aus den Projektergebnissen lässt sich des Weiteren ableiten, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser gefördert werden sollten. Hierbei sind familienunterstützende Bildungseinrichtungen bedeutend, denen die Aufgabe zukommt, bei der Mobilisierung von Ressourcen behilflich zu sein. Außerdem sollten sie dazu beitragen, Familien bei den Bildungsentscheidungen ihrer Kinder zu unterstützen. Unterstützungsleistungen können allerdings nur dann erfolgreich sein, wenn die unterschiedlichen Gruppen mit Migrationshintergrund nicht über einen Kamm geschert werden. Denn es ist wichtig, die Unterschiede zwischen Migrantinnen und Migranten verschiedener sozialer, regionaler oder ethnisch-kultureller Herkunft

zu beachten. Zudem sollte berücksichtigt werden, wie die Familien ihre Migrationsgeschichte verarbeiten und welche Erfahrungen sie im Einwanderungsland machen.

Welche Herausforderungen ergeben sich für den Transfer in die Praxis?

Die aufgezeigten Parallelen der Ergebnisse drängen die Frage auf, wie die Forschungsbefunde in die Praxis transferiert werden können. Eine auf Wirkung ausgerichtete Forschung ist besonders bei pädagogischen Zusammenhängen hochgradig komplex. Vielschichtige, mitunter verzweigte Zusammenhänge lassen sich nur schwer in klare Wirkzusammenhänge bringen. In der Regel gibt es weder homogene

Zielgruppen in einem Bildungssystem noch einheitliche Bildungssysteme, die der Heterogenität gerecht werden könnten. Grundlagenorientierte Forschung, die nach den Mechanismen, Ursachen und Wirkungen sozialer Ungleichheiten fragt, kann deshalb nur kleinteilige bildungspolitische Empfehlungen aussprechen – bei denen es darum geht, für spezifische Zielgruppen oder Probleme passgenaue, ausdifferenzierte Lösungen zu finden.

Wenn mehr Bildungsgerechtigkeit geschaffen werden soll, müssen demnach hohe Qualitätsstandards in schulischen Lernorten erfüllt sein. Das bedeutet vor allem, dass förderliche pädagogische Grundhaltungen vorherrschen, multidisziplinäre Teams effektiv zusammenarbeiten und tragfähige Kooperationsbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren und Eltern gelebt werden. Entwicklungen der pädagogischen Praxis müssen neben der Veränderung von Strukturen und Rahmenbedingungen daher verstärkt auch die Sichtweisen, Haltungen und pädagogischen Handlungslogiken der Akteure in den Blick nehmen.

Forschungsergebnisse können beispielsweise nicht allein top down in Aus- und Fortbildungen implementiert werden. Vielmehr müssen auch die Perspektiven der Akteure und ihre inneren Rationalitäten erfasst werden, damit Aus- und Fortbildungsprogramme konsequent mit diesen weiterarbeiten können. Dabei sollte das pädagogische Personal vor allem sensibilisiert werden, implizit vorurteilsbehaftete Zuschreibungen zu vermeiden. Denn nur wenn unbewusst ausgeübte Praktiken reflektiert werden, können Bildungsangebote so gestaltet werden, dass sie keine ungewollt negativen Effekte auf Bildungschancen ausüben. Gleichzeitig dürfen Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aber auch nicht unter den Tisch fallen, damit sie entsprechend ihren Voraussetzungen bestmöglich gefördert werden. Zukünftig sollte deshalb auch in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften gezielter auf soziale und kulturelle „Herkunftsmerkmale“ der Kinder und Jugendlichen und deren Potenziale eingegangen werden. Denn nur wenn pädagogische Akteure ein Verständnis für die Selbstwirksamkeit, das Selbstkonzept und die persönlichen Merkmale von Kindern und Jugendlichen haben, können sie deren Potenziale bestmöglich fördern.

Darüber hinaus sollten in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal Kompetenzen vermittelt werden, die eine effektive interdisziplinäre und interinstitutionelle Zusammenarbeit fördern. Ziel sollte es sein, die Kooperationen von Schulen und außerschulischen Lernorten, also zwischen Lehrenden, sonderpädagogischen Akteuren, pädagogischen Fachkräften an Ganztagschulen und anderen einschlägigen Berufsgruppen wie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, zu optimieren. Das bedeutet nun gerade nicht, dass schulische und außerschulische Institutionen mehr Gemeinsamkeiten entwickeln müssen. Vielmehr geht es darum, die verschiedenen Rollen und Aufgaben zu klären und sich in den gegenseitigen Stärken zu ergänzen.

Multiprofessionelle Teams sollten außerdem über das Basiswissen verfügen, wie die Inklusion von Kindern mit Förderbedarf gelingt. Dass sich die Effektivität von Schulen innerhalb der einzelnen Modelle sonderpädagogischer Förderung stark unterscheidet, ist ein deutliches Zeichen dafür, dass umfassende Qualifizierungsangebote fehlen. Allen Fachkräften sollte vermittelt werden, wie sie unter den jeweiligen Rahmenbedingungen an ihrer Schule im multidisziplinären Team und gemeinsam mit Eltern dazu beitragen können, dass Lernende mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen optimal begleitet werden.

Als Resümee ist festzuhalten, dass die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen vor allem von der Qualität der pädagogischen Arbeit „vor Ort“ abhängig sind. Die aus der Forschung abgeleiteten Lösungen müssen daher auf die jeweiligen örtlichen Anforderungen und Gegebenheiten abgestimmt sein, da sie in den Kommunen/Regionen umgesetzt werden müssen. Hierbei ist es wichtig, dass die Akteure dort bereit sind, ihre Routinen und geübten Handlungsweisen umzustellen. Dies kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Gelingt es jedoch, können wissenschaftliche Erkenntnisse besser und gezielter in die alltägliche Arbeit von Praktikerinnen und Praktikern einfließen. Und dies ist die Voraussetzung dafür, dass strukturell bedingte Unterschiede in den Bildungschancen von Kindern, die sich in wissenschaftlichen Untersuchungen regelmäßig zeigen, abgebaut werden.



Lehr- und Fachkräfte in schulischen (Lebens-)Räumen



Schulische Leistungserfolge sind in Deutschland stärker als in anderen Ländern durch soziale Hintergründe und sprachliches Vorwissen von Kindern und Jugendlichen bestimmt. Kinder aus sozial privilegierten Familien machen beispielsweise nach wie vor öfter Abitur als Kinder, deren Eltern sozial benachteiligt sind. Die Forschungsprojekte haben untersucht, wie Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Fachkräfte diesen Bildungsungerechtigkeiten entgegenwirken können und welche subtilen Mechanismen eher dazu beitragen, die Bildungsungerechtigkeit in der Schule (ungewollt) zu verstärken.

Einigen Lehrkräften gelingt es mit sehr vielschichtigen und subtilen Mitteln, allen Kindern – egal welcher Herkunft – die

Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Von ihnen kann man viel lernen. Manchmal allerdings tragen kleine, unbewusste Handlungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte unterschwellig dazu bei, dass die Unterschiede zwischen den Kindern eher weiter wachsen. Dies geschieht beispielsweise, wenn Kinder und Jugendliche Stereotype zugeschrieben bekommen oder Lehrkräfte an schwächere Lernende im Unterrichtsgespräch kaum mehr Anforderungen stellen. Wenn wir diese förderlichen und hinderlichen Mechanismen besser durchschauen, können wir sie später mit Lehrkräften und Fachkräften reflektieren und sie unterstützen, die Herausforderungen noch gezielter zu bewältigen.

Prof. Dr. Susanne Prediger

Stereotype Threat als Ursache niedriger Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

Forschungsfragen



- Sind türkischstämmige Jugendliche in der Schule von negativen Stereotypen betroffen?
- Und wenn ja, welche Auswirkungen ergeben sich auf ihre Leistungen?

In dem Projekt wurden insgesamt 189 Lehramtsstudierende anhand von drei Fragebogenuntersuchungen zu ihren Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund befragt. Darüber hinaus bearbeiteten deutsch- und türkischstämmige Schülergruppen Leistungstests unter unterschiedlichen Bedingungen: Die Hälfte wurde mit einem negativen Stereotyp hinsichtlich der Leistung von türkischstämmigen Migrantinnen und Migranten konfrontiert, die andere Hälfte nicht. Insgesamt nahmen 2.502 Schülerinnen und Schüler teil.

Ausgewählte Ergebnisse

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass deutsche Lehramtsstudierende türkischstämmige Migrantinnen und Migranten negativer bewerten und stärker für ihre Schwierigkeiten im deutschen Bildungssystem verantwortlich machen als andere Migrantengruppen. Dieser

Befund muss vor dem Hintergrund eines zweiten Ergebnisses besonders aufmerksam betrachtet werden: Türkischstämmige Schülerinnen und Schüler schneiden in Leistungstests schlechter ab, wenn sie vorher an ihre Zugehörigkeit zur negativ bewerteten ethnischen Gruppe erinnert werden. Der Leistungsabfall ist besonders groß, wenn sie überzeugt sind, dass ihre Intelligenz eine unveränderbare Größe ist. Das heißt, je mehr sie daran glauben, dass Intelligenz sich nicht ändern lässt, desto schlechter sind ihre Leistungen nach der Stereotypaktivierung. Deutsche Schülerinnen und Schüler erbringen hingegen umso bessere Leistungen, wenn sie an eine unveränderbare Intelligenz glauben und negative Stereotype über Migrantinnen und Migranten

Stereotype-Threat-Effekt



Wenn negative Stereotype in bestimmten Leistungssituationen aktiviert werden, kann dies dazu führen, dass Betroffene gerade dadurch signifikant schlechtere Leistungen erbringen. Wenn beispielsweise Schülerinnen und Schüler vor einem Deutschttest ihre Ethnizität angeben sollen, kann dies diejenigen nicht deutscher Herkunft daran erinnern, dass ihre Herkunftsgruppe mit niedrigeren sprachlichen Fähigkeiten in Verbindung gebracht wird. Sie erbringen im Test dann wahrscheinlich schlechtere Leistungen.





aktiviert werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie ihre eigene Gruppe dann vergleichsweise im Vorteil sehen. In den Kontrollgruppen der Experimente, in denen kein Stereotyp aktiviert wurde, zeigte sich dieser Zusammenhang nicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Aktivierung negativer leistungsbezogener Stereotype bei türkischstämmigen Migrantinnen und Migranten die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht, dass sie schlechtere Leistungen erbringen.

Über das Projekt



Institution: Universität Konstanz

Projektleitung: Prof. Dr. Sarah E. Martiny

Förderzeitraum: 2012–2015

Fördersumme: 268.636 €

Ausblick auf die Praxis

Was lässt sich aus diesen Ergebnissen für den Alltag in deutschen Schulklassen ableiten? Negative leistungsbezogene Stereotype verschlechtern die Leistungen von (ethnischen) Minderheiten. Der leistungshemmende Effekt tritt nicht nur dann auf, wenn explizit auf Leistungsdefizite einer bestimmten Gruppe hingewiesen wird, sondern bereits dann, wenn die Leistung in einer Prüfungssituation beurteilt werden soll. Lehrende sollten deshalb vor allem auf zwei Aspekte achten: Erstens sollten sie versuchen, in wichtigen Leistungssituationen keine Stereotype zu aktivieren. Das heißt, dass (ethnische) Gruppen weder positiv noch negativ hervorgehoben werden sollten. Sätze wie: „Asiatische Schülerinnen und Schüler sind gut in Mathematik“ sollten vermieden werden. Stattdessen sollten Lehrende versuchen, den Leistungsdruck abzubauen, indem sie Prüfungssituationen nicht explizit betonen. Sofern demografische Angaben gemacht werden müssen, sollten diese immer erst nach der Testbearbeitung erfasst werden. Zweitens sollte Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, dass Intelligenz eine veränderliche Größe ist. Die Botschaft sollte sein: Jeder Mensch kann seine Intelligenz weiterentwickeln und trainieren. Und: Anstrengung lohnt sich. Denn der Glaube an eine veränderbare Intelligenz schützt Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vor Leistungseinbußen aufgrund negativer Stereotype.

Soziale Ungleichheit durch Konstruktionen von Heterogenität bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I

Forschungsfragen



- Wie gehen Lehrkräfte im Unterricht mit Differenzkategorien, zum Beispiel ethischen oder sozialen Unterschieden ihrer Schülerinnen und Schüler, um?
- Verstärken sie durch ihr Handeln soziale Ungleichheit?
- Und wie beeinflussen in diesem Zusammenhang unterschiedliche Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule und Sekundarschule), Unterrichtsvarianten (offene und geschlossene Unterrichtsgestaltung) oder Fachkulturen (zum Beispiel Mathematik und Deutsch) die Entwicklung der sozialen Ungleichheit?

In drei Feldphasen, die jeweils vier Wochen dauerten, wurden an einer Gesamtschule, einer Sekundarschule und einem Gymnasium je eine 5. Klasse in ihrem ersten Jahr an der neuen Schule in den Blick genommen. Die Untersuchungen fanden jeweils im Deutsch- und Mathematikunterricht statt, wobei geöffnete und geschlossene Unterrichtsvarianten verglichen wurden. Die Ausgangsüberlegung war, dass sowohl spezifische Fachkulturen als auch didaktische Vorgehensweisen Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedenartig behandeln. Die didaktischen Handlungen der Lehrkräfte wurden durch teilnehmende Beobachtungen und Videografie, ihre Einstellungen mit leitfadengestützten Interviews erhoben.

Ausgewählte Ergebnisse

Lehrkräfte thematisieren im Unterricht Kategorien der sozialen Ungleichheit wie Milieu und Migrationshintergrund kaum. Unterschiede werden mit dem Geschlecht, am häufigsten jedoch mit der Leistung begründet. Während soziale Ungleichheit im Unterricht damit eher nicht angesprochen wird, erklären Lehrkräfte in Interviews die Leistung und das Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler durchaus mit Verweis auf deren Migrationshintergrund. Es gibt damit einen deutlichen Unterschied zwischen Einstellung und Verhalten.

Schulformen beeinflussen die Ausprägung sozialer Ungleichheit. Der Unterricht an der Gesamtschule und der Sekundarschule legt einen Schwerpunkt auf Verhaltensregeln. Das fachliche Lernen tritt hierdurch oftmals in den Hintergrund. Am Gymnasium flankieren die verhaltensordnungsbezogenen Interaktionen das fachliche Lernen lediglich. So ergänzen sich am Gymnasium die günstigen sozialen Hintergründe der Schülerschaft und der fachorientierte Unterricht. Bei den anderen Schulformen ist das Gegenteil der Fall. Auch Unterrichtsformate tragen dazu bei, dass soziale Ungleichheit im Unterricht hergestellt wird. In offenen Unterrichtsformaten steuern Schülerinnen und Schüler die Lernprozesse weitgehend selbst, in geschlossenen Formaten wird der Unterricht stärker durch die Lehrkraft strukturiert und ausgestaltet. Offener Unterrichtsformate führen zu Unterschieden, weil Zeit- und Leistungsniveaus individualisiert werden. Sie begünstigen vor allem die Schülerinnen und Schüler, die ihre Lernprozesse selbstständig organisieren können und sich dabei sozial verträglich verhalten.

Differenzen zwischen Deutsch- und Mathematikunterricht können hingegen kaum nachgewiesen werden. Schulformen und Unterrichtsformate beeinflussen die Entwicklung der sozialen Ungleichheit demnach stärker als Fachkulturen.

Die soziale Ungleichheit wird außerdem vor allem durch das Zusammenspiel von Familie und Schule beeinflusst. Vorstellungen über die Familien der Schülerinnen und Schüler erscheinen dabei in besonderer Weise als „Klammer“: Denn wie die Lehrenden die soziale Lage der Familien einschätzen, beeinflusst auch, wie sie die schulischen Leistungen der Kinder bewerten.

Differenzkategorien



Unter Differenzkategorien werden Merkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Schichtzugehörigkeit, aber auch Behinderung und Alter verstanden, die mit ungleichen sozialen Positionen einhergehen können.



Ausblick auf die Praxis

Welchen Beitrag können Lehr- und Fachkräfte leisten, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern? Die Handlungsspielräume von Lehrenden müssen vor dem Hintergrund struktureller Rahmenbedingungen gesehen werden. Ihr Verhalten und ihre Orientierungen lassen sich aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen und der Unterrichtsroutinen nur schwer durch rein kognitiv wirkende Informationen ändern. Die Schulen, die die geringsten Ungleichheitseffekte zeigen, stellen das Unterrichten in den Mittelpunkt. Es scheint deshalb am sinnvollsten zu sein, dieses Kerngeschäft zu fokussieren. Darüber hinaus ist es Lehrkräften aufgrund struktureller Grenzen nur bedingt möglich, Bildungsungerechtigkeiten entgegenzuwirken.

Die Untersuchungsergebnisse legen zwei Handlungsempfehlungen für die Praxis nahe:

1) In der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten regelmäßige Einzelfallbetrachtungen und entsprechende Fallreflexionen durchgeführt

werden. Auf diese Weise werden Lehrende mit Leistungskonzepten und subjektiven Theorien für Reflexionsprozesse vertraut.

2) Um sozialer Ungleichheit in der Schule entgegenzuwirken, sind multiprofessionelle Teams unabdingbar. Auf schulorganisatorischer Ebene sollten Maßnahmen eingeleitet werden, die die Kompetenzbereiche dieser multiprofessionellen Teams klarer bestimmen und voneinander abgrenzen.

Über das Projekt



Institution: Universität Flensburg

Projektleitung: Prof. Dr. Jürgen Budde

Förderzeitraum: 2012–2015

Fördersumme: 175.924 €

GemSe – Gemeinschaft und Soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen: Ethnografische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen

Forschungsfragen



- Wie werden in pädagogischen Praktiken im individualisierten Unterricht (Leistungs-)Differenzen erzeugt, reproduziert und transformiert?
- Welche Prozesse der Gemeinschaftsbildung gehen mit unterschiedlichen individualisierten Unterrichtsformaten einher?

In dem Projekt wurden ethnografische Daten in acht Eingangsklassen von vier Sekundarschulen gesammelt (je zwei Schulen in Berlin und in Bremen). Neben offenen und fokussierten teilnehmenden Beobachtungen wurden ethnografische Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern durchgeführt und ausgewertet. Darüber hinaus wurden schulische Dokumente gesammelt und analysiert. Zusätzlich wurden ausgewählte Unterrichtssequenzen videografiert und detailliert ausgewertet.

Ausgewählte Ergebnisse

Als zentrale schulische Differenzdimension stellt sich die Leistung heraus. Welche Leistungen im Unterricht gefordert werden, ist wiederum davon abhängig, wie individualisiert Lehrkräfte den Unterricht gestalten. Das wiederum variiert in den reformorientierten Sekundarschulen stark. Zum Teil werden nur einzelne Stunden so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler in individuellem Tempo arbeiten können. Hier haben sie häufiger die Möglichkeit, in Gruppenarbeiten besondere Aufträge zu bearbeiten. Es gibt jedoch auch Beispiele, in denen feste Lerngruppen gänzlich aufgelöst werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten dann alle an unterschiedlichen Aufgaben und treffen sich nur, um „Gemeinschaftsfragen“ zu besprechen – wie etwa Probleme in der Klasse, anstehende Feste oder Fahrten.

In Bezug auf die Leistungsdifferenzen zeigt sich: Wird der Unterricht standardisierter gestaltet, können individuelle Leistungen in einem Unterrichtsgespräch besser dargestellt werden, beispielsweise durch konkrete Nachfragen zu behandelten fachlichen Inhalten. Je individueller in den einzelnen Klassen gearbeitet wird, desto stärker werden die Leistungen daran gemessen, wie die Arbeitsergebnisse präsentiert werden und wie jeweils der Lernweg von den Schülerinnen und Schü-



lern reflektiert wird. Gute Leistungen erzielen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich als „kompetente Darsteller“ und „Organisatoren“ des eigenen Lernprozesses präsentieren. Hier erweist es sich als schwieriger, die fachlichen Inhalte zu berücksichtigen. Dies hat zur Folge, dass das, was als Leistung überhaupt ins Gewicht fällt beziehungsweise fallen kann, differenzierter wird und sich gegenüber einer vor allem kognitiven Leistung ausweitet.

Die unterschiedlichen Formen des individualisierten Lernens wirken sich darauf aus, wie der Unterricht in seinem fachlichen Bezug gestaltet wird und wie Leistungsbewertungen durch Lehrkräfte zustande kommen. Schulen, die keinen individualisierten Unterricht anbieten, strukturieren den schulischen Ablauf typischerweise nach Fächern. Anhand des Unterrichtsfaches legen Lehrkräfte fest, was abschließend bewertet und wie dies abgeprüft wird. Je individualisierter der Unterricht gestaltet wird, desto weniger wird der Tagesablauf entlang der Unterrichtsfächer strukturiert. Die Lehrkräfte bewerten hier nicht nur die fachliche Qualität der Aufgabenbearbeitung, sondern zum Beispiel auch, wie schnell und selbstständig Schülerinnen und Schüler arbeiten.



Über das Projekt



Institution: Technische Universität Berlin, Universität Bremen, Universität Göttingen, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Projektleitung: Prof. Dr. Sabine Reh, Prof. Dr. Norbert Ricken, Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein

Förderzeitraum: 2011–2013

Fördersumme: 397.756 €

In welcher Weise sich die Schülerinnen und Schüler gemeinschaftlich aufeinander beziehen, ist zum einen davon abhängig, wie die jeweiligen Lerngruppen (jahrgangshomogen oder gemischt) organisiert sind, zum anderen, wie im Einzelnen der individualisierte Unterricht gestaltet ist. Je individualisierter der Unterricht, desto stärker bilden sich Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schüler entlang der Differenzen „Alter“, „Reife“ und ihrer Zugehörigkeit zu einer Clique. Dies kann bei der Beurteilung durch die Lehrkräfte häufiger zu Diskriminierungen führen.

Ausblick auf die Praxis

Lehrkräfte sind aufgrund der bildungspolitischen Hochkonjunktur des Begriffes „Heterogenität“ besonders sensibel für dieses Thema. Sie haben mitunter verfestigte Ansichten darüber, wie sich ihre Schülerinnen und Schüler unterscheiden, und erklären diese Unterschiede – oft problematisch – zur Grundlage pädagogischen Handelns. Wichtig ist es, Lehrerinnen und Lehrer dabei zu unterstützen, verfestigte Vorstellungen über Differenzen (wieder) aufzuweichen. Lehrkräfte sollten animiert werden, bewusst zu reflektieren, ob ihre Vorstellungen über Schülerinnen und Schüler mit ihren Ansichten zu deren Leistungspotenzial verknüpft sind. Nur wenn solche Zuschreibungen vermieden werden, sind Lehrkräfte in ihren Handlungsmöglichkeiten freier. In der Praxis sollte hier nach geeigneten Wegen gesucht werden, wie dies vermittelt werden kann. Offen ist dabei auch die Frage, inwieweit Lehrkräfte in individualisierten Unterrichtsformaten „Sachvermittler“ sind und wie das fachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern besser unterstützt werden kann.



InterPass – Gelingende oder misslingende Teilhabe an schulischen Lernprozessen – Einbindung in sprachliche und fachkulturelle Praktiken im Deutsch- und Mathematikunterricht

Forschungsfragen



- Welche Mechanismen der sprachlichen und fachlichen Lernförderlichkeit von Klassengesprächen in der Sekundarstufe 1 lassen sich empirisch unterscheiden?
- Wie können sprachliche und fachliche Lerngelegenheiten in Klassengesprächen unter Berücksichtigung der professionellen Perspektiven der Lehrpersonen so gestaltet werden, dass auch sozial benachteiligte Kinder partizipieren können?

Das interdisziplinäre Forschungsprojekt InterPass beleuchtete die Interaktion in 5. Klassen im Deutsch- und Mathematikunterricht in Bezug auf diskursive Kompetenzen wie Erklären, Argumentieren und Beschreiben. Dabei sind diskursive Praktiken solche Gesprächsaktivitäten, bei denen mehrere Beteiligte gemeinsam einen größeren, strukturierten Zusammenhang aufbauen,

der über die Äußerung eines einzelnen Sprechenden hinausgeht. Diskursive Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit einzelner Personen, sich an diesen Gesprächsaktivitäten zu beteiligen.

Unterricht findet überwiegend durch Sprache statt. (Bildungs-)Sprachliche (und in der Sekundarstufe insbesondere diskursive) Kompetenzen sind deshalb zentrale Voraussetzung, um sich aktiv an Unterrichts- und Lernprozessen beteiligen zu können. Der Lernerfolg in Mathematik und Deutsch hängt nicht nur von fachlichen Aspekten ab, sondern maßgeblich vom Zusammenspiel sprachlicher und fachlicher Lerngelegenheiten. Gerade sozial benachteiligten Kindern fehlen diese Voraussetzungen jedoch oftmals. Um diese auszugleichen, müssen Lehrkräfte sprachliche Lerngelegenheiten ebenso wie fachliche Lerngelegenheiten fördern. Wie dies geschehen kann, wurde in diesem Forschungsprojekt in Klassengesprächen und Gruppendiskussionen untersucht.

Ausgewählte Ergebnisse

Die Teiluntersuchung InterPass-Klassengespräche beleuchtet, wie sprachliche und fachliche Lerngelegenheiten zusammenwirken und wie die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht gestärkt beziehungsweise behindert wird. Dazu wurden 120 Stunden Deutsch- und Mathematikunterricht in fünf Klassen mit zehn Lehrkräften gefilmt und anschließend qualitativ ausgewertet.

Ein wichtiges Ergebnis ist, dass sprachliche und fachliche Lerngelegenheiten aufeinander aufbauen und sich nicht etwa wechselseitig verdrängen. Lehrkräfte eröffnen diesbezüglich sehr unterschiedliche Lernan-
gelegenheiten im Unterricht. Zu wenige Lerngelegenheiten ergeben sich zum Beispiel, wenn Lehrkräfte die sprachlichen und fachlichen Anforderungen nicht explizit formulieren, den Lernenden wenig zutrauen oder die Schülerinnen und Schüler sich insgesamt wenig oder nur auf niedrigem Niveau beteiligen. Bei einigen Kindern zeigen sich nach einem halben Jahr Unterricht nur begrenzte Zuwächse in ihren Fähigkeiten, sich sprachlich auszudrücken. Positive Effekte sind hingegen erkennbar, wenn sich die Anforderungen des Unterrichts an den Kompetenzen der Kinder orientieren und sie individuell unterstützt werden.

Die Teiluntersuchung InterPass-Gruppendiskussionen beleuchtet die professionelle Perspektive der Lehrkräfte auf die Interaktionen im Unterricht. Dazu diskutierten vier bis sechs Lehrkräfte anderer Schulen ausgewählte Videoausschnitte aus Unterrichtsinteraktionen zwischen Lernenden und Lehrenden.

Die Gruppendiskussionen zeigen, dass Steuerungsstrategien, die Partizipation nicht fördern, oft durch plausible Perspektiven folgen. Deutlich wird dies beispielsweise beim Umgang mit Feedbacks: Um diskursive Kompetenzen zu fördern, sollten Lehrkräfte explizite Feedbacks geben. Dies vermeiden sie allerdings teilweise, um der Anforderung nach gesichtswahrenden Reaktionen gerecht zu werden. So können sich Lehrkräfte mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen konfrontiert sehen.

Ausblick auf die Praxis

Die Ergebnisse beider InterPass-Teiluntersuchungen – Klassengespräche und Gruppendiskussionen – sind für Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern relevant. Die empirischen Ergebnisse aus den *Klassengesprächen* zu den Möglichkeiten und Schwierigkeiten sprachsensiblen Unterrichtens sind bereits in Fortbildungsmaßnahmen eingeflossen. Dabei wurden Lehrkräfte für das Zusammenspiel (nicht die Addition!) sprachlicher und fachlicher Lerngelegenheiten sensibilisiert und ihr Wissen über deren Mechanismen in Unterrichtsinteraktionen vertieft.



Für die Fortbildung ebenso wichtig sind die Perspektiven der Lehrkräfte auf Steuerungsstrategien des Unterrichtsgeschehens aus der Teiluntersuchung *Gruppendiskussion*. Denn erst wenn man weiß, warum die Anforderungen an partizipationsförderliche Unterrichtsgestaltungen aus der professionellen Sicht der Lehrkräfte nicht umsetzbar sind, kann man in Fortbildungen an diesen Widersprüchen arbeiten und mögliche Synthesen und Auswege finden. Beispielsweise lässt sich die Diskrepanz zwischen notwendigem Feedback und dem wichtigen pädagogischen Prinzip der Gesichtswahrung durch geschickte

Gesprächsstrategien überwinden, sodass beide Anforderungen gleichzeitig erfüllt werden.

Über das Projekt



Institution: Technische Universität Dortmund

Projektleitung: Prof. Dr. Susanne Prediger,
Prof. Dr. Uta Quasthoff

Förderzeitraum: 2012–2016

Fördersumme: 682.219 €



BiRBi-Pro – Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. Fallrekonstruktionen am Beispiel ganztägiger Arrangements

Forschungsfragen



- Welche Sichtweisen auf Bildungsgerechtigkeit haben Lehrkräfte und Akteure der Sozialen Arbeit in Ganztagschulen?
- Inwiefern tragen die professionellen Akteure durch ihr Handeln zur Reproduktion oder zum Abbau von Ungleichheiten im Schulsystem bei?

Letztlich lässt sich dies darauf zurückführen, dass das Thema Bildungsgerechtigkeit äußerst komplex ist. So verknüpfen die Akteure auf Nachfrage zwar vielfältige theoretische Positionen, allerdings können sie den Begriff kaum konsistent bestimmen. Zudem ist er für die Akteure im (ganztags-)schulischen Kontext mit Ambivalenzen behaftet: Einerseits nehmen sie wahr, dass sie Bildungsungerechtigkeiten bekämpfen sollen, um somit dem bildungspolitischen Auftrag gerecht zu werden,

Die qualitativ angelegte Untersuchung erforschte zum einen in 18 narrativen Interviews die Sichtweisen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit in Ganztagschulen auf Bildungsgerechtigkeit. Davon wurden jeweils sieben Interviews mit Professionellen der Sozialen Arbeit und mit Lehrkräften geführt, vier Interviews fanden mit Schulleitungen statt. Zum anderen wurden teilnehmende Beobachtungen des ganztagschulischen Alltags an jeweils zwei ganztägigen Hauptschulen und Gymnasien durchgeführt. So wurde untersucht, inwiefern Professionelle der Sozialen Arbeit und Lehrkräfte durch ihr Handeln dazu beitragen, dass Ungleichheiten im Schulsystem abgebaut oder gefestigt werden. Ziel der Untersuchung war es, die pädagogische Praxis und die Deutungen der Akteure zu rekonstruieren.

Ausgewählte Ergebnisse

Die an Schulen tätigen Akteure greifen das Thema Bildungsgerechtigkeit in Berichten zur eigenen Tätigkeit im schulischen Alltag nicht explizit auf. Dies ist insofern erstaunlich, als es ein wesentliches, an Ganztagschulen gerichtetes Ziel ist, Bildungsungerechtigkeiten zu reduzieren. Zudem wird die Soziale Arbeit in der wissenschaftlichen Debatte seit Jahren als „Gerechtigkeitsprofession“ diskutiert, sodass gerade die Nichtthematisierung durch Professionelle der Sozialen Arbeit als besonders erklärungsbedürftig erscheint.



der an ganztägige Betreuung gestellt wird. Andererseits sehen sie sich als schulische Akteure mit dem Verdacht konfrontiert, genau diese Ungleichheiten zu reproduzieren. Der Grund hierfür ist, dass in der wissenschaftlichen Debatte der Schule – und allen Beteiligten – hier eine verantwortliche Rolle zugeschrieben wird.

Die Akteure reagieren auf diese Ambivalenz mit zwei Strategien: *Entlastung* und/oder *Immunisierung*. *Entlastung* von der erlebten Verantwortung zeigt sich darin, dass sie ihre eigenen Möglichkeiten, Bildungsungerechtigkeiten zu reduzieren, als stark begrenzt einschätzen. Denn zum einen werden strukturelle Faktoren in der Schule als Ursachen für Bildungsungerechtigkeiten angesehen. Zum anderen werden die Schülerinnen und

Schüler sowie deren familiäres Umfeld mitverantwortlich gemacht. Beide Faktoren sind (sozial-)pädagogisch nur sehr bedingt beeinflussbar. *Immunisierung* als Strategie beschreibt, dass Bildungsungerechtigkeit als nicht existent erklärt wird. Damit sprechen sich die Akteure von der Verantwortung frei, sie zu reproduzieren oder bekämpfen zu müssen.

In der wissenschaftlichen Debatte wird angenommen, dass es multiprofessionellen Teams besser gelingt, Bildungsungerechtigkeiten zu reduzieren. Gründe hierfür werden in den unterschiedlichen Umgangsweisen gesehen, die sich aufgrund ihrer jeweiligen Berufskultur ergeben. Diese Annahme bestätigt das Projekt nicht, denn die beiden Berufsgruppen verfolgen in den unterschiedlichen Schulzweigen jeweils ähnliche Ziele. An Gymnasien geht es beiden primär um die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, an Hauptschulen um deren Integration ins Arbeitsleben. Damit reproduzieren sich in der Schule die Benachteiligungen durch Förderung beziehungsweise Nichtförderung. Einflüsse der Schulkultur und/oder der Schulform überlagern den „Mehrwert“, der multiprofessionellen Teams in der Bearbeitung von Bildungsungerechtigkeiten zugesprochen wird.

Ausblick auf die Praxis

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse auf zwei wesentliche Herausforderungen in der Aus- und Weiterbildung von schul- und sozialpädagogischen Fachkräften hin: Es ist zum einen notwendig, dass sie stärker für Bildungsungerechtigkeiten und deren Reproduktionslogiken in der alltäglichen Praxis sensibilisiert werden. Zum anderen sollte professionsspezifisch und -übergreifend analysiert werden, welche Möglichkeiten und Begrenzungen Akteure in der Schule haben, um Bildungsungerechtigkeit zu beeinflussen.



Über das Projekt



Institution: Leibniz Universität Hannover und
Universität Bielefeld

Projektleitung: Prof. Dr. Martin Heinrich

Förderzeitraum: 2011–2015

Fördersumme: 282.663 €

KuL – Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen

Forschungsfragen



- Wie sehen die verschiedenen Bedingungen für die Lernentwicklung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern aus (zum Beispiel Lernausgangslage, häusliche Ressourcenausstattung, Einschätzungen und Erwartungen der Lehrkräfte)?
- Welche Rolle spielen Lehrererwartungen und auf ihrer Grundlage entstehende Lehrkraft-Schüler-Interaktionen für die Lernentwicklung?
- Haben unterschiedliche Interaktionsprozesse über die Ausgangslage der Kinder hinaus Einfluss auf die Lernentwicklung der Kinder?

Um diesen Fragen näherzukommen, wurde eine dreiphasige quantitative Erhebung mit 1.065 Kindern der 1. Klasse in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Zu Beginn des Schuljahres wurden die Eltern telefonisch befragt und fachspezifische Kompetenzen, motivationale Merkmale und kognitive Fähigkeiten der Kinder erhoben. Außerdem hielten 77 Lehrkräfte schriftlich fest, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler einschätzen und was sie von ihnen erwarten. In der Mitte des Schuljahres wurde beobachtet und gefilmt, wie sich die Kinder in der Klasse verhalten und wie sie sich mit den Lehrkräften austauschen. Ergänzend äußerten sich die Kinder zu ihrer Lernmotivation und berichteten, wie sie ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen. Außerdem wurden sie gefragt, wie sie den Austausch mit ihren Lehrerinnen und Lehrern wahrnehmen. Zum Ende des Schuljahres wurden die Fähigkeiten der Kinder sowie die Einschätzungen und Erwartungen der Lehrkräfte erneut erfasst.

Die Lernausgangslage – Unterscheiden sich Kinder nach ethnischer oder sozialer Herkunft oder nach Geschlecht?

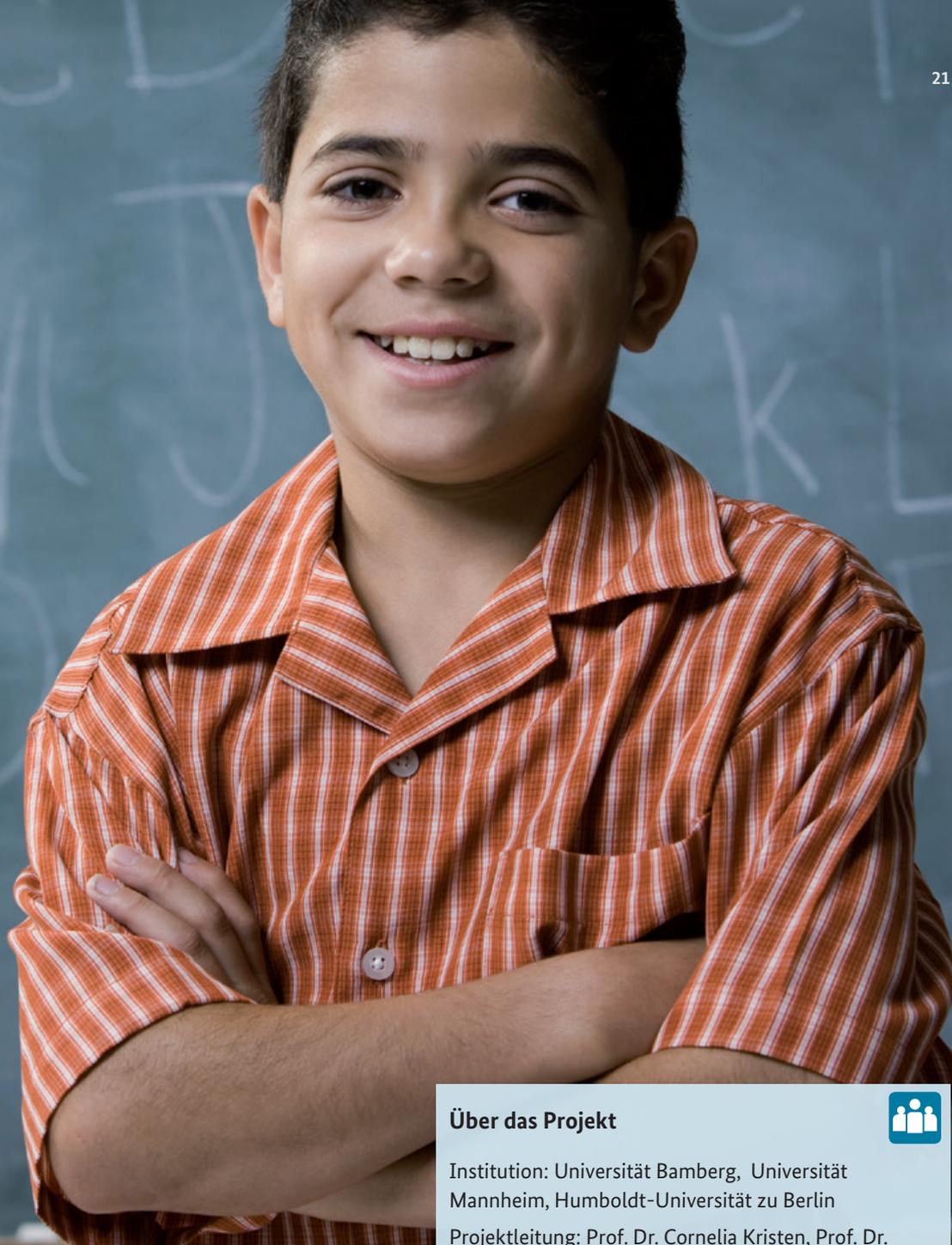
Die leistungsbezogene Ausgangslage beim Lesen und in Mathematik weicht bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund teilweise voneinander ab, wenn sie eingeschult werden. Kinder mit türkischem Migrationshintergrund haben beispielsweise durchschnittlich geringere mathematische Grundfähigkeiten als deutsche

Kinder. Hingegen unterscheiden sich Kinder mit einem osteuropäischen Migrationshintergrund im mathematischen Bereich nicht von einheimischen Kindern. Im sprachlichen Bereich sind bei der Einschulung keine Unterschiede zwischen den beobachteten ethnischen Gruppen feststellbar. Der sozioökonomische Hintergrund beeinflusst die Ausgangskompetenzen der Kinder ebenfalls. Kinder aus sozial privilegierten Familien haben bei der Einschulung durchschnittlich höhere mathematische und sprachliche Kompetenzen als Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Und auch das Geschlecht spielt eine Rolle: Mädchen verfügen über geringere mathematische Ausgangskompetenzen als Jungen, wenn sie eingeschult werden. Bei der Lesekompetenz finden sich hingegen keine Geschlechtsunterschiede.

Stereotype bei Lehrkräften?

Leistungserwartungen von Grundschullehrkräften sind mit der sozialen Herkunft, der ethnischen Herkunft oder dem Geschlecht der Lernenden verknüpft. Sowohl in Deutsch als auch in Mathematik erwarten Lehrkräfte für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimischen Kindern schlechtere Leistungen – von Kindern osteuropäischer Herkunft hingegen aber bessere. Besonders im Fach Deutsch haben Lehrkräfte systematisch negativ verzerrte Erwartungen an türkischstämmige Kinder. Kinder osteuropäischer Herkunft schätzen sie insbesondere bei ihrer Leistungsentwicklung in Mathematik zu hoch ein. Dass die beiden Gruppen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft vergleichsweise unter- beziehungsweise überschätzt werden, deutet auf explizite ethnische Verzerrungen hin.

Außerdem erwarten Lehrkräfte von Kindern aus sozioökonomisch privilegierten Familien höhere Leistungen in Mathematik und Deutsch als von Kindern aus benachteiligten Familien. Dies gilt auch dann noch, wenn die tatsächlichen Leistungsunterschiede berücksichtigt werden. Die Erwartungen der Lehrkräfte sind demnach auch systematisch nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler verzerrt – unabhängig davon, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht.



Schließlich wird von Mädchen in Deutsch erwartet, dass sie im Vergleich zu Jungen bessere Leistungen erbringen. Dies deutet zusätzlich auf geschlechtsspezifisch verzerrte Wahrnehmungen der Lehrkräfte hin. In Mathematik hingegen schätzen sie Jungen im Vorteil ein, wobei Jungen tatsächlich bessere mathematische Lernvoraussetzungen aufweisen.

Selbsterfüllende Prophezeiungen durch verzerrte Leistungserwartungen der Lehrkräfte?

Die Ausgangskompetenzen von Kindern bei der Einschulung wirken sich auf ihre Lernentwicklungen während des ersten Schuljahres aus. Wenngleich die Kinder von unterschiedlichen Positionen starten, unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Lernzuwächse in Deutsch und Mathematik nicht.

Über das Projekt



Institution: Universität Bamberg, Universität Mannheim, Humboldt-Universität zu Berlin

Projektleitung: Prof. Dr. Cornelia Kristen, Prof. Dr. Irena Kogan, Prof. Dr. Petra Stanat

Förderzeitraum: 2012–2015

Fördersumme: 775.307 €

Die Kompetenzentwicklung wird im ersten Schuljahr allerdings auch von den Erwartungen der Lehrkräfte beeinflusst. Kinder, an die bei der Einschulung höhere Erwartungen gestellt werden, lernen sowohl in Mathematik als auch beim Lesen mehr als Kinder, an die zutreffende oder weniger verzerrte Leistungserwartungen gestellt werden. Wenn schlechtere Leistungen in Bezug auf das Unterrichtsfach Deutsch erwartet werden, erzielen Schülerinnen und Schüler auch schlechtere Ergebnisse im Bereich Lesen. Dies zeigt, dass unzutreffende Lehrererwartungen zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen werden können.



KoLepP – Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal an Ganztagsgrundschulen und die Gestaltung von Förderangeboten und der Übergangsempfehlung

Forschungsfragen



- Kooperieren Lehrkräfte und das pädagogische Personal an Ganztagsgrundschulen, um Übergangsempfehlungen für die Schülerinnen und Schüler zu erstellen und Fördermaßnahmen zu konzipieren?
- Welche Faktoren beeinflussen die Übergangsempfehlung für die weiterführende Schulform?
- Und sind diese Übergangsempfehlungen gerechter, wenn Lehrkräfte und das pädagogische Personal die Kinder gemeinsam intensiv fördern?

Um diesen Forschungsfragen nachzugehen, wurden zehn Lehrkräfte und acht Personen des pädagogischen Personals an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen qualitativ befragt. Darüber hinaus wurden quantitative Fragebogenerhebungen an offenen Ganztagsgrundschulen durchgeführt. Zum ersten Messzeitpunkt wurden dabei 28 Schulen, zum zweiten Messzeitpunkt 42 Schulen befragt.

Inwiefern kooperieren Lehrkräfte und das pädagogische Personal an Ganztagsgrundschulen?

Lehrkräfte empfinden die Entscheidung, für welchen Schulzweig sie ihre Schülerinnen und Schüler vorschlagen sollen, oftmals als schwierig und belastend. Wenn sie die Empfehlungen gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften erarbeiten, die die Kinder ebenfalls gut kennen, erhöht dies ihr subjektives Empfinden, eine richtige Empfehlung gegeben zu haben. Allerdings scheinen solche Absprachen zwischen Lehrkräften und dem pädagogischen Personal eher selten stattzufinden. In stärkerem Maße unterstützend wird der Austausch mit dem Kollegium und den Eltern wahrgenommen. Generell sehen es sowohl Lehrkräfte als auch das pädagogische Personal als Aufgabe der Lehrkräfte an, Übergangsempfehlungen auszusprechen.

Noch seltener kooperieren Lehrkräfte und das pädagogische Personal, wenn es darum geht, Förderangebote zu konzipieren. Hierbei unterstützen sich auch die Lehrkräfte untereinander eher wenig. Allerdings fließen die Bedürfnisse und Wünsche der Schülerinnen und Schüler, die die Lehrkräfte in Gesprächen erfragen,



mit in die Konzeption ein. Bei der Durchführung der Förderangebote gibt es eine klare Aufgabenteilung: Während Lehrkräfte und das pädagogische Personal die fachliche Förderung gleichermaßen übernehmen, ist die soziale Förderung vorwiegend in der Verantwortung des pädagogischen Personals.

Wodurch lassen sich Empfehlungen für die weiterführende Schule erklären?

Die Empfehlungen für die weiterführende Schule basieren überwiegend auf den Noten der Schülerinnen und Schüler. Mathematische Leistungstests sind ebenfalls einflussreich, allerdings in begrenzterem Umfang. Die leistungsstärksten Kinder erhalten entsprechend oft die Empfehlung, ein Gymnasium zu besuchen. Bei den Kindern mit mittleren oder schwachen Leistungen sind die Zusammenhänge weniger eindeutig: In den beiden Gruppen bekommen die Schülerinnen und Schüler ähnlich oft eine Empfehlung für die Hauptschule.

Besonders interessant ist die Frage, ob die Schulempfehlungen für Kinder aus benachteiligten Familien in besonderem Maße ihren Leistungen entsprechen, wenn Lehrkräfte und das pädagogische Personal kooperieren. Generell sind es bei Kindern aus benachteiligten Familien ebenfalls die Schulleistungen, die die Übergangsempfehlungen maßgeblich beeinflussen. Allerdings lassen sich auch – vergleichsweise schwächere – Einflüsse der sozialen Herkunft nachweisen. Paradoxerweise verstärken sich diese Effekte sogar

leicht an Ganztagsgrundschulen, an denen Lehrkräfte und pädagogisches Personal zusammenarbeiten. Insbesondere bei der Gymnasialempfehlung scheinen Kinder aus sozial schwächeren Verhältnissen benachteiligt zu werden, denn sie bekommen seltener eine Empfehlung für den gymnasialen Zweig. Das bedeutet, dass Übergangsempfehlungen nicht gerechter sind, wenn die unterschiedlichen Professionen gemeinsam fördern. Soziale Herkunftsmerkmale spielen dann sogar vergleichsweise eine größere Rolle.

Generell zeigt sich, dass Lehrkräfte und das pädagogische Personal bislang an Ganztagsgrundschulen wenig kooperieren, um Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Vielmehr lässt sich eine „Feuerwehr-Mentalität“ feststellen – erst dann, wenn es brennt, beginnen gemeinsame Anstrengungen, um Kinder zu fördern. Doch wodurch lässt sich die vergleichsweise schwach ausgeprägte Zusammenarbeit erklären? Kooperationen setzen eine gewisse Autonomie aller beteiligten Akteure voraus. Während Lehrkräfte eine wichtige Bezugsgruppe für das pädagogische Personal sind, scheint dies umgekehrt weitaus weniger der Fall zu sein. Dies führt dazu, dass die Kooperationen nicht auf Augenhöhe stattfinden. Außerdem sind die Arbeitsbereiche von Lehrkräften und pädagogischem Personal aufgrund struktureller Bedingungen einzelner Schulen häufig noch sehr getrennt. Auch dies erschwert die interprofessionelle Zusammenarbeit. Deshalb ist es wichtig, den Unterricht und Ganztagsbetreuungsangebote stärker zu verzahnen und dadurch das pädagogische Personal in seiner Bedeutung aufzuwerten. Nur so können die Bedingungen dafür geschaffen werden, dass die interprofessionelle Zusammenarbeit gelingt.

Über das Projekt



Institution: Universität Rostock, Universität Wuppertal
 Projektleitung: Prof. Dr. Falk Radisch, Prof. Dr. Kathrin Fussangel
 Förderzeitraum: 2012–2014
 Fördersumme: 268.911 €



Übergänge in die berufliche und die Hochschulbildung



Nicht allen Jugendlichen gelingt es, direkt nach der Schule eine Ausbildung oder ein Studium zu beginnen. Besonders Jugendliche ohne oder mit niedrigem Schulabschluss, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen haben hierbei oft Schwierigkeiten. Dadurch verschlechtern sich ihre Chancen, später auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Ziel der Forschungsprojekte war es deshalb zu beleuchten, wie die Übergänge von Jugendlichen in die berufliche und die Hochschulbildung besser gefördert werden können. Und wie es gelingt, speziell Risikogruppen nachhaltiger in eine berufliche Erstausbildung zu integrieren.

Besonders wichtig ist es, benachteiligte Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, bereits während der Schulzeit – oder während sie sich im Übergangssystem befinden – mit Betrieben längerfristig in Kontakt zu sein. Außerdem nehmen Jugendliche generell dann leichter ein Studium oder eine Ausbildung auf, wenn sie von kompetenten Personen aus dem schulischen oder institutionellen Umfeld dauerhaft und verlässlich beraten werden. Nicht zuletzt deshalb spielt die Kooperation zwischen Schulen, Betrieben, Hochschulen und Kommunen eine wichtige Rolle für gelingende Übergänge.

Prof. Dr. Claudia Schuchart

Die Bewältigung des Übergangs Schule – Berufsausbildung bei Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen

Forschungsfragen



- Wie gestalten Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ihre Wege von der Schule in die weitere Bildung und Ausbildung?
- Welche Wechselwirkungen bestehen zwischen ethnischer Herkunft, den persönlichen und familiären Ressourcen sowie individuellen Handlungsstrategien?

Der Übergang von der Schule in den Beruf bestimmt den weiteren Lebensweg entscheidend. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind bei diesem Übergang allerdings vergleichsweise weniger erfolgreich: Sie schneiden in der Schule schlechter ab und haben geringere Chancen, eine Ausbildung zu beginnen. Die Ausstattung mit sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen erklärt dies nur teilweise. Woran liegt es also, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sich beim Übergang in die Ausbildung von einheimischen Jugendlichen unterscheiden?

In der qualitativen Längsschnittuntersuchung wurden 180 Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund nach ihrem Haupt- beziehungsweise Realschulabschluss zu ihren Übergangswegen befragt. Die problemzentrierten Interviews wurden zu drei Zeitpunkten zwischen 2012 und 2014 geführt.

Ausgewählte Ergebnisse

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben ein ebenso hohes Interesse wie ihre einheimischen Peers, den Übergang von der Schule in das Berufsleben zu schaffen und verfolgen ähnliche Strategien. Ihre ungünstigeren Verläufe sind nicht mit migrationspezifischen Einstellungen oder Handlungsweisen erklärbar. Sie unterscheiden sich aber darin, von welchen Akteuren sie auf welche Weise beim Übergang unterstützt werden. Die ersten Ansprechpartner sind für beide Gruppen die Eltern. Allerdings betonen

Jugendliche mit Migrationshintergrund den Familienzusammenhalt besonders stark und fühlen sich den elterlichen Vorstellungen stärker verpflichtet als einheimische Jugendliche. Ihnen ist dabei durchaus bewusst, dass ihre Eltern aufgrund der Zuwanderungsgeschichte teilweise unzureichende Kenntnisse vom deutschen (Aus-)Bildungs- und Arbeitssystem haben – auch wenn sie deren Berufsbiografien wertschätzen. Sie lassen sich deshalb von ihren Eltern emotional, organisatorisch und finanziell unterstützen, allerdings weniger bei der konkreten Berufswahl. Eltern mit Migrationshintergrund haben für ihre Kinder hohe Bildungsziele und investieren enorm in deren sozialen Aufstieg. Einheimische Jugendliche sehen ihre Eltern stärker als berufliche Vorbilder und können deren berufliche Erfahrungen und Netzwerke bei der Suche nach Ausbildungsplätzen besser nutzen. Diese Rolle übernehmen bei migrantischen Jugendlichen oft die übergangserfahrenen älteren Geschwister.

Jugendliche mit Migrationshintergrund greifen zur beruflichen Orientierung intensiv auf institutionelle Angebote zurück. Auf institutioneller Seite unterstützen vor allem Lehrkräfte bei Übergängen – besonders wenn die Eltern wenig helfen können. Die Jugendlichen schätzen Lehrerinnen und Lehrer als Berufsberatende und halten sie diesbezüglich für sehr kompetent. Erfolgreich sind die Unterstützungen insbesondere dann, wenn die spezifische Situation und die Interessen der Jugendlichen berücksichtigt werden. Allerdings können Institutionen Handlungsspielräume auch beschränken. Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte nehmen schulische Akteure teilweise auch als „Türschließer“ wahr und berichten zusätzlich von Diskriminierungen durch Lehrkräfte und Betriebe. Diesen Verdacht auf Diskriminierung äußern sie nur sehr bedacht. Generell gehen sie davon aus, dass ihre Leistungen für ihren beruflichen Erfolg entscheidend sind. Erst wenn sie abweichende Erfahrungen machen, ziehen sie Benachteiligungen aufgrund ihres Migrationshintergrunds in Erwägung. Darüber hinaus kennen viele Jugendliche für ihren spezifischen Unterstützungsbedarf keine geeigneten Anlaufstellen und sind mit lokalen Hilfestrukturen kaum vertraut.

Auf welche Weise sich Jugendliche Unterstützung holen, hängt häufig mit ihrem Wissen und ihren bisherigen Erfahrungen beim Übergang zusammen. Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte – vor allem der ersten Generation – fällt es oft schwer zu bewerten, wie kompetent die Akteure sind. Sie beschränken sich deshalb auf vertraute, leicht zugängliche Akteure, um sich sicherer zu fühlen und nicht zu scheitern. Das ist problematisch, weil sie andere, potenziell erfahrenere Akteure dadurch ausklammern und sich möglicherweise zu sehr von der Vorstellung einzelner Personen leiten lassen. Letztlich kann dies dazu führen, dass sich ihre beruflichen Entscheidungen nicht bewähren und es später zu kosten- und zeitintensiven Brüchen kommt.

Über das Projekt



Institution: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Projektleitung: Dr. Birgit Reißig

Förderzeitraum: 2011–2015

Fördersumme: 298.475 €

Ausblick auf die Praxis

Jugendliche brauchen leicht zugängliche institutionelle Hilfen vor Ort, auch in nachgelagerten Orientierungsphasen (zum Beispiel nach Abbrüchen). Sie müssen langfristig durch persönliche Ansprechpartnerinnen und -partner unterstützt werden, die ihnen keinen Weg „überstülpen“, sondern ihre biografische Selbstkompetenz stärken und fehlende Ressourcen frühzeitig kompensieren. In die Übergangsberatung sollten außerdem auch die Eltern einbezogen werden. Hierbei sind sprachliche Voraussetzungen zu berücksichtigen und die spezifischen Ressourcen von Migrantenfamilien anzuerkennen und einzubinden. Der Schule kommt die Aufgabe zu, die Jugendlichen auf institutionelle Angebote aufmerksam zu machen.

Nicht zuletzt ist außerdem ein Perspektivwechsel angeraten, auf welche Weise brüchige Übergänge bewertet werden. Sie deuten nicht automatisch auf ein biografisches Scheitern hin, sondern können schlicht auch Ausdruck von zeit- und raumintensiver werdenden Berufsorientierungsprozessen sein.





Schule im Kontext regionaler Übergangsstrukturen – Eine Untersuchung zur pfadabhängigen Verarbeitung bildungspolitischer Interventionen

Forschungsfragen



- Welche regionalen Besonderheiten weisen Übergangsstrukturen auf?
- Welche Formen sozialer Teilhabe („Inclusiveness“) ergeben sich daraus?

Unter dem Stichwort der Bildungslandschaften stehen die Schulen heute vor der Herausforderung, sich sozial-räumlich zu öffnen und Kooperationen mit anderen Bildungsanbietern, sozialen Diensten und vor allem lokal ansässigen Betrieben zu entwickeln. Durch eine solche Öffnung von Schule soll eine regionale Übergangsstruktur geschaffen werden, welche die sozialen Teilhabechancen benachteiligter Schülerinnen und Schüler beim Übergang in den Beruf verbessert.

Auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene existieren zahlreiche bildungspolitische Programme und Maßnahmen, die Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen sollen. Allerdings lassen sich solche Programme nicht ohne Weiteres umsetzen, denn in den Regionen finden sich bereits unterschiedliche Strukturen, wie Übergänge in den

Beruf begleitet und bewältigt werden. In der qualitativen ethnografischen Untersuchung wurden vier ländliche Regionen Deutschlands hinsichtlich ihrer regionalen Übergangsstrukturen miteinander verglichen. Ausgewählt wurden Regionen, die sich bezüglich der regionalen Lage (Nord vs. Süd; West vs. Ost), der Bildungsinfrastruktur, der Arbeitslosenquote und der regionalen Besonderheiten unterschieden. In methodischer Hinsicht wurden Sekundär- und Dokumentanalysen vorgenommen. Darüber hinaus wurden Netzwerkinterviews, Lebenslinieninterviews und biografisch-narrative Interviews geführt.

Ausgewählte Ergebnisse

Die unterschiedlichen regionalen Übergangsstrukturen sind kulturell-historisch gewachsen und wirken sich auch darauf aus, wie Jugendliche ihre Übergangsentscheidungen biografisch konstruieren.

Die Region Gelburg¹ ist von einer traditionsreichen Industriekultur und einem solidarischen Miteinander geprägt: Ihre Bürgerinnen und Bürger teilen eine Art gemeinsame Lebenswelt. Das Übergangssystem in

¹ Die Namen wurden anonymisiert.

Gelburg ist ein zentralistisches Modell mit einem umfangreichen Versorgungsgedanken. Die übergeordnete Steuerungsidee ist, dass alle Schülerinnen und Schüler ähnliche Maßnahmen durchlaufen. Jugendliche leiten die Berufswahl oft aus ihren frühen Ambitionen ab, die sich während ihres Sozialisationsprozesses ergaben. Unterstützende Maßnahmen des Übergangssystems wirken deshalb weniger als Orientierung, sondern als Verstärker dieses Sozialisationsmodells.

In Grüntal findet sich ebenfalls eine gemeinschaftliche und verbindende regionale Idee. Die Akteure vor Ort verständigten sich darauf, eine technikaffine Wirtschafts- und Arbeitswelt zu schaffen. Die Übergangslandschaft zielt darauf, alle jungen Menschen in Arbeit zu bringen – jedoch nicht in einem zentralistischen Verständnis wie in Gelburg, sondern über ein hochflexibles und dynamisches Angebot, an dem viele unterschiedliche regionale Akteure beteiligt sind. Deshalb lässt sich Grüntal als bürgerschaftliches Modell bezeichnen. Die Jugendlichen fühlen sich bei ihrer Berufswahl weitgehend selbstbestimmt und nehmen keine Bildungshürden wahr. Es ist für sie beispielsweise selbstverständlich, die Schule zu wechseln oder mit unterschiedlichen Berufs- und Bildungsverläufen zu experimentieren. Dies gilt für alle Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunftsfamilie oder ihrer sozialen Lage gleichermaßen.

In Rothingen gibt es hingegen kaum verbindende Elemente und auch keine gemeinsame Erzählung über die Region. Das regionale Übergangssystem ist analog dazu ein Verinselungsmodell. Zwar arbeiten vereinzelte Akteure in der Region zusammen, allerdings meist nur über einen kurzen Zeitraum und projektbezogen. Eine gemeinsame Idee, wie Jugendliche bei ihren Übergängen begleitet werden können, gibt es nicht. Die verinselten institutionellen Strukturen bieten Jugendlichen wenig Sicherheit. Sie befürchten daher, falsche Entscheidungen zu treffen, und fühlen sich halt- und orientierungslos. Und zwar auch dann, wenn ihre Eltern sie bei ihren beruflichen Überlegungen unterstützen. Letztlich führt dies dazu, dass sie häufig in der Region bleiben, da sie dies als einzigen (vermeintlichen) Anker wahrnehmen.

Blauberg ist durch seine Nähe zum Meer durch eine maritime Wirtschaft geprägt. Die Region ist aktuell von Wandlungsprozessen wie dem Fachkräftemangel bedroht. Das Übergangssystem zielt darauf ab, diesen Wandlungsprozessen zweckmäßig zu begegnen. Aufgrund seiner funktionalen Segmentierung kann es als funktionalistisches Modell beschrieben werden: Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Bildungsniveaus sollen auf unterschiedlichen Wegen durch das Übergangssystem geführt werden. Die Jugendlichen denken ihre Biografien in einem dreiphasigen Lebensmodell. Sie grenzen die Berufsphase von der „freien“ Kindheit und Jugend und der Phase des Alters ab. In ihrer Berufsplanung spiegelt sich deutlich wider, welche beruflichen Optionen für welche Bildungsabschlüsse in der Region als üblich angesehen werden.

Ausblick auf die Praxis

Die Untersuchung liefert neue Erkenntnisse zu regionalen Hemmnissen und auch Teilhabeformen an der sogenannten ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf. Diese können unter anderem für Sensibilisierungen genutzt werden, wie zukünftig förderpolitische Interventionen – unter Berücksichtigung der unterschiedlichen regionalen Übergangsstrukturen und ihren Teilhabechancen – effektiv gestaltet werden können. Ein neues regionales Übergangsmangement einzuführen wäre beispielsweise in Rothingen kaum Erfolg versprechend, wenn die Unsicherheiten der Jugendlichen nicht ernst genommen würden. In den anderen Regionen sind hingegen bereits nach der regionalen Logik gut funktionierende Systeme vorhanden, weshalb neue Programme nicht ohne Weiteres implementiert werden könnten. Anschlussfähig wären hier allein solche Programme, die sich in das lokal Bestehende einfügen ließen.

Über das Projekt



Institution: Universität Hildesheim

Projektleitung: Prof. Dr. Inga Truschkat

Förderzeitraum: 2011–2015

Fördersumme: 416.649 €

Chan.ge – Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe

Forschungsfragen

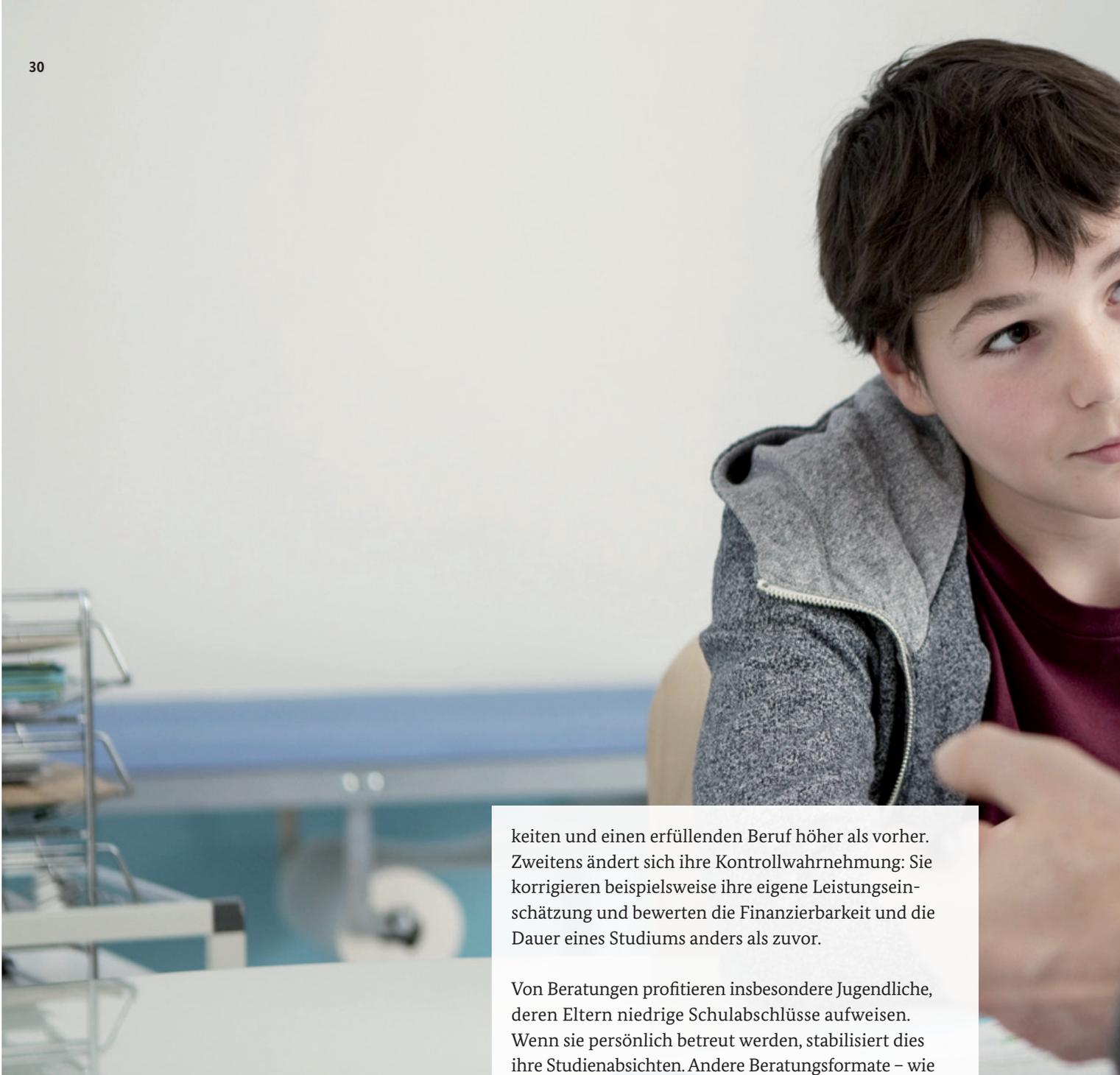


- Wie entwickeln sich Studienabsichten von Schülerinnen und Schülern unter verschiedenen institutionellen Bedingungen?
- Wie wirkt sich eine gezielte Beratung und Begleitung auf leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit unsicherer Studierneigung aus?

Die Vorgehensweise des Projektes gliederte sich in zwei Teile: Um die Studienabsichten in unterschiedlichen institutionellen Umgebungen zu analysieren, wurden im Befragungsteil Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte an Berufskollegs (Berufliche Gymnasien, Berufsfachschulen/Fachoberschulen der Fachrichtungen Wirtschaft, Technik und Soziales) und an Gesamtschulen, die zur Fachhochschulreife beziehungsweise Hochschulreife

führen, wiederholt befragt. Im Beratungsteil wurden leistungsstarke Schülerinnen und Schüler ausgewählt, die sich durch eine unsichere Studierneigung auszeichneten und von geschulten Lehrkräften beraten wurden. Ziel war es zu überprüfen, inwieweit Jugendliche durch Beratungsmaßnahmen angeregt und unterstützt werden können, eine Studienabsicht zu entwickeln. Die Aufgabe der Beratenden bestand darin, die Bildungsabsicht – idealerweise die Studienabsicht – der Schülerinnen und Schüler zu formieren und zu festigen, indem sie dazu angeregt wurden, sich aktiv mit ihren Zielen, Überzeugungen und ihrem Selbst- und Fähigkeitskonzept auseinanderzusetzen. Dafür waren zwei Sitzungen vorgesehen. In einer dritten Sitzung wurde mit den Schülerinnen und Schülern weiterhin ein detaillierter Handlungsplan erarbeitet, der auf die Umsetzung der Absicht zielte.





keiten und einen erfüllenden Beruf höher als vorher. Zweitens ändert sich ihre Kontrollwahrnehmung: Sie korrigieren beispielsweise ihre eigene Leistungseinschätzung und bewerten die Finanzierbarkeit und die Dauer eines Studiums anders als zuvor.

Von Beratungen profitieren insbesondere Jugendliche, deren Eltern niedrige Schulabschlüsse aufweisen. Wenn sie persönlich betreut werden, stabilisiert dies ihre Studienabsichten. Andere Beratungsformate – wie schriftliche Anregungen zur Reflexion oder Informationsmaterialien – begünstigen ihre Absichten zu studieren hingegen nicht. Deutlich wirkungsvoller ist es, wenn Beratungslehrerinnen und -lehrer mit den Jugendlichen im persönlichen Kontakt sind.

Besonders wichtig sind Beratungsleistungen also für diejenigen, die von ihrem sozialen Umfeld bei Bildungsüberlegungen und -entscheidungen wenig unterstützt werden. Interessanterweise wurden die Studienabsichten von Schülerinnen und Schülern aus Elternhäusern mit (Fach-)Hochschulreife eher gemindert. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sie sich möglicherweise durch die Beratung von den Bildungswünschen ihrer Eltern stärker emanzipieren konnten. Dieser Effekt zeigte sich für die Beratung mit schriftlichen Materialien nicht.

Ausgewählte Ergebnisse

In zweijährigen beruflichen Bildungsgängen steigern insbesondere zwei Schülergruppen ihre Bildungsabsichten: Zum einen sind es Kinder von Eltern, die höchstens einen Hauptschulabschluss erzielt haben, und zum anderen Kinder von Eltern mit (Fach-)Hochschulreife. Zweijährige Bildungsgänge an Berufskollegs werden also nicht nur von Jugendlichen aus privilegierten, sondern auch von jenen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen genutzt, um die Berechtigung für ein Hochschulstudium zu erwerben.

Die erhöhten Studienabsichten erklären sich durch verschiedene Faktoren. Erstens bewerten die Jugendlichen einen sicheren Arbeitsplatz, Aufstiegsmöglich-



Ausblick auf die Praxis

Diese Ergebnisse sind für die Praxis von großer Bedeutung. Zunächst ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler bei ihren Studienüberlegungen persönlich beraten werden. Eine Beratung ausschließlich durch Flyer oder andere schriftliche Materialien ist wenig effektiv. Darüber hinaus sind bestimmte Vorgehensweisen bei der Beratung besonders wirksam: Um Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen, sollten Beratende sie anregen, über vier Themen nachzudenken. Erstens sollten die Jugendlichen ihre Erwartungen an ein Studium und dessen Nutzen bewusst reflektieren. Zweitens sollten sie sich vor Augen führen, welche Einstellungen ihr soziales Umfeld hinsichtlich eines Studiums hat. Drittens sollten

Über das Projekt



Institution: Bergische Universität Wuppertal

Projektleitung: Prof. Dr. Claudia Schuchart

Förderzeitraum: 2012–2015

Fördersumme: 407.810 €

Probleme, die potenziell auftreten können, thematisiert werden. Und viertens sollten die Beratenden aktiv unterstützen, dass die Jugendlichen ihre Entscheidungen umsetzen. Wichtig ist es demnach, die subjektiven Erwartungen und Bewertungen – insbesondere die Einstellungen und die Problemwahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler – einzubeziehen. Im Rahmen des Projekts wurde dafür ein Instrument entwickelt, das die angeführten Aspekte aufgreift und für die Beratung genutzt werden kann.

Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen

Forschungsfragen



- Wie unterscheiden sich Jugendliche im schulischen Übergangssystem von Jugendlichen, die eine Ausbildung absolvieren?
- Wie entwickeln sie sich im Laufe ihres Übergangsjahrs und welche Faktoren bedingen, ob ihnen der Übergang in die berufliche Ausbildung gelingt?

Das Übergangssystem umfasst Lernangebote, die die Ausbildungsreife von Jugendlichen fördern sollen. Ziel ist es, dass die Teilnehmenden anschließend eine Ausbildung absolvieren. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Angeboten. Doch wie wirksam sind diese Maßnahmen? Im Projekt wurden die Entwicklungsverläufe von 5.567 Schülerinnen und Schülern untersucht, die sich im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) oder im Berufseinstiegsjahr (BEJ) befanden. Sie wurden zu Beginn und am Ende ihres Qualifizierungsjahres an Schulen in Baden-Württemberg (n = 1.987), Niedersachsen (n = 3.026) und Berlin (n = 563) befragt. Dabei wurden unter anderem soziale, kulturelle und individuelle Ressourcen sowie institutionelle Förderaspekte und regionale Arbeitsmarktstrukturen beleuchtet. Ergänzend dazu wurden nach dem Übergangsjahr 689 telefonische Leitfadeninterviews geführt. Sie dienten der Frage, welche Wege die Jugendlichen eingeschlagen haben.

Spezifische Merkmale der Jugendlichen im Übergangssystem

Jugendliche im Übergangssystem unterscheiden sich von Auszubildenden durch einige typische Merkmale. Sie haben öfter keinen Schulabschluss, nur einen Hauptschulabschluss oder eine Förderschulvergangenheit. Jugendliche, die von einer Förderschule kommen, nutzen das BVJ/VAB mit technischer oder hauswirtschaftlicher Ausrichtung oftmals, um einen Hauptschulabschluss nachzuholen. Neben Förderschülerinnen und -schülern setzen sich BVJ/VAB-Klassen aus Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern bezie-

ungsweise Schulverweigerern zusammen, die oft lernschwach und verhaltensauffällig sind. Insgesamt finden sich im Übergangssystem etwas mehr männliche als weibliche Teilnehmende. Weiterhin haben in Baden-Württemberg und Berlin zwei Drittel der Übergangsschülerinnen und -schüler einen Migrationshintergrund, in Niedersachsen sind es rund 40 Prozent. Jugendliche des Übergangssystems stammen zudem öfter aus sozial benachteiligten Verhältnissen als Auszubildende: Ihre Eltern haben vergleichsweise niedrige Schul- und Berufsabschlüsse und sind häufiger arbeitslos oder nur teilzeiterwerbstätig.

Relevanz von Unterstützungssystemen für Übergänge

Jugendliche im Übergangssystem fühlen sich bei ihren Bewerbungen besser durch ihr privates Netzwerk unterstützt als durch Angebote der Arbeitsagenturen. Institutionelle Beratungsangebote scheinen generell schulisch angebunden zu sein. In Baden-Württemberg zeigte sich beispielsweise, dass sie nicht mehr genutzt werden, wenn die Jugendlichen ihr Übergangsjahr abgeschlossen haben. Die Unterstützung durch die Schulen wird regional unterschiedlich bewertet. In Niedersachsen schätzen sie 40 Prozent der Jugendlichen als hilfreich ein, in Baden-Württemberg sind es fast doppelt so viele. Dies deutet darauf hin, dass sich die Unterstützungsangebote sich in den Ländern qualitativ unterscheiden.

Die Entwicklung der Jugendlichen

Rund die Hälfte der Jugendlichen nutzt das Übergangssystem, um ihren Abschluss zu verbessern (BEJ) oder nachzuholen (VAB; BVJ). Allerdings erweitern sie dadurch nicht unbedingt ihre Kompetenzen. Formal höhere Abschlüsse werden weniger über verbesserte Leistungen erreicht, sondern erklären sich durch leichtere Anforderungen. Die mathematischen Fähigkeiten steigern sich im Übergangssystem beispielsweise kaum: Die Ergebnisse am Schuljahresende lassen sich durch Vorwissen, den Intelligenzquotienten (IQ) und das Fähigkeitsselbstkonzept – also die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten – erklären. In anderen berufsrele-



vanten Fächern können die Jugendlichen ihre Kompetenzen jedoch ausbauen: So erweitern sie beispielsweise ihre hauswirtschaftlichen Kenntnisse während des Übergangsjahres in Baden-Württemberg um ca. 25 Prozent.

Unter den soziodemografischen Merkmalen erweist sich außerdem die häusliche Sprachroutine als wichtig für die Kompetenzentwicklung. Denn über die Sprachsozialisation in den Elternhäusern werden bildungsbezogene Vor- und Nachteile geschaffen und sukzessive ausgebaut.

Verbleib der Jugendlichen im Übergangssystem

Rund die Hälfte der Jugendlichen im Übergangssystem mündet in eine Ausbildung, weitere 20 Prozent wechseln in eine weiterführende Schule. Gelingende Übergänge in die Ausbildung werden maßgeblich durch Praktika unterstützt – in Baden-Württemberg beruhen vier von fünf Ausbildungsverträgen auf einem vorausgegangenem Praktikum. Diese Praktika finden aber nur in 30 Prozent der Fälle während des Übergangsschuljahres statt. Neben Praktika sind insbesondere Bewerbungsunterstützungen im privaten Netzwerk hilfreich, um die Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern. Scheinbar keinen Einfluss hat hingegen die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen während des Übergangsschuljahres. Dennoch ist es durchaus

hilfreich, dass sie danach einen formalen Bildungsabschluss vorweisen können.

Die Arbeitsmarktlage wirkt sich nicht eindeutig auf Berufseinmündungen aus, allerdings sind die verwendeten Strukturdaten relativ grob. In Baden-Württemberg kann aus den Interviews mit den Lehrkräften geschlossen werden, dass kleinräumige regionale Arbeitsmarktfaktoren durchaus eine wesentliche Rolle spielen, wie viele Praktika und Ausbildungen vermittelt werden.

Die zentrale Schlussfolgerung für die Praxis lautet: Um Jugendliche im Übergangssystem bei der Ausbildungssuche gezielt zu unterstützen, müssen tragfähige Kooperationen zwischen Schulen, (staatlichen) Förderangeboten und Unternehmen geschaffen werden.

Über das Projekt



Institution: Universität Göttingen, Universität Stuttgart

Projektleitung: Prof. Dr. Susan Seeber, Prof. Dr. Reinhold Nickolaus

Förderzeitraum: 2012–2015

Fördersumme: 670.088 €



Wie und warum Benachteiligtenförderung gelingt. Eine Längsschnittuntersuchung zur Beobachtung der nachhaltigen Integration gering qualifizierter Jugendlicher in eine berufliche Ausbildung

Forschungsfragen



- Welche Erfolgsfaktoren bedingen eine gelungene und nachhaltige Integration in die berufliche Ausbildung?
- Welche Maßnahmen zur Förderung sogenannter Risikogruppen sind Erfolg versprechend?
- Lassen sich bildungsbiografische Muster identifizieren, gibt es also „typische“ erfolgreiche beziehungsweise erfolglose Ausbildungsverläufe?

Das Projekt basiert auf Längsschnittdaten, die den Übergang von der Hauptschule in die Berufsausbildung – und teilweise in die Erwerbstätigkeit – über einen Zeitraum von bis zu sieben Jahren abbilden. Die Daten wurden in Niedersachsen an 51 Schulen erhoben. Zusätzlich floss die Perspektive der Unternehmen durch 567 Betriebsbefragungen ein.

Der Übergang in eine Ausbildung

45 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss gelingt es innerhalb von drei Monaten, nach der 9. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden. Überraschenderweise sind es dabei weniger die Noten in Deutsch und Mathematik oder die Situation auf dem Ausbildungsmarkt, die darüber entscheiden, wer einen Ausbildungsplatz bekommt und wer nicht. Ausschlaggebend sind vielmehr die Noten im Arbeitsverhalten sowie Praxistage im Betrieb.

Jugendliche, die eine Projektklasse mit betrieblichen Praxistagen besuchen und über einen längeren Zeitraum in einem Praktikumsbetrieb sind, haben vergleichsweise bessere Ausbildungsaussichten. Denn so können sie ihre Fähigkeiten im Betrieb unter Beweis stellen und Vorurteilen entgegenwirken. Außerdem werden sie mit ihren individuellen Fähigkeiten und Motivationen von den Betrieben wahrgenommen und haben dadurch die Möglichkeit, „ihre“ Betriebe zu finden. Den Betrieben erleichtert das längere Kennenlernen der Jugendlichen es gleichermaßen, „ihre“ Auszubildenden zu finden.

Dies deutet darauf hin, dass Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber immer öfter davon ausgehen, dass die schulischen Basiskenntnisse von Abgängerinnen und Abgängern der 9. Klasse inzwischen so gering sind, dass sie diese nicht mehr als zentrale Einstellungskriterien heranziehen können.

Die Perspektive der Betriebe

Die Ergebnisse der Betriebsbefragung bestätigen dies: Der Hauptschulabschluss hat aus betrieblicher Sicht an Wert verloren. Für ein gutes Viertel der befragten Betriebe signalisiert er, dass die entsprechenden Bewerberinnen und Bewerber nicht über ausreichende Fähigkeiten verfügen, um eine Ausbildung zu meistern. Jeder vierte Betrieb nimmt Hauptschülerinnen und Hauptschüler bei Bewerbungen erst gar nicht in die engere Wahl.

Diejenigen Unternehmen, die Hauptschülerinnen und Hauptschüler einstellen, greifen immer öfter auf alternative Kriterien zurück, um die Eignung der Jugendlichen für eine Ausbildung einzuschätzen. Dies sind berufsbezogene Fähigkeiten: Können die Jugendlichen den Anforderungen einer Ausbildung in fachlicher Hinsicht gerecht werden? Und die Motivation: Werden die Jugendlichen die Ausbildung auch tatsächlich beenden?

Deshalb wird es für die Betriebe immer wichtiger, dass sie die Hauptschülerinnen und Hauptschüler individuell kennenlernen. Besonders hilfreich für einen gelingenden Übergang ist es daher, wenn Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum ein Praktikum in einem Unternehmen absolvieren oder Ferienjobs ausüben. Dies erleichtert es den Betrieben, die Zuverlässigkeit und Motivation der Jugendlichen

einzuschätzen. Außerdem sind gerade für Hauptschülerinnen und Hauptschüler Sozialkompetenzen und die Unterstützung durch das Elternhaus wichtig, um einen Ausbildungsplatz zu finden und das „Manko Hauptschulabschluss“ zu kompensieren. Jugendliche, die auf diese Ressourcen nicht zurückgreifen können, sind zusätzlich benachteiligt.

Die Bildungsverläufe

Betrachtet man die Bildungsbiografien von Hauptschülerinnen und Hauptschülern über einen längeren Zeitraum, also bis zum Eintritt ins Erwerbsleben, so zeigt sich, dass sie in der Regel keine „glatten“ Verläufe aufweisen, die unmittelbar nach der Schule in eine Ausbildung und anschließend in eine Erwerbstätigkeit münden. Nur einem Zehntel der Hauptschülerinnen beziehungsweise Hauptschüler gelingt ein reibungsloser Ablauf, ohne Maßnahmen des Übergangssystems besuchen zu müssen.

Das Übergangssystem kann helfen, auf dem Ausbildungsmarkt Fuß zu fassen. Allerdings ist es nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen hilfreich: (1) Einige Jugendliche können nach den Maßnahmen zwar eine Ausbildung aufnehmen, allerdings schaffen es nicht alle, die berufliche Ausbildung auch zu beenden. (2) Andere Jugendliche wechseln nach einem zeitlich überschaubaren Besuch des Übergangssystems in Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit und nutzen das Übergangssystem als Brücke. Sie entziehen sich weiteren Qualifizierungsbemühungen und riskieren dadurch eine prekäre Erwerbskarriere als Ungelernte. (3) Und für eine weitere Gruppe stellt das Übergangssystem eine Art Falle dar, aus der sie sich nicht mehr befreien können. Sie verbringen mehr als zwei Jahre im Übergangssystem und besuchen häufig mehrere Maßnahmen, ohne dass dies ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz tatsächlich erhöhen würde.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Risiko eines brüchigen Ausbildungsverlaufs beziehungsweise eines Ausbildungsabbruchs für Jugendliche mit einem eher holprigen Einstieg in die berufliche Ausbildung größer ist. Es ist deshalb wichtig, Hauptschülerinnen und Hauptschüler nach der Schulzeit möglichst schnell in Ausbildung zu bringen.

Über das Projekt



Institution: Soziologisches Forschungsinstitut
Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität
Projektleitung: Dr. Bettina Kohlrausch
Förderzeitraum: 2011–2014
Fördersumme: 490.314 €



Inklusion



In den Medien und im Bildungsbereich werden Fragen der Chancengerechtigkeit derzeit intensiv im Kontext von Inklusion diskutiert. Dies ist wenig erstaunlich, denn die Umstrukturierung eines Bildungssystems mit einem seit über 100 Jahren ausgebauten Förderschulsystem stellt eines der größten Reformprojekte seit der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren dar. Vor diesem Hintergrund zielten die geförderten Projekte zum Thema Inklusion darauf ab, den bislang geringen Forschungsstand zu erweitern – und damit auch die emotional und ideologisch aufgeladene öffentliche Diskussion zu versachlichen. Im Mittelpunkt der Projekte stand die Frage, unter welchen

Bedingungen sich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestmöglich entwickeln.

Mit Blick auf die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich, dass deren Wohlbefinden und Lernfortschritt in den ersten Klassenstufen weniger davon abhängt, ob sie in- oder exklusiv beschult werden. Entscheidend ist vielmehr die Qualität der pädagogischen Arbeit vor Ort. Für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität ist es dabei besonders wichtig, dass multidisziplinäre Teams und Eltern konstruktiv zusammenarbeiten.

Prof. Dr. Elke Wild

BiLieF – Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements

Forschungsfragen



- Wie entwickeln sich Motivation, Selbstwertgefühl, schulisches Wohlbefinden und schriftsprachliche Schulleistungen bei Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen in exklusiven und inklusiven Schulformen?
- Welche personenbezogenen Faktoren (zum Beispiel Intelligenz, Selbstwertgefühl) und welche kontextuellen Faktoren (zum Beispiel soziale Herkunft, elterliches Schulengagement, Haltungen von Lehrkräften) beeinflussen die Beschulung?

Das Projekt beleuchtete mittels qualitativer und quantitativer Methoden, wie sich die Lernmotivation, das Selbstwertgefühl, das schulische Wohlbefinden und die schriftsprachlichen Schulleistungen bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen von der 3. bis zur 5. Klasse entwickeln. Verglichen wurden die Entwicklungsverläufe von Kindern in drei Modellen sonderpädagogischer Förderung: Förderschulen, Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht (GU) und Grundschulen in Kooperation mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF). Außerdem wurden weitere Bedingungsfaktoren in Schule und Elternhaus berücksichtigt. Im quantitativen Teil wurden zu vier Messzeitpunkten 455 Schülerinnen und Schüler (205 an Förderschulen, 199 an Grundschulen mit GU und 51 an Grundschulen in Kooperation mit einem KsF), 341 Eltern, 165 Lehrkräfte und 131 Schulleitungen befragt. Im qualitativen Teil wurden Fallstudien an sieben Schulen durchgeführt, an denen die gleichzeitige Förderung von Leistung und Wohlbefinden unterschiedlich gut gelingt. Ziel war es herauszufinden, welche institutionellen Bedingungen innerhalb der Modelle zu einer erfolgreichen Beschulung von Grundschulkindern und -schülern mit Förderbedarf Lernen beitragen.

Ausgewählte Ergebnisse

Lernbeeinträchtigte Grundschulkindern weisen unabhängig vom Fördermodell erfreulicherweise einen

hohen Grad an Lernfreude und Wohlbefinden auf. Gleichzeitig sind ihre Lese- und Rechtschreibkompetenzen erwartungsgemäß eingeschränkt. Sie entsprechen in etwa dem Entwicklungsstand von ein bis zwei Jahre jüngeren Kindern ohne Förderbedarf. Im Vergleich zu inklusiv beschulten Kindern mit Lernbeeinträchtigung schneiden Kinder in exklusiven Förderschulen hinsichtlich ihrer kognitiven Grundkompetenzen und im Lesen und Schreiben schlechter ab. Sie haben auch bereits öfter eine Klasse wiederholen oder die Schule wechseln müssen und stammen zudem häufiger aus sozial benachteiligten Familien. Betrachtet man allerdings die Kompetenzentwicklung der Kinder mit Förderbedarf im Längsschnitt, unterscheiden sich die Lernzuwächse von in- und exklusiv beschulten Kindern kaum. Zwischen Schulen des gleichen Fördermodells weichen die Leistungen der Kinder jedoch teils deutlich voneinander ab. Es ist also weniger die Art der sonderpädagogischen Förderung per se, die den Schulerfolg bedingt – vielmehr sind es Merkmale einzelner Schulen.

Lehrkräfte sehen es generell als anspruchsvolle Aufgabe an, lernbeeinträchtigte Kinder zu fördern. Um ihr gerecht zu werden, ist ein starker Rückhalt im Kollegium notwendig – allerdings ist die pädagogische Grundhaltung innerhalb des Kollegiums nicht immer einheitlich. Wenn die Lehrkräfte Unterschiedlichkeit mehrheitlich wertschätzen, haben sie meist auch eine egalitäre Sicht auf Kinder mit und ohne Förderbedarf. Und sie erkennen darüber hinaus die Expertise unterschiedlicher Fachkräfte an. Dies führt dazu, dass die Arbeit im multidisziplinären Team als konstruktiv erlebt wird. Multidisziplinäre Teams versuchen in der Regel, die Kinder nach individuellem Leistungsstand zu unterrichten, auf Differenzierungen zu verzichten und die Beteiligung sowie das Wohlbefinden der Kinder zu erhöhen. Neben diesen Gelingensbedingungen ist es außerdem hilfreich, wenn Eltern die Lernprozesse begleiten und mit Lehrkräften kooperieren. Ebenfalls förderlich ist es, wenn Einzelschulen mit einschlägigen Einrichtungen in ihrer Region gut vernetzt sind.

Ausblick auf die Praxis

Die Inklusionsdebatte kreist zumeist um das Für und Wider in- und exklusiver Fördermodelle. Den vorliegenden Ergebnissen zufolge sind die Unterschiede in der „Leistungsfähigkeit“ der beiden Modelle jedoch eher gering, wenn der relative Lernzuwachs betrachtet und dabei berücksichtigt wird, dass Kinder mit besonders starken Beeinträchtigungen eher an einer Förderschule anzutreffen sind. Allerdings unterscheiden sich die Modelle je nach Ausgestaltung deutlich, was die zentrale Bedeutung von Qualitätsmerkmalen der einzelnen Schulen für eine erfolgreiche schulische Inklusion unterstreicht. Dazu zählen die pädagogischen Grundhaltungen des Schulpersonals, die effektive Arbeit im multidisziplinären Team und tragfähige Kooperationsbeziehungen mit außerschulischen Akteuren

Über das Projekt



Institution: Universität Bielefeld

Projektleitung: Prof. Dr. Elke Wild

Förderzeitraum: 2012–2015

Fördersumme: 1.043.086 €

und Eltern. In der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und anderen Professionsgruppen sollten deshalb verstärkt solche Kompetenzen vermittelt werden, die eine effektive inter- und transdisziplinäre Kooperation begünstigen. Hierin liegt ein Schlüssel für eine größtmögliche Chance aller Kinder auf Bildung und soziale Teilhabe.





Kisses-Proluba – Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Prospektive Längsschnittstudie bei unterschiedlichen Bildungsangeboten

Forschungsfragen



- Lassen sich Sprachentwicklungsstörungen durch unterrichtliche und weitere Förderangebote abbauen und kompensieren?
- Wie beeinflussen Sprachentwicklungsstörungen den Erwerb von Lese-Schreib-Kompetenzen, von mathematischen Fähigkeiten und des schulischen Selbstkonzeptes der Kinder?
- Wie verläuft die sozioemotionale Entwicklung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren?

Diese Fragen wurden in einer Längsschnittuntersuchung bei insgesamt 94 Grundschulkindern mit Sprachentwicklungsstörungen untersucht. Davon besuchten 69 Kinder eine Sprachheilschule und 25 Kinder wurden mit sonderpädagogischer Unterstützung in der Grundschule beschult. Die Kontrollgruppe setzte sich aus insgesamt 80 Kindern mit typischem Spracherwerb aus der Grundschule zusammen. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich über zwei Jahre

mit drei Erhebungszeitpunkten (Schulbeginn, Ende Klasse 1, Ende Klasse 2). Die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, der Schulleistung und der sozialen Einbindung in der Klasse wurde mit standardisierten und normierten Testverfahren festgestellt. Weitere Aspekte der sozioemotionalen Entwicklung sowie des sozialen und schulischen Selbstkonzeptes wurden in standardisierten Interviews erhoben. Weitere Informationen und Einschätzungen von den Lehrkräften und den Eltern wurden mit Fragebögen eingeholt.

Ausgewählte Ergebnisse

Insgesamt verbessert sich die Untersuchungsgruppe in allen untersuchten Bereichen, kann aber unabhängig vom Lernort nicht das Niveau der Kontrollgruppe von Kindern ohne Sprachentwicklungsstörung erreichen. Im sprachlichen Entwicklungsbereich werden Aussprachestörungen am deutlichsten überwunden. Der Anteil korrekter Sätze in einem Test zur Grammatikproduktion steigt hinsichtlich Verbstellung und Kasus von 54 auf 79 Prozent zum Ende der 2. Klasse an. Auch die unterdurchschnittlichen Leistungen im Gram-

matikverständnis zu Schulbeginn verbessern sich zwar bis zum Ende der 2. Klasse signifikant, dennoch zeigen 27 Prozent der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen unterdurchschnittliche Leistungen. Der Rückstand in der Wortschatzentwicklung beträgt für viele Kinder der Untersuchungsgruppe im Mittel zwei Jahre.

Auch bei den Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb zeigen sich die ungünstigen Lernausgangslagen. So lassen sich bei 26 Prozent der Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung Auffälligkeiten in einem Test zum phonologischen Bewusstsein und visueller Aufmerksamkeit erkennen. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen bleiben beim Schreiben- und Lesenlernen am Ende der ersten und 2. Klasse hinter den Kindern mit typischer Entwicklung zurück. Dies gilt insbesondere für die Rechtschreibleistung, die bei 75 Prozent der Kinder mit Sprachentwicklungsstörung zum Ende der 2. Klasse unterdurchschnittlich ist.

Entgegen landläufiger Meinungen können bei Sprachentwicklungsstörungen auch Mathematikleistungen beeinträchtigt sein. Bereits zu Schulbeginn ist bei 27 Prozent der Kinder aus der Untersuchungsgruppe, aber nur bei sieben Prozent der Kontrollgruppe eine unterdurchschnittliche Kompetenz im frühen Rechnen zu erkennen. Am Ende der 2. Klasse liegen bei 40 Prozent aller Kinder der Untersuchungsgruppe unterdurchschnittliche Leistungen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik vor, während dies nur bei elf Prozent der Kontrollgruppe der Fall ist.

Insgesamt ist das Risiko von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, am Ende der ersten und 2. Klasse von ihren Lehrkräften als psychisch auffälliger eingeschätzt zu werden, etwa dreimal höher als bei Kindern der Kontrollgruppe. Dies trifft in besonderer Weise auf diejenigen Kinder zu, deren Deutsch- und Mathematikleistungen unterdurchschnittlich sind. Zugleich hat diese insgesamt gefährdete Gruppe am Ende von Klasse 1 und 2 ein schwaches schulisches Selbstkonzept, insbesondere in Mathematik. Außerdem geben diese Kinder häufiger an, eher aufzugeben und weniger motiviert zu sein, sich den schulischen Herausforderungen zu stellen. Auch das Emotionsverständnis der Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen nimmt im Laufe der ersten zwei Schuljahre zwar zu, bleibt aber signifikant hinter dem der Kinder mit typischer Sprachentwicklung zurück. Dies ist besonders zu beachten, da das Emotionsverständnis ein wichtiger Faktor für die Entwicklung positiver sozialer Beziehungen ist. Die genannten Ergebnisse treffen unabhängig vom Lernort zu.

Ausblick auf die Praxis

Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bilden die größte Gruppe der etwa 54.000 Kinder in Deutschland mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache. Sie weisen mit ihren ungünstigen sprachlichen Lernvoraussetzungen erhebliche Bildungsrisiken auf, die auch bei intensiver sonderpädagogischer Unterstützung nur teilweise kompensiert werden können. Deshalb muss die Förderung dieser Kinder unabhängig vom Lernort auf mehreren Ebenen erfolgen: Neben spezifischer Sprachförderung und besonderer Unterrichtsgestaltung beim Schriftspracherwerb und in Mathematik ist die sozioemotionale Entwicklung zu unterstützen – besonders bei der Bewältigung der mit der Sprachentwicklungsstörung verbundenen psychosozialen Probleme.

Über das Projekt



Institution: Pädagogische Hochschule Heidelberg,
Universität Leipzig

Projektleitung: Prof. Dr. Bettina Janke, Prof. Dr.
Christian W. Glück

Förderzeitraum: 2011–2015

Fördersumme: 339.732 €



Außerschulische Faktoren und Bildungsorte

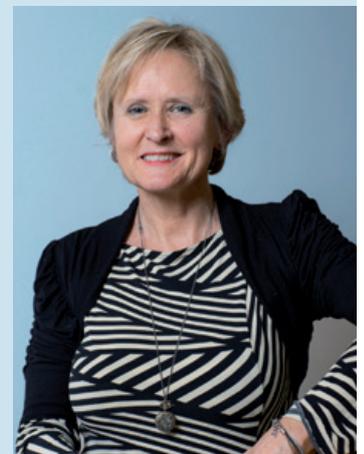


Prof. Dr. Cornelia Gräsel

besondere Herausforderungen mit sich: Es stellt sich vor allem die Frage, wie man jene Zielgruppen erreichen kann, für die diese Angebote besonders wichtig wären. Um beispielsweise die Eltern von benachteiligten Kindern für Elternprogramme zu motivieren, sind Kinderbetreuungsangebote und eine Vertrauensbeziehung zu den Kursleitungen wichtig.

Bildungserfolge lassen sich nicht allein durch schulische Faktoren erklären, sondern sind auch durch das familiäre Umfeld und vielfältige andere Bildungsangebote außerhalb der Schule geprägt. In den letzten 20 Jahren hat die empirische Bildungsforschung wichtige Forschungsergebnisse zum Lernen in der Schule vorgelegt. Befunde über außerschulische Lernorte und das Zusammenspiel von schulischer und außerschulischer Bildung fehlten demgegenüber weitgehend. Untersucht wurde in den Projekten deshalb, wie außerschulische Lernorte wirken, welche Rolle sie im Vergleich zu schulischen Lernorten haben und wie die jeweiligen Stärken besser genutzt werden können.

Ein zentrales Kennzeichen außerschulischer Lernumgebungen ist, dass Kinder und Jugendliche freiwillig an ihnen teilnehmen. In dieser Freiwilligkeit liegt großes Potenzial, um Bildungschancen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu beeinflussen. Allerdings bringt sie auch



Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger



Die Rolle schulbezogener sozialer Netzwerke für Abiturleistung und Berufswahl einer sozial und ethnisch heterogenen Schülerschaft

Forschungsfragen



- Wie setzen sich Freundschafts-, Lern- und Austauschnetzwerke in der gymnasialen Oberstufe zusammen?
- Wie wirken diese Netzwerke auf die Schulleistung und auf die Berufswahl?

Um diesen Fragen nachzugehen, wurden Freundschafts-, Lern- und berufliche Austauschnetzwerke von 2.100 Schülerinnen und Schülern kurz vor dem Abitur analysiert. Die Netzwerkdaten wurden durch quantitative Befragungen an 15 Gymnasien in Niedersachsen, Bremen und Hamburg erhoben. Etwa ein gutes halbes Jahr nach dem Abschluss wurden in qualitativen Nachbefragungen die Abschlussnoten und Ausbildungsentscheidungen erfragt.

Wie bilden sich Freundschafts- und Lernnetzwerke?

Wie sich Freundschaften in der gymnasialen Oberstufe bilden, wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Zunächst entstehen häufiger gleichgeschlechtliche als zwischengeschlechtliche Freundschaften. Außerdem spielt der ethnische Hintergrund eine Rolle: Ethnisch homogene Freundschaften treten häufiger auf als ethnisch gemischte. Demgegenüber hat der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler keinen Einfluss auf Freundschaftskonstellationen. Weder der Bildungsabschluss noch der Erwerbsstatus der Eltern wirken sich auf die Freundschaften ihrer Kinder aus.

Lernnetzwerke entstehen unter ähnlichen Bedingungen wie Freundschaftsnetzwerke. Auch hier schließen sich eher gleichgeschlechtliche Jugendliche und Jugendliche mit dem gleichen ethnischen Hintergrund zusammen. Ob zusammen gelernt wird oder nicht, hängt jedoch entscheidend davon ab, ob die Lernpart-



Über das Projekt



Institution: Universität Bremen

Projektleitung: Dr. Dirk Fornahl, Prof. Dr. Michael Windzio

Förderzeitraum: 2011–2014

Fördersumme: 359.395 €

nerinnen und Lernpartner miteinander befreundet sind. Eine freundschaftliche Beziehung ist für das gemeinsame Lernen wichtiger als das Leistungsniveau.

Wie wirkt das Netzwerk auf die Schulleistung?

Freundschafts- und Lernnetzwerke bilden sich demnach selektiv. Die Untersuchung zeigt außerdem, dass befreundete Schülerinnen und Schüler oftmals ähnlich erfolgreich in der Schule sind. Das heißt, wer leistungsstarke Freunde hat, erzielt im Durchschnitt selbst auch bessere Ergebnisse.

Wie bildet sich das berufliche Austauschnetzwerk in der gymnasialen Oberstufe?

Kurz vor dem Abitur findet ein reger Austausch über die berufliche Zukunft statt. Auch die Netzwerke, in denen diese Gespräche stattfinden, sind stark von der freundschaftlichen Zugehörigkeit geprägt. Die Frage

der Berufswahl wird weitaus häufiger unter befreundeten als unter nicht befreundeten Schülerinnen und Schülern besprochen. Und auch hierbei bleiben die Geschlechter tendenziell unter sich.

Wie wirkt das Netzwerk auf die Berufswahl?

Die Berufswahl und der erfolgreiche Übergang in ein Studium oder eine Ausbildung sind in hohem Maße davon abhängig, wie die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen. Daher liegt die Frage nahe, ob sich gute Freundinnen und Freunde gegenseitig in der Beurteilung der eigenen Fähigkeiten beeinflussen. Die Analyse der Selbstwirksamkeitserwartung – damit bezeichnet man das Vertrauen in die eigenen beruflichen Fähigkeiten – brachte hervor: Haben die besten Freundinnen und Freunde eine vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeitserwartung, wirkt sich dies positiv auf die eigene Selbstwirksamkeit aus, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird also gestärkt. Außerdem beeinflussen gute Freundinnen und Freunde auch die Erwartungen an den zukünftigen Beruf. Wenn sie durchschnittlich ein hohes Einkommen anstreben und daran interessiert sind, einer interessanten Tätigkeit nachzugehen, erhöhen sich diesbezüglich auch die eigenen Wünsche.

Ausblick auf die Praxis

Eine zentrale Erkenntnis dieses Projektes ist, dass die Freundschaft zwischen Abiturientinnen und Abiturienten wichtiger für die Bildung von Lerngruppen ist als das Leistungsniveau. Dieser Zusammenhang muss in der bildungspolitischen Debatte und der pädagogischen Praxis stärker berücksichtigt werden. Denn Netzwerke beeinflussen nicht nur die Schulleistung, sondern auch den Übergang in den Beruf. Von ihnen hängt beispielsweise ab, ob und inwiefern Jugendliche berufsrelevante soziale Kontakte knüpfen. Diese bedingen wiederum Arbeitsmarktchancen und zukünftige Verdienstmöglichkeiten. Freundschafts-, Lern- und Austauschnetzwerke in der Oberstufe wirken sich letztlich also auf die zukünftige soziale und ökonomische Lage von Individuen aus. Sie haben damit auch einen Einfluss, wie sich die soziale Gleichheit beziehungsweise Ungleichheit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene entwickelt.

SEBI – Selbstorientierung und selbstständiges Lernen: Eine Analyse von Sozialisations- und Lernumgebungen von Grundschulkindern

Forschungsfragen



- Wie wirken sich Sozialisations- und Lernumgebungen auf die Selbstorientierung und das selbstständige Lernen bei Grundschulkindern aus?
- Wie beeinflussen sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund der Eltern Selbstorientierung und selbstständiges Lernen?
- Welche Effekte hat dies auf den Bildungserfolg und die Bildungsaspiration?

Das Projekt untersuchte mittels qualitativer und quantitativer Methoden, wie Selbstorientierungen und selbstständiges Lernen a) wechselseitigen Einfluss haben, b) durch elterliche Praktiken oder c) durch unterschiedliche Lernumgebungen (Schule und „Junior-Uni“ als außerschulischer Lernort) geprägt werden und d) den Bildungserfolg und die Bildungsaspirationen beeinflussen.

Die quantitative Befragung erfasste in einer Längsschnittuntersuchung die soziale Herkunft, elterliche Sozialisationsmuster, Bildungsinvestitionen, Selbsteinschätzungen und Schulnoten von mehr als 400 Grundschulkindern der 2. bis 4. Klasse. In der qualitativen Befragung wurde anhand von 28 Familienporträts eine Typologie familiärer Sozialisationsmuster und ein theoretisches Konzept des „Kindes als Akteur“ erarbeitet. Dabei wurden Pläne der Eltern in Bezug auf ihre Kinder, alltägliche Erziehungsmuster, elterliche Reaktionen auf Schulrückmeldungen und die Reaktionen der Kinder auf elterliche Einstellungen und Handlungen berücksichtigt. Außerdem wurden videogestützte Beobachtungen in zehn Kursen am Lernort „Junior-Uni“ durchgeführt, die außerschulische Interaktionen und deren Auswirkungen auf selbstorientiertes Lernen beleuchten.

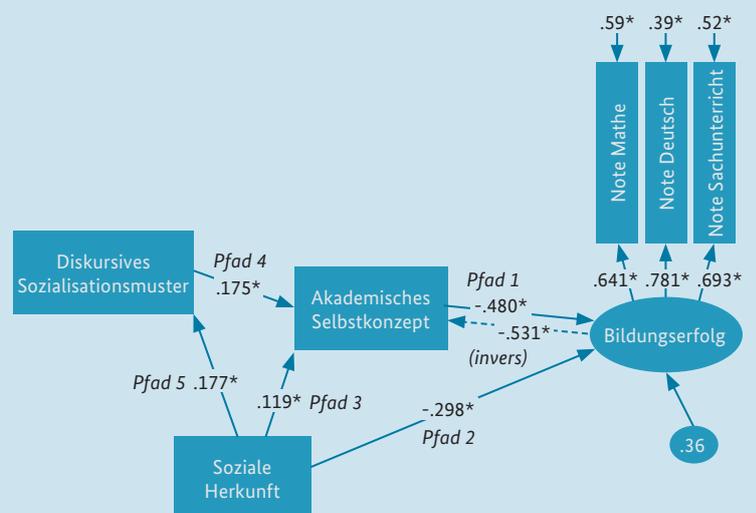
Ausgewählte Ergebnisse

Es lassen sich bei den untersuchten Grundschulkindern drei Sozialisationsmuster unterscheiden. Das

„dichte“ Sozialisationsmuster zeichnet sich durch Nähe und Kontrolle in der Eltern-Kind-Beziehung aus. Beim „diskursiven“ Sozialisationsmuster ist es den Eltern wichtig, die Besonderheit des Kindes zu berücksichtigen und mit ihm im Gespräch zu sein. Das „schulzentrierte“ Sozialisationsmuster beschreibt, dass Eltern am Schulalltag ihrer Kinder teilhaben und sich bei den Hausaufgaben einschalten.

Die drei Sozialisationsmuster sind nicht von der sozialen Herkunft abhängig und wirken sich auch nicht direkt auf den Bildungserfolg aus. Das Pfadmodell in Abbildung 1 berechnet dies exemplarisch für das „diskursive Sozialisationsmuster“. Zunächst zeigt sich ein eher schwacher Zusammenhang mit dem „akademischen Selbstkonzept“ – also der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten durch das Kind (.175). Da das Sozialisationsmuster den Bildungserfolg nicht direkt beeinflusst, wurde hier kein Pfad eingezeichnet. Allerdings erklärt sich der Bildungserfolg zu einem großen

Abbildung 1: Strukturmodell zum Bildungserfolg von Grundschulkindern



Anmerkungen: Basis n = 803; die Ladung der Note in Mathematik und Sachunterricht wurde in der unstandardisierten Lösung gleichgesetzt; p ≤ .03; 36 Prozent Gesamtvarianz



Teil durch das „akademische Selbstkonzept“ (-.480). Das bedeutet, je höher ein Kind die eigenen Fähigkeiten einschätzt, umso besser sind seine Schulnoten. Darüber hinaus hängt der Bildungserfolg auch von der sozialen Herkunft ab (-.298). Dieser Einfluss ist nicht durch das Sozialisationsmuster der Eltern und auch nicht durch das Selbstvertrauen der Kinder zu erklären. Kinder aus höheren sozialen Schichten erzielen unabhängig von den Erziehungsmustern ihrer Eltern und unabhängig von ihrer Selbsteinschätzung bessere Noten.

Ausblick auf die Praxis

Selbstwirksamkeit und Selbsteinschätzung sind besonders wichtig für den Schulerfolg von Kindern. Aus den Ergebnissen lassen sich vier Vorschläge für die Praxis ableiten.

- 1) Sowohl Eltern als auch Schulen können dazu beitragen, dass die Selbsteinschätzung und die Selbstwirksamkeit von Kindern gefördert werden. Eltern erreichen dies durch Gespräche, in denen sie ihr Interesse am Kind, an seinen Fähigkeiten und besonderen Interessen et cetera zeigen. Lehrkräfte stärken die Selbstwirksamkeit, indem sie die Kinder interessenorientiert lernen lassen, Rückmeldungen geben und Zuschreibungen vermeiden, die ungünstige Folgen haben können.
- 2) Lehrkräfte sollten darüber informiert werden, dass Sozialisationsmuster nicht von der sozialen Her-

Über das Projekt



Institution: Bergische Universität Wuppertal

Projektleitung: Prof. Dr. Cornelia Gräsel,
Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger

Förderzeitraum: 2011–2015

Fördersumme: 490.260 €

kunft abhängen. Dadurch könnte verhindert werden, dass Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten aufgrund eines (oft fälschlicherweise) unterstellten Erziehungsstils schlechter bewertet werden.

- 3) Außerschulische Lernorte können selbstgesteuertes Lernen ebenfalls unterstützen. Bei den Lernaktivitäten sollte der Gegenstand, um den es geht, im Mittelpunkt stehen. Der beziehungsweise die Lehrende sollte den eigenen Denkprozess sichtbar machen und die Kinder in diesen einbeziehen.
- 4) Wenn Eltern sich bemühen, die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu fördern, sollte dies von den Schulen gebührend anerkannt werden – auch wenn sich die elterlichen Unterstützungsleistungen qualitativ unterscheiden. Hilfreich hierbei könnten beispielsweise „Elternkreise“ sein.



Bildungsverläufe im Kontext langfristiger sozialer und familialer Dynamiken

Forschungsfragen



- Wie hängen soziale und ökonomische Mobilitäten der Eltern mit den Bildungsbiografien ihrer Kinder zusammen?
- Wie wird der soziale Status in der Familie definiert, gelebt und weitergegeben?

Der soziale Status von Eltern, der sich beispielsweise durch das Einkommen oder die berufliche Position bemisst, prägt die Bildungsverläufe der Kinder. Soziale Positionen sind dabei keineswegs statisch: Durch berufliche Auf- und Abstiege, nachgeholte Bildungsabschlüsse oder Weiterbildungen ist es möglich, dass Personen sozial auf- oder absteigen. Bisherige Forschungs-

arbeiten zeigen, dass sich Statusänderungen der Eltern nicht unmittelbar auf die Bildungserfolge der Kinder auswirken. Doch haben soziale Auf- und Abstiege wirklich keinen Einfluss? Und auf welche Weise wird der soziale Status in Familien gelebt und weitergegeben? In einer quantitativen Analyse mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) wurde zunächst untersucht, wie sich Veränderungen im familialen Status auf den Bildungsverlauf von Kindern auswirken. Dabei wurde auch berücksichtigt, welchen Einfluss „kritische Lebensereignisse“, wie Trennungen, Scheidungen oder elterliche Arbeitslosigkeit, haben. Anschließend wurde in 44 qualitativen Einzelinterviews mit jungen Erwachsenen und ihren Eltern beleuchtet, wie der soziale Status von Eltern weitergegeben wird und welche Wünsche sie diesbezüglich für ihre Kinder haben.

Beeinflussen Statusänderungen die Bildungsverläufe von Kindern?

Die Befunde zeigen, dass sich der soziale Status von Familien – gemessen am Einkommen – deutlich verändern kann. Wenn das Einkommen in Familien zu- oder abnimmt, wirkt sich dies nur schwach auf die Bildungserfolge der Kinder aus. Sofern sich Auswirkungen ergeben, sind diese teilweise überraschend: Verdienen Familien aus unteren Einkommensklassen beispielsweise über den Zeitverlauf mehr, dann verschlechtern sich ihre Kinder in der Schule eher. Hier würde man erwarten, dass sich familiäre Einkommenszuwächse positiv auf den Bildungserfolg auswirken. Generell lässt sich der Bildungserfolg der Kinder jedoch besser voraussagen, wenn man das Durchschnittseinkommen über einen längeren Zeitraum betrachtet. Wenngleich sich also Einkommensänderungen in einigen Fällen auf den Bildungserfolg niederschlagen, hat das über die Zeit gemittelte Einkommensniveau eine deutlich größere Wirkung.

Kritische Lebensereignisse wirken sich hingegen durchaus auf den Bildungsverlauf der Kinder aus. Phasen der Arbeitslosigkeit des Vaters führen zu schlechteren Schulleistungen, auch wenn die Kinder bereits die Sekundarstufe besuchen. Dieser Zusammenhang ist nur teilweise auf Bildungs- und Einkommensunterschiede der Arbeitslosen gegenüber anderen Gruppen zurückzuführen. Interessanterweise hat die Arbeitslosigkeit von Müttern hingegen keinen Einfluss.

Wie wird der soziale Status in Familien weitergegeben?

Erste Ergebnisse der qualitativen Interviews zeigen, dass der familiäre soziale Status auf vielfältige Weisen weitergegeben wird. Erstens vermitteln Eltern ihn durch Aktivitäten mit ihren Kindern, indem sie beispielsweise gemeinsam musizieren oder handwerken. Zweitens geben Eltern ihren Status weiter, indem sie ihn reflektieren und ihren Kindern ausdrücklich kommunizieren. Drittens greifen Eltern direkt in die Entscheidungen und Handlungen der Kinder ein, um deren Statusentwicklung zu beeinflussen. Und viertens übertragen sie eigene, nicht erreichte Statuswünsche auf ihre Nachkömmlinge.

Eltern verfolgen darüber hinaus unterschiedliche bewusste oder unbewusste Ziele bezüglich der sozialen Position ihrer Kinder. Konkret lassen diese sich unter den Schlagwörtern „Reproduktionsaufträge“, „Mobilitätsaufträge“ und „Auftragsdiffusion“ voneinander abgrenzen. Reproduktionsaufträge liegen vor, wenn die Kinder den sozialen Status der Eltern reproduzieren sollen. Mobilitätsaufträge zielen darauf, dass die Kinder eine höhere soziale Position als ihre Eltern erreichen. Und Auftragsdiffusion beschreibt Situationen, in denen die Erwartungen der Eltern nicht mit ihren Handlungen übereinstimmen. Es steht noch aus zu untersuchen, ob und inwiefern diese verschiedenen Wünsche und Erwartungen kennzeichnend für bestimmte Lebenssituationen oder soziale Schichten sind.

Das Projekt beruhte auf der Annahme, dass Statusänderungen in Familien sich auf die Bildungsprozesse der Kinder auswirken. Hierfür fanden sich keine eindeutigen Hinweise, denn der soziale Status ist eher träge. Insgesamt bestätigten sich damit die Befunde bisheriger Forschungsergebnisse: Der soziale Status kann sich zwar über die Generationen hinweg verändern. Allerdings werden Veränderungen in der Regel nicht kurzfristig von singulären Ereignissen hervorgerufen, sondern hängen von längerfristig stabilen Rahmenbedingungen ab.

Über das Projekt



Institution: Universität Bremen,
Universität Hamburg

Projektleitung: Prof. Dr. Olaf Groh-Samberg,
Prof. Dr. Henning Lohmann

Förderzeitraum: 2011–2015

Fördersumme: 408.778 €

Geschlechterunterschiede bei Bildungsverhalten und Bildungserfolg: Zur Relevanz von Familienstrukturen und regionalen Bedingungen im innerdeutschen Vergleich

Forschungsfragen



- Welche Prozesse auf der individuellen und familiären Ebene beeinflussen die geschlechtsspezifischen Bildungsabschlüsse?
- Welche institutionellen und regionalen Rahmenbedingungen bestimmen neben diesen Faktoren das Herausbilden geschlechtsspezifischer Bildungsungleichheiten?

Geschlechterunterschiede in Bildungserfolg und Bildungsverhalten haben sich historisch gewandelt. In Westdeutschland besuchten bis Mitte der 1970er Jahre mehr Jungen als Mädchen das Gymnasium und erwarben die Hochschulreife. Seitdem holten die Mädchen auf, mittlerweile schneiden sie sogar besser im Schulsystem ab. Woran liegt dies? Bislang fanden sich keine Anhaltspunkte, dass geschlechtsspezifische kognitive

Kompetenzen den unterschiedlichen Bildungserfolg erklären könnten. Gibt es also individuelle, familiäre, institutionelle oder regionale Ursachen, warum Schülerinnen bessere Schulabschlüsse als Schüler erzielen? Um dies herauszufinden, wurden quantitative Analysen mit Regional- und Bildungsdaten (zum Beispiel Daten der Schulstatistik, SOEP, Mikrozensus, ALBUS, IGLU, KOALA-S) durchgeführt.

Warum schneiden Mädchen im Bildungssystem aktuell besser ab als Jungen?

Lehrerinnen und Lehrer bewerten Mädchen für ihre Leistungen besser als Jungen. Denn bei der Benotung berücksichtigen sie neben fachlichen Aspekten auch nonkognitive Fähigkeiten: In der Grundschule beeinflussen beispielsweise das Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder, wie gut ihre Noten in Deutsch und Mathematik ausfallen. Diese nonkognitiven Kompetenzen wie Aufmerksamkeit, Lernbereitschaft und Disziplin



schätzen die Lehrkräfte bei Mädchen generell positiver ein als bei Jungen. Im Ergebnis erzielen Mädchen insgesamt bessere Noten.

Betrachtet man geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede in unterschiedlichen Regionen Deutschlands, zeigt sich, dass der Chancenvorsprung von Mädchen in den fünf neuen Bundesländern (ohne Berlin) am größten ist. Sie machen öfter Abitur und beenden die Schule deutlich seltener ohne Schulabschluss als Jungen. Ursachen hierfür sind vermutlich die nach wie vor existierenden Ost-West-Unterschiede bezüglich der Geschlechterrollen und der Arbeitsmarktorientierung von Frauen.

Zwischen dem Arbeitsmarkt und dem geschlechtsspezifischen Bildungsverhalten lässt sich generell ein Zusammenhang beobachten: Frauen reagieren in ihrem Bildungsverhalten sensibler auf Bedingungen des Arbeitsmarktes. Wenn sich die Arbeitslosigkeit auf Kreisebene erhöht, erwerben mehr Frauen das Abitur. Außerdem beenden weniger Frauen die Schule mit maximal einem Hauptschulabschluss – wohingegen Männer öfter nur die Hauptschule absolvieren oder gar keinen Schulabschluss erwerben. Möglicherweise erhöhen Frauen ihre Bildungsanstrengungen, um trotz schlechter regionaler Bedingungen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu haben. Es könnte außerdem sein, dass sie befürchten, aufgrund der schwierigen Arbeitsmarktlage diskriminiert zu werden und zu bestimmten (männerdominierten) Arbeitsfeldern keinen Zugang zu erhalten.

Wodurch lässt sich der Wandel der geschlechtsspezifischen Bildungschancen erklären?

Der *historische Wandel* der geschlechtsspezifischen Bildungschancen lässt sich durch die aktuellen Bildungsanstrengungen von Mädchen oder die Tatsache, dass sie besser bewertet werden, nicht erklären. Denn sie erhielten auch schon zu den Zeiten bessere Noten, als Jungen noch höhere Schulabschlüsse erzielten. Wie kam es also dazu, dass Mädchen Bildungsentscheidungen treffen, die stärker ihrem „objektiven“ Leistungspotenzial entsprechen, als dies früher der Fall gewesen ist? Hierfür finden sich drei Erklärungen:

Über das Projekt



Institution: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, Universität Tübingen

Projektleitung: Dr. Steffen Kröhnert,
Prof. Dr. Steffen Hillmert

Förderzeitraum: 2012–2015

Fördersumme: 330.461 €

Erstens gelingt es nach 1958 geborenen Mädchen besser als Jungen, die höhere Bildung der Eltern – insbesondere der Mütter – nachzuahmen. In der Generation, die vor 1958 geboren ist, profitierten die Geschlechter noch gleichermaßen vom Bildungsniveau der Eltern. Zusammen mit der Bildungsexpansion, die die Bildungsbeteiligung von allen Kindern und Jugendlichen erhöhte, führte dies dazu, dass sich die Chancen der Mädchen verbesserten.

Zweitens profitieren Mädchen auch von den rückläufigen Geburtenzahlen. Die Bildungschancen von Mädchen sind schlechter, wenn sie viele Geschwister haben. Im Besonderen gilt dies bei Familien, die viele Söhne haben. Da die Anzahl von Geschwistern seit einigen Jahrzehnten rückläufig ist, begünstigt dies die Bildungschancen von Töchtern.

Und drittens führten der historische Wandel der Geschlechterbeziehungen und die damit einhergehende stärkere Arbeitsmarktorientierung von Frauen über die Zeit dazu, dass Mädchen ihre Bildungsentscheidungen veränderten. Dadurch erhöhte sich die Anzahl der Mädchen im Bildungssystem, die – im Vergleich zu den Jungen – nach wie vor bessere Schulnoten erzielten. Aus dem zahlenmäßigen Zuwachs von Schülerinnen folgte letztlich, dass sie die Jungen überholten und bessere Schulabschlüsse erzielten – ohne dass die Jungen absolut betrachtet zurückfielen.

Zwischen Familie und Schule: Analyse kontrastierend ausgewählter Jugendverbände – Untypische Bildungsverläufe und verbandstypische Orientierungen

Forschungsfragen



- Inwiefern korrespondiert die Mitarbeit in Jugendverbänden mit milieuspezifischen Interessen, Vorlieben und kulturellen Mustern?
- Inwiefern sind mit verbandstypischen Orientierungen und Praktiken auch Zugänge zu Bildung und Strategien des Bildungserwerbs der Jugendlichen verbunden?

Das qualitativ angelegte Forschungsprojekt untersuchte diese Fragen in sechs Jugendverbänden mittels Gruppendiskussionen und 40 leitfadengestützten Interviews. Ein besonderer Fokus lag dabei auf den milieuspezifischen Verbandskulturen, dem Entstehen von Interessen und den impliziten Förderstrukturen in Jugendverbänden. Die Auswahl der Jugendverbände erfolgte unter dem Vorsatz, ein möglichst breites Spektrum (weltanschaulich, thematisch und vor allem in Bezug auf die Milieuzugehörigkeit) von engagierten Jugendlichen abzudecken.

Jugendverbandsstudie und soziale Milieus

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Jugendverbände aufgrund ihrer Traditionen und Verbandskulturen unterschiedliche soziale Milieus ansprechen. So erreicht der Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder beispielsweise eher Jugendliche und junge Erwachsene aus bürgerlichen Milieus, während die Jugendfeuerwehr vor allem auch diejenigen aus einem unteren bis mittleren Milieuspektrum anspricht.

Aufgrund dieser Milieubezogenheit stehen Jugendverbände den Alltagswelten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen näher als Institutionen des formalen Bildungssystems. Hierdurch kann die sehr heterogen aufgestellte Jugendverbandsarbeit ein relativ breites Spektrum Jugendlicher und junger Erwachsener ansprechen. Allerdings lassen sich in Jugendverbänden auch „blinde Flecken“ in Bezug auf soziale Milieus

erkennen. Das heißt, es gibt soziale Milieus, die nur in geringem Maße angesprochen werden (Milieuverengung) und von den etablierten Verbandskulturen unbeabsichtigt ausgegrenzt werden. Besonders häufig sind es Jugendliche aus benachteiligten Lebenslagen, die in Jugendverbänden unterrepräsentiert sind.

Der ausgeprägte Alltagsbezug und die Freiwilligkeit der Teilnahme begünstigen, dass Jugendliche in Jugendverbänden an bestimmten Formen der Bildung teilhaben, die im formalen Bildungssystem weniger berücksichtigt werden. Zu denken ist hier beispielsweise an praktische oder soziale Kompetenzen. Die Jugendlichen erwerben durch ihr Engagement in Jugendverbänden verschiedene Lebens- und Sozialkompetenzen, die gesellschaftlich implizit erwartet, jedoch im formalen System nicht gezielt vermittelt werden. Jugendverbände bieten die Möglichkeit, im gemeinschaftlichen Kontext alternative Bildungsstrategien einzuüben. Für Jugendliche und junge Erwachsene aus mittleren und benachteiligten Milieus haben sie eine kompensatorische Bedeutung: Sie erhalten dort die „Alltagsbildung“, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus eher privilegierten Milieus oftmals bereits im Elternhaus vermittelt wird.

Der Einfluss auf Bildungs- und Berufsorientierungen

Engagement in Jugendverbänden gestaltet und unterstützt darüber hinaus Übergangsprozesse von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf milieuspezifisch in unterschiedlicher Weise. Je nach Verbandskultur findet die Unterstützung ergänzend zu den Anforderungen des formalen Bildungssystems statt, teils aber auch direkt im Widerspruch zu dessen Zertifikats- und Abschlussorientierung. Erkennbar ist in diesem Zusammenhang, dass das jugendverbandliche Engagement verschiedene Funktionen erfüllt und Bildung unterschiedlich gedeutet wird (etwa als Schonraum, Gegenwelt, Motor für Bildungsaufstieg).



Jugendliche lernen in Jugendverbänden außerdem neue Themen kennen. Einerseits sind dies verbandspezifische Themen, wie zum Beispiel Brandbekämpfung bei der Feuerwehrjugend, andererseits auch verbandsunabhängige Themen, wie zum Beispiel Politik oder die Gestaltung von Gruppenprozessen. Die erfahrenen Anregungen beeinflussen bei vielen engagierten Jugendlichen die Persönlichkeit und die Einstellungen. Verbandsengagement geht häufig mit dem Erwerben sozialer, rhetorischer und finanzieller Kompetenz einher. Zudem lernen die Engagierten, Verantwortung zu übernehmen, was wiederum Auswirkungen auf ihre politischen Einstellungen haben kann. Von den erlernten Inhalten und Techniken profitieren die Jugendlichen auch deshalb besonders, weil sich die Lernprozesse im nonformalen Umfeld teils auf das Lernen im formalen Bildungswesen übertragen lassen.

Die Entwicklung oder Intensivierung von Interessen wird auch durch persönliche Förderbeziehungen zwischen „dienstälteren“ und „dienstjüngeren“ Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Jugendverbänden beeinflusst. Die Förderbeziehungen sind dabei freiwillig, intensiv und stark von der sozialen Position beeinflusst. So kommen Fördernde und Geförderte häufig aus ähnlichen Milieus. Von den Geförderten werden die Beziehungen daher zumeist als gleichberechtigt, also auf Augenhöhe, wahrgenommen – dies scheint ihren Erfolg auszumachen.

Sowohl die persönlichen Beziehungen der Jugendlichen in den Jugendverbänden als auch das Kennenlernen neuer Themen tragen demnach zu veränderten Bildungs- und Berufsorientierungen bei. Dabei orientieren sich die Jugendlichen auch an Vorbildern im Verband. Die damit verbundene Entwicklung von neuen Interessen kann Präferenzen von Schulfächern und Berufswünschen beeinflussen, aber auch den Wunsch nach höheren Bildungsabschlüssen begünstigen. Teils erfahren die Jugendlichen bei der Umsetzung dieser veränderten Bildungs- und Berufsorientierungen direkte Unterstützung aus dem Verband, häufig von ihren Fördernden.

Ausblick auf die Praxis

Die Ergebnisse bestätigen, wie bedeutend außerschulische Akteure für die Bereitstellung alternativer Bildungsräume sind. Bei Kooperationen zwischen non-formalem und formalem Bildungswesen ist es wichtig, dass sich beide Systeme auf Augenhöhe begegnen. Auch gilt es, die Eigenlogik der Jugendverbandsarbeit zu berücksichtigen, die sich unter anderem in Prinzipien von Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Partizipation und ehrenamtlicher Tätigkeit niederschlägt.

Zusätzlich sollte darüber nachgedacht werden, wie bislang ausgeschlossene Gruppen von Jugendlichen angesprochen und in die Jugendverbände aufgenommen werden können. Hierbei könnte es sinnvoll sein, benachteiligten Gruppen eigene „Räume“ in den Jugendverbänden anzubieten. Damit würde die vorherrschende Verbandskultur möglicherweise abgeschwächt und Ausgrenzung abgemildert. Eine solche Reflexion und Öffnung der Verbände bedarf jedoch einer gezielten Unterstützung.

Über das Projekt



Institution: Universität Hamburg, Universität Duisburg-Essen

Projektleitung: Prof. Dr. Anke Grotluschen, Prof. Dr. Helmut Bremer

Förderzeitraum: 2012–2015

Fördersumme: 386.099 €



family: Eltern bilden – Kinder stärken: Summative und formative Evaluation des Elternqualifizierungsprogramms „Eltern bilden – Kinder stärken“

Forschungsfragen



- Gelingt es durch das Elternbildungsprogramm „family“, Eltern – auch in prekären Lebenssituationen – zu erreichen und zu einer aktiven Teilnahme zu motivieren?
- Wie wird das Programm durch die Teilnehmenden wahrgenommen und bewertet?
- Lässt sich durch das Elternprogramm die Qualität elterlicher Unterstützung beim häuslichen Lernen steigern?

Das Elternqualifizierungsprogramm „family“ zielt auf die Unterstützung von Eltern aus sozial und ökonomisch benachteiligten Verhältnissen während der Einschulung ihrer Kinder ab. Es unterscheidet sich von anderen Elternqualifizierungsprogrammen dahingehend, dass es kein Erziehungstraining ist, sondern bildungsbezogene Einstellungen beeinflussen will.

Zwei Forschungsprojekte evaluierten das Programm unabhängig voneinander. In der formativen Evaluation wurde nach der Struktur- und Prozessqualität gefragt – denn sie trägt maßgeblich dazu bei, wie groß die Teilnahmemotivation von Eltern ist. Untersucht wurde beispielsweise, ob das Angebot zeitlich und räumlich auf die Bedarfe der Teilnehmenden abgestimmt ist und ob die Trainingsinhalte verständlich vermittelt werden. Hierfür wurden 37 qualitative Interviews mit Kursleitenden, teilnehmenden Eltern und Eltern, die ihre Teilnahme abgebrochen haben, geführt.

Die summative Evaluation beleuchtete, wer mit dem Programm erreicht wurde, wie zufrieden teilnehmende Eltern mit dem Programm sind und ob sich eine Veränderung in den (selbst berichteten) Kenntnissen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Teilnehmenden nachweisen lässt. Methodisch wurden dazu quantitative Fragebogenerhebungen mit insgesamt 28 Eltern zu vier Zeitpunkten durchgeführt: vor Programmstart

(Prä-Test), beim Programmende (Post-Test) sowie drei und zwölf Monate nach Programmende (Follow-up-Tests). Die Ergebnisse der Teilnehmenden wurden mit Ergebnissen von 56 Eltern verglichen, die nicht am Programm teilnahmen.

Ausgewählte Ergebnisse

Die Mehrheit der Eltern bewertet das Elternqualifizierungsprogramm als gut bis sehr gut. Die bewusst „niedrigschwellige“ Ansprache wird von den Teilnehmenden positiv wahrgenommen: Sie schätzen insbesondere die angebotene Kinderbetreuung, die gute Erreichbarkeit der Trainingsorte, die Gruppenarbeiten und die mehrsprachigen Flyer und Materialien. Mit Blick auf das Ziel, etwaige Hemmungen gerade auf Seiten sozial benachteiligter und/oder Migrantenfamilien abzubauen, sind zwei weitere Beobachtungen herauszustellen. Zum einen gelingt es den geschulten Kursleitenden gut, Vertrauensbeziehungen zu den Teilnehmenden aufzubauen und ein offen-produktives Arbeitsklima herzustellen. Zum anderen empfinden sozial benachteiligte Eltern es als besonders hilfreich, dass in den Trainingseinheiten auch angstbesetzte Haltungen zur Schule thematisiert werden. Hierdurch steigert sich ihre „Durchhaltungsmotivation“ und ihre Bereitschaft, sich mit Zielen des Programms zu identifizieren.

Teilweise scheint es Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen aber schwerzufallen, sich mit abstrakten Inhalten zu beschäftigen und bei strukturierten Gruppenarbeiten mitzuwirken. Dies könnte erklären, warum sich bei den Teilnehmenden keine nachhaltigen Wirkungen des Elternqualifizierungsprogramms feststellen lassen, obwohl sie es durchgängig positiv bewerten. Allerdings ist dieser Befund schon wegen der vergleichsweise geringen Fallzahlen mit Vorsicht zu interpretieren. Hinzu kommt, dass die Trainingsinhalte auf eine spezifische Zielgruppe ausgerichtet waren, aber letztlich Eltern teilnahmen, die sich in ethnischer und sozialer Hinsicht stark unterschieden.

Ausblick auf die Praxis

Die Projektergebnisse liefern eine Reihe wichtiger Hinweise, wie Elternqualifizierungsprogramme konzeptuell weiterentwickelt werden können. Um gerade auch Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen und/oder Migrationshintergrund mitzunehmen, sollte

das schriftliche Material sprachlich vereinfacht und möglichst durch andere (zum Beispiel audiovisuelle) Formate ersetzt werden. Hierbei ist zu beachten, dass sich manche Konzepte oder Begriffe nicht umstandslos übersetzen lassen beziehungsweise je nach Herkunftssprache mit anderen Bedeutungen unterlegt sind. Des Weiteren sollten die Kursleitenden den Unterricht auf die einzelnen Teilnehmenden und ihre individuelle Selbstregulationskompetenz zuschneiden. Eltern, deren Unterstützungsbedarf nicht mit präventiven Elternqualifizierungsprogrammen abgedeckt wird, sollten außerdem zusätzliche Informationsangebote erhalten und gegebenenfalls an anderweitige Anlaufstellen vermittelt werden.

Jenseits dieser konkreten Empfehlungen werfen die gewonnenen Erkenntnisse eine grundlegende sozialpolitische Frage auf: Ist es sinnvoller, „adressatengerechte“ Trainingskonzepte für jeweils spezifische Zielgruppen mit mutmaßlich ähnlichen Bedarfen zu entwickeln? Oder sollten Familienbildungsprogramme bewusst darauf abzielen, Eltern mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen einzubinden? Programme für heterogene Teilnehmende bieten die Chance, der beobachtbaren Entsolidarisierung unter Eltern entgegenzuwirken. Solche Programme sind konzeptuell jedoch anspruchsvoller. Kursleitende müssten auf variierende (aber nicht durchgängig verbalisierte) Bedarfe und Erwartungen vorbereitet werden. Außerdem sollten sie über Techniken verfügen, wie sie mit unterschiedlichen sprachlichen, intellektuellen und anderweitigen Eingangsvoraussetzungen umgehen. Parallel sollten Trainingsmaterialien entwickelt werden, die es ermöglichen, Inhalte auf verschiedenen Komplexitätsstufen in parallelen Kleingruppen zu bearbeiten.

Über das Projekt



Institution: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Universität Bielefeld

Projektleitung: Susanne Frank, Prof. Dr. Elke Wild

Fördersumme: 317.739,16 €

Förderzeitraum: 2011–2014



Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund



Junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich in Deutschland nach wie vor deutlich hinsichtlich ihrer Schul- und Ausbildungsläufe und schneiden im Bildungssystem unterschiedlich erfolgreich ab. Darüber hinaus lassen sich auch zwischen verschiedenen Migrantengruppen Unterschiede erkennen. Gemeinsames leitendes Forschungsinteresse der Projekte mit dem Schwerpunkt Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund war es, den Ursachen für diese Unterschiede nachzugehen.

Gängige Erklärungen für Bildungsnachteile, die in der familialen Herkunft von Kindern oder Jugendlichen liegen, greifen

im Falle von Migrantinnen und Migranten zu kurz. Weder die soziale Lage noch die Bildungserfahrungen der Familien oder der familiäre Sprachgebrauch können die Unterschiede im Bildungserfolg hinreichend erklären. Viel bedeutender ist die Art und Weise, wie Migrantenfamilien ihre – auch auf Traditionen der Herkunft beruhenden – Ressourcen einsetzen, um ihre Kinder zu unterstützen. Außerdem beeinflussen schulische und außerschulische Fördermaßnahmen, wie erfolgreich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem abschneiden.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Wirksamkeit von Bildungs- und Interventionsprogrammen zur Prävention und Kompensation von Armuts- und Migrationsfolgen bei Kindern und Jugendlichen

Forschungsfragen



- Wie wirksam sind unterschiedliche Interventionsprogramme zur Prävention und Kompensation von Armuts- und Migrationsfolgen bei Kindern und Jugendlichen?
- Von welchen Bedingungen sind die Erfolge dieser Programme und Interventionen abhängig?

Armut und Migration sind häufig bestätigte Risikofaktoren für Bildungs- und Entwicklungsprobleme junger Menschen. Um die negativen Folgen zu mildern, wurden zahlreiche Bildungs- und Präventionsprogramme entwickelt und evaluiert. Mit diesem Projekt sollte eine umfassende Bestandsaufnahme bisheriger Befunde vorgenommen werden, die weltweit möglichst alle relevanten Forschungsarbeiten enthält. Aus 25.000 internationalen Forschungsberichten wurden gut 400 empirische Wirksamkeitsstudien nach spezifizierten Qualitätskriterien ausgewählt. An diesen Untersuchungen nahmen insgesamt über 160.000 Kinder und Jugendliche aus Armuts- und Migrationskontexten teil. Mithilfe statistischer Verfahren wurden die Ergebnisse dieser Studien zusammenfassend analysiert. Neben Studien zu kindorientierten Programmen, die die Sprache, die kognitive Entwicklung und das Sozialverhalten fördern, wurden auch Evaluationen von Eltern- und Lehrerbildungsprogrammen sowie kombinierte Ansätze einbezogen.

Ausgewählte Ergebnisse

Die Analysen zeigen, dass negative Armuts- und Migrationsfolgen durch Bildungs- und Präventionsmaßnahmen im Kindes- und Jugendalter wirksam abgemildert werden können. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verbessert sich laut internationaler Evaluationen durch Maßnahmen um zehn bis 20 Prozent. Dies sind allerdings durchschnittliche Werte über alle Untersuchungen, Maßnahmen, Teilnehmenden und Erfolgskriterien, die weiter differenziert werden müssen.

Deutliche Erfolge erzielen Sprachförderprogramme für Kinder und Jugendliche aus Migrations-, aber insbesondere auch aus Armutskontexten. Oft wird jedoch nur untersucht, ob sich sprachliche Fähigkeiten verbessern. Dabei bleibt offen, ob auch der weitere Bildungsweg positiv beeinflusst wird. Diese Einschränkung gilt für alle untersuchten Maßnahmen und Programme.

Programme zur Förderung des Sozialverhaltens sind im Vergleich zu Programmen zur Förderung kognitiver Kompetenzen insgesamt weniger wirksam. Dies ist unbefriedigend, da Armut und Migration mit Risiken für das Sozialverhalten einhergehen und beispielsweise die Kriminalitätsanfälligkeit und den Drogenkonsum erhöhen. Um negativen Armuts- und Migrationsfolgen entgegenzuwirken, sind hier größere präventive Anstrengungen erforderlich. Vor allem, weil erfolgreiche Sozialprogramme oftmals auch höhere Bildungserfolge nach sich ziehen.

Neben individuellen kindorientierten Programmen erweisen sich Maßnahmen zur Bildung von Eltern und Lehrenden als lohnende Präventionsansätze: In Migrationskontexten sind Programme für Lehrende, in Armutskontexten Programme für Eltern besonders hilfreich. Sie unterstützen Eltern bei der Erziehung und vermitteln Lehrkräften spezifische Unterrichtskompetenzen. Noch nicht geklärt ist, ob und inwiefern diese Programme die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nachhaltig begünstigen. Hierfür sind Untersuchungen über einen längeren Zeitraum notwendig.

Generell erzielen Einzelprogramme teils gute Wirkungen, verfolgen aber oft nur ein spezifisches Ziel oder beschränken sich auf einen eingegrenzten Personenkreis. In der wissenschaftlichen Literatur wie auch in der Praxis wird deshalb gefordert, dass unterschiedliche Ansätze verknüpft und verschiedene Zielgruppen zeitgleich angesprochen werden. Denn kombinierte Maßnahmen und umfassende Programme führen oft zu hohen und längerfristigen Erfolgen. Zu denken ist hier beispielsweise an Interventionen, die Kinder

und Eltern einbeziehen. Diese Programme müssen aufgrund der Komplexität ihrer Ziele allerdings gut konzipiert und sorgsam durchgeführt werden, um ihr Potenzial entfalten zu können.

Ausblick auf die Praxis

Für die Praxis der Prävention und Entwicklungsförderung lautet die positive Nachricht, dass die eingesetzten Maßnahmen prinzipiell erfolgreich sind, um die Entwicklungspotenziale von Kindern und Jugendlichen aus Armut- und Migrationskontexten zu fördern und deren Entwicklungsrisiken abzuschwächen. Besonders wirksam ist es, wenn die Maßnahmen sehr intensiv durchgeführt werden. Außerdem ist es Erfolg versprechend, wenn unterschiedliche Ansätze planvoll kombiniert werden und hohe Qualitätsstandards einhalten. Allerdings zeigen Erfahrungen aus der Praxis, dass es großer Anstrengungen bedarf, solche Förder-

strategien unter Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, von Familien und Schulen erfolgreich umzusetzen. Sie erfordern umfangreiche Voraussetzungen wie personale Ressourcen, ein hohes Engagement der Fachkräfte und erhebliche Koordinierungsleistungen. Sofern diese Bedingungen nicht vorliegen, scheinen fokussierte Einzelprogramme eine erfolgreichere Präventionsstrategie zu sein.

Über das Projekt



Institution: Friedrich-Schiller-Universität Jena

Projektleitung: Prof. Dr. Andreas Beelmann

Förderzeitraum: 2011–2015

Fördersumme: 207.077 €



Erfolgreiche und nicht erfolgreiche Bildungsverläufe junger Männer aus italienischen Migrantenfamilien – Transmission und Transformation in adoleszenten Generationenbeziehungen

Forschungsfragen



- Wie wirkt sich die Migrationsgeschichte italienischer Familien auf die Generationenbeziehungen aus und inwiefern beeinflusst sie die Entwicklung und die Bildungsverläufe der Söhne?
- Lassen sich dabei Wechselwirkungen zwischen der Entwicklung der Söhne und ihren Bildungsverläufen erkennen?

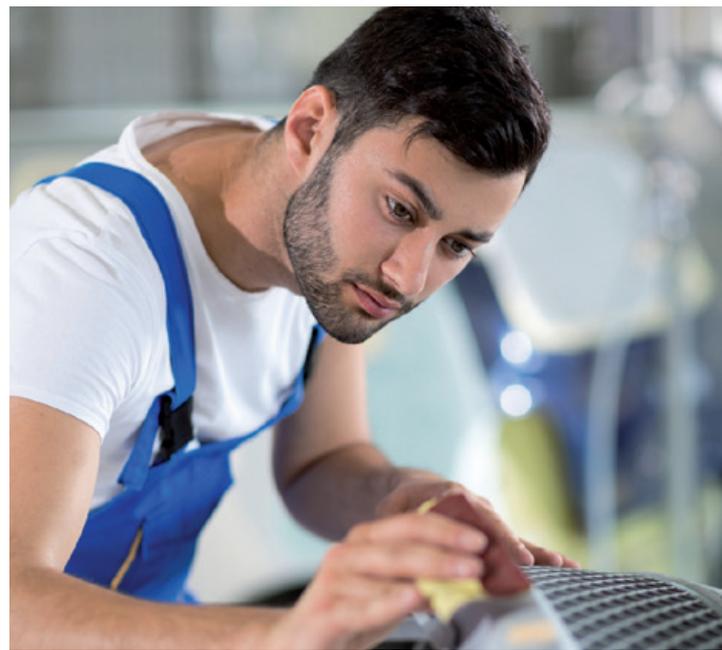
Um hierauf Antworten zu finden, wurden 63 biographisch-narrative Interviews mit 28 jungen Männern zwischen 18 und 27 Jahren mit italienischem Migrationshintergrund geführt. Zusätzlich wurden ihre Eltern in 35 Interviews befragt. Die interviewten Söhne unterschieden sich hinsichtlich ihres formalen Bildungserfolgs: Etwa die Hälfte hatte Abitur oder einen vergleichbaren Bildungsabschluss, die andere Hälfte nicht.

Ausgewählte Ergebnisse

Zwischen der Generationenbeziehung, der Entwicklung der Jugendlichen und den Bildungsverläufen zeigen sich Zusammenhänge. Dabei lassen sich sechs verschiedene Familientypen abgrenzen:

Familien vom Typus 1 „Orientierungslosigkeit“ leben in sozial benachteiligten Verhältnissen und zeichnen sich durch brüchige Familienbeziehungen aus. Die Söhne lösen sich kaum vom Elternhaus ab, entwickeln keine stabile Persönlichkeit und sind orientierungslos. Ihre Bildungswege verlaufen oftmals wenig erfolgreich.

Bei Typus 2 „Kompensatorische Perfektionierung“ erlitten die Eltern durch ihre Migration Statusverluste. Den Söhnen gelingt die Ablösung von den Eltern nur begrenzt. Allerdings erzielen sie hohe Bildungserfolge und realisieren – im Auftrag der Familie – die unverwirklichten Aufstiegswünsche.



Die Eltern des Typus 3 „Trennungsvermeidung“ erleben durch die Migration schmerzhaft Trennungen von ihrer Herkunftsfamilie und ihrem sozialen Umfeld. Dies führt dazu, dass ihre Söhne sich nicht vom engen familialen Zusammenhalt lösen können. In der Folge leidet ihre persönliche Entwicklung. Und je nach örtlichen Gegebenheiten sind auch ihre Bildungsprozesse beeinträchtigt.

In Familien vom Typus 4 „Fragile Männlichkeit“ sind die Söhne eng an die Väter gebunden, die unter der migrationsbedingten Entwertung ihrer Position leiden. Innerhalb der Familie wird die Kränkung nicht aufgearbeitet, sondern tabuisiert. Die enge Bindung und Identifikation mit der väterlichen Kränkung beschränkt sowohl die Entwicklung als auch die Bildungserfolge der Söhne.

Bei Typus 5 „Bewältigung von Strukturmängeln“ handelt es sich um Familien mit geringen ökonomischen Ressourcen, die großen Wert auf ihre familialen Beziehungen legen. Die Eltern unterstützen ihre Söhne

bei Bildungs- und Berufsfragen wenig, was sich negativ auf ihre Bildungserfolge auswirkt. Allerdings gelingt es den Söhnen während des Erwachsenwerdens, sich von familialen Mustern zu lösen und die eigene berufliche und soziale Position zu festigen.

In Typus 6 „Anverwandlung“ gehen die Familien offen mit ihrer Migrationsgeschichte um. Deshalb können die Söhne ihren Migrationshintergrund reflektieren und verarbeiten. Sie schneiden im Bildungssystem erfolgreich ab und orientieren sich an den Erwartungen der Eltern, die sie jedoch mit ihren eigenen Möglichkeiten und Bedürfnissen abstimmen.

Die folgende Abbildung fasst die unterschiedlichen Typen zusammen:

Abbildung 1: Typen italienischer Migrantenfamilien

Generationsdynamik in Adoleszenz- und Bildungsverlauf	Formal weniger erfolgreiche Bildungskarriere	Formal erfolgreiche Bildungskarriere
Geringere adoleszente Transformation	Typus 1 Orientierungslosigkeit	Typus 2 Kompensatorische Perfektionierung
	Typus 3 Trennungsvermeidung	
	Typus 4 Fragile Männlichkeit	
Ausgeprägtere adoleszente Transformation	Typus 5 Bewältigung von Strukturdefiziten	Typus 6 Anverwandlung

Generationenbeziehungen, Entwicklungen im Zuge des Erwachsenwerdens und Bildungsverläufe wirken demnach auf unterschiedliche Weisen zusammen. Wie Familien ihre Migrationsgeschichte verarbeiten und die damit verbundenen Herausforderungen meistern, beeinflusst die Generationenbeziehungen. Gleichzeitig prägen die Generationenbeziehungen, wie sich die Söhne zwischen ihrer Kindheit und dem Erwachsenenalter entwickeln, welche Lebensentwürfe sie verfolgen

und welche Bildungsentscheidungen sie treffen. Diese Entwicklungen werden auch als adoleszente Transformationen bezeichnet. Sie beschreiben das Erwachsenwerden von Kindern und die Art und Weise, wie sich das Eltern-Kind-Verhältnis dadurch verändert. Bei einer geringen adoleszenten Transformation lösen sich die Jugendlichen wenig von ihren Eltern ab und übernehmen deren Einstellungen weitgehend. Eine ausgeprägte adoleszente Transformation zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass die Kinder ihren Eltern als selbstständige Individuen mit eigenen Vorstellungen gegenüberstehen, aber dennoch in gutem Kontakt mit ihnen sind.

Ausblick auf die Praxis

Migrationserfahrungen sind herausfordernd und teilweise belastend. Typische, mit Migration einhergehende Belastungen sind beispielsweise Trennungen, erlebte Ausgrenzung oder berufliche Entwertung im Einwanderungsland. Auf welche Weise sie verarbeitet werden, wirkt sich bei Familien mit italienischem Migrationshintergrund stärker auf die Generationenbeziehungen aus als sogenannte kulturelle Eigenheiten. Auch die Bildungsverläufe und Entwicklungen der Söhne sind entsprechend weniger von kulturellen Mustern beeinflusst, sondern eher davon, wie die migrationspezifischen Erfahrungen in der Familie verarbeitet werden.

Diese Befunde sind vor allem für die Elternarbeit, die Jugendarbeit und die Schulsozialarbeit relevant. Sie dienen beispielsweise dazu, Beratungsangebote passgenau auf Familien und Jugendliche mit Migrationshintergrund zuzuschneiden. Außerdem sind sie hilfreich, um Lehrerfortbildungen zu entwickeln, in denen es darum geht, das pädagogische Personal für migrationspezifische Herausforderungen und Belastungen zu sensibilisieren.

Über das Projekt



Institution: Universität Hamburg
 Projektleitung: Prof. Dr. Vera King, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller
 Förderzeitraum: 2011–2015
 Fördersumme: 251.516 €



Selbstwirksamkeitserwartung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Differenzielle Erwerbsformen, diagnostische Fähigkeiten der Lehrkräfte und Bedeutung für die Leistungsentwicklung

Forschungsfragen



- Unterscheiden sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen verschiedenen Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund? Und wenn ja, welche Gründe lassen sich dafür finden?
- Welche diagnostischen Kompetenzen zeigen Lehrkräfte hinsichtlich der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler?

Um dies herauszufinden, wurden mittels standardisierter Fragebögen 1.597 Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe an Hauptschulen (441), Gesamtschulen (456) und Gymnasien (700) befragt. Mit den Daten konnten allgemein bildungsbezogene, mathematikbezogene und lesebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von deutschen, türkischen und ehemals sowjetischen Schülergruppen verglichen werden. Außerdem wurden die Sichtweisen von 192 Lehrkräften erhoben.

Ausgewählte Ergebnisse

Bisherige Forschungen zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Schülerinnen und Schülern zeigten wiederholt, dass sie die schulische Leistung beeinflusst. Dies gilt für alle Fächer und über alle Altersstufen hinweg. Außerdem ging man bislang davon aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund in stärkerem Maße von ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung profitieren als Kinder ohne Migrationshintergrund. Diese Gruppenunterschiede werden durch die Befunde des Projekts nur bedingt bestätigt.

Insgesamt verfügen Schülerinnen und Schüler an Gymnasien über eine deutlich ausgeprägtere allgemein bildungsbezogene, mathematikbezogene und lesebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung als diejenigen an Bildungseinrichtungen, die zu einem Hauptschulabschluss führen. Auch zwischen den Herkunftsgruppen zeigen sich Unterschiede. Deutsche Kinder erzielten durchschnittlich die höchsten Werte bei allen drei Arten von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Ehemals sowjetische und türkische Schülerinnen und Schüler zeichnen sich durch geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus, wobei eine Rangfolge zwischen ihnen nicht eindeutig ausgemacht werden kann.

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Kindern und Jugendlichen wird von verschiedenen Quellen beeinflusst. Diese Quellen unterscheiden sich bei den unterschiedlichen Herkunftsgruppen deutlich. Für ehemals sowjetische Schülerinnen und Schüler ist die Familie weitaus wichtiger als für diejenigen ohne oder mit türkischem Migrationshintergrund. Türkischstämmige Kinder profitieren hingegen besonders von Einflüssen aus der Schule, für deutsche Kinder sind Schule und Familie gleichermaßen bedeutsam.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen



... sind subjektive Einschätzungen der eigenen Fähigkeit, bestimmte Aufgaben in der Zukunft erfolgreich bewältigen zu können.

Lehrkräfte müssen die fach- und bildungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen beurteilen können, um diese adäquat zu fördern. Allerdings schätzen sie die Selbstwahrnehmung ihrer Schülerinnen und Schüler vor allem in Bezug auf ihre allgemein bildungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung oftmals nicht korrekt ein. Auch die mathematischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden häufig unterschätzt.



Ausblick auf die Praxis

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bilden sich auf unterschiedlichen Wegen heraus. Ihre Entwicklung wird sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften und Freunden – auf deren jeweils eigene Weise – unterstützt. Diese Unterschiede zu kennen, ist für die Praxis bedeutsam, denn Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflussen, welcher Bildungsabschluss von Schülerinnen und Schülern angestrebt wird und wie groß die Motivation ist, inhaltliche und berufliche Interessen zu verfolgen. Das Geschlecht, der sozioökonomische Hintergrund oder die Leistungen in Mathematik sind vergleichsweise von geringerer Bedeutung.

Im schulischen Kontext beeinflussen vor allem Lehrkräfte die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüber-

zeugungen, deshalb ist es wichtig, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler diesbezüglich adäquat einschätzen. Folglich sollte Grundlagenwissen über Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und deren motivationale Aspekte in der Aus- und Fortbildung vermittelt werden. Denn so könnten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Unterricht gefördert und die Leistung und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden.

Über das Projekt



Institution: Technische Universität Dortmund,
IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der
Naturwissenschaften und Mathematik

Projektleitung: Prof. Dr. Nele McElvany,
Prof. Dr. Olaf Köller

Förderzeitraum: 2011–2015

Fördersumme: 522.890 €



InterMut – Potenzial der Muttersprache zur Verringerung von Bildungsungleichheit – Wortschatzerwerb von Kindern nicht deutscher Familiensprache vor zentralen Übergängen des Bildungssystems

Forschungsfragen



- Lernen Kinder mit nicht deutscher Familiensprache deutsche Wörter leichter, wenn sie durch Kontextlernen gefördert werden?
- Und ist es günstig, hierbei auch die Muttersprache einzubeziehen?

Kinder mit türkischem Migrationshintergrund sind im deutschen Bildungssystem im Durchschnitt vergleichsweise wenig erfolgreich. Generell gelten mangelnde Sprachkenntnisse als eine wesentliche Ursache für Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem. Um diese zu reduzieren, sollen die sprachlichen Fertigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund gefördert werden. Laut der Theorie des Kontextlernens wird die Bedeutung eines unbekanntes Wortes leichter erschlossen, wenn sie aus dem Kontext, in den das Wort eingebettet ist, abgeleitet wird. Vermutet werden kann außerdem, dass Kinder mit Migrationshintergrund leichter deutsche Wörter lernen, wenn ihre Familiensprache einbezogen wird – denn damit steht ihnen ein zusätzlicher Wortschatz zur Verfügung.

Das Verbundprojekt untersuchte in Experimenten mit mehrwöchigen Trainingseinheiten, wie der Wortschatzerwerb von Kindern mit türkischer Familiensprache mit unterschiedlichem Fördermaterial verläuft. In der Grundschule wurden dazu Lesetexte, im Kindergarten Hörtexte verwendet. Die Kinder sollten sich die Bedeutung von unbekanntes Wörtern (Zielwörtern) aus dem Zusammenhang des Textes eigenständig erschließen. Verglichen wurde, wie viele neue Wörter Kinder lernen, wenn sie (A) das Fördermaterial nur auf Deutsch erhalten, (B) vorher das gleiche Fördermaterial in der Familiensprache bekommen oder (C) das Fördermaterial wiederholt auf Deutsch mit ergänzender Übersetzung der einzelnen Zielwörter in der Familiensprache vorliegen haben. Kontrastiert wurden die Ergebnisse mit einer Kontrollgruppe (D). Diese erhielt das einsprachig deutsche Fördermaterial lediglich mit Synonymen der Zielwörter. Insgesamt nahmen 93 Kinder im Vorschulalter und 143 Kinder mit grundlegenden türkischen Lesefähigkeiten in der vierten Klassenstufe teil.

Ausgewählte Ergebnisse

Zunächst lässt sich feststellen, dass Lernen aus dem Kontext tatsächlich effektiv ist, um den Wortschatz zu fördern. So lernen Kinder in der Grundschule, die Texte

Abbildung 1: Vier Untersuchungsbedingungen

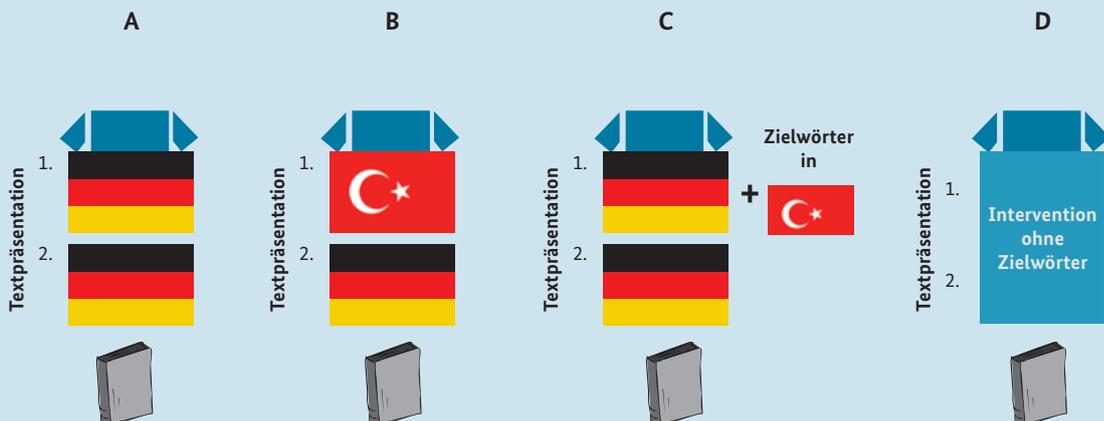


Abbildung 2: Übersicht der Lernerfolge (Standardabweichungen in Klammern)

Wortschatzzugewinn	A 	B 	C 	D 
Grundschule (max. 90 Wörter)	5,59 (5,53) Wörter	4,39 (7,56) Wörter	3,75 (5,94) Wörter	2,50 (5,65) Wörter
Vorschule (max. 60 Wörter)	4,20 (4,41) Wörter	1,71 (4,93) Wörter	2,81 (6,37) Wörter	1,04 (5,76) Wörter

mit kontexteingebetteten Zielwörtern lesen, tendenziell mehr Wörter als Kinder, die Texte ohne diese Zielwörter erhalten. Im Kindergarten hatten die türkischsprachigen Kinder trotz geringerer Ausgangswerte einen größeren Wortschatzzuwachs als die deutschen Kinder im natürlichen Entwicklungsverlauf. Dieser Kontexteffekt lässt sich allerdings nicht statistisch absichern. Hier zeigen sich lediglich sprachenspezifische Effekte. Diese lassen sich darauf zurückführen, dass das Interventionsmaterial auf Deutsch *zweimal* präsentiert wird.



Die Annahme, dass es hilfreich sein könnte, die Familiensprache einzubeziehen, um deutsche Wörter zu lernen, konnte allerdings weder in der Grundschule noch im Kindergarten bestätigt werden. Kinder, die Lese- beziehungsweise Hörtexte nur auf Deutsch erhalten, lernen vergleichsweise nicht weniger. Auch hilft es Kindern beim Wortschatzerwerb nicht, wenn die zu lernenden Wörter in die Familiensprache übersetzt werden. Möglicherweise entstehen durch die Transferleistungen sogar „switching costs“, weil die Inhalte von mehreren Sprachen verarbeitet und verknüpft werden müssen. Einflussreich sind hingegen sowohl das Alter als auch die Vorkenntnisse der Kinder bezüglich des zu lernenden Wortschatzes.

Ausblick auf die Praxis

Das Projekt verfolgte das übergeordnete Ziel, Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem zu ermöglichen. Die Forschungsergebnisse liefern wichtiges Wissen, um Sprachfördermaßnahmen zu entwickeln. Lese- und Hörtexte, die sich im Gegensatz zum Vokabellernen auf Kontextlernen stützen, helfen Grundschulkindern mit nicht deutscher Muttersprache, neue Wörter zu lernen. Allerdings ist der Effekt relativ schwach. Dies könnte daran liegen, dass den Kindern nicht erklärt wurde, wie kontextuelle Hinweise im Text genutzt werden können, um sich die Bedeutung der Zielwörter zu erschließen. Kindergartenkindern hilft Kontextlernen nur dann, wenn die kontexteingebetteten Zielwörter auf Deutsch *zweimal* präsentiert werden. Interessanterweise zeigte sich außerdem, dass weder Grundschul- noch Kindergartenkinder mehr neue Wörter lernen, wenn ihre Muttersprache in das Fördermaterial einbezogen wird. Bei der Sprachförderung sollte immer berücksichtigt werden, dass sich sowohl der bereits vorhandene Wortschatz als auch das Ausmaß des sprachlichen Inputs im Deutschen darauf auswirkt, wie erfolgreich Kinder die deutsche Sprache lernen.

Über das Projekt



Institution: Universität Dortmund, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
 Projektleitung: Prof. Dr. Nele McElvany,
 Prof. Dr. Ilonca Hardy
 Förderzeitraum: 2011–2015
 Fördersumme: 509.728 €



Warum sind unterschiedliche Herkunftsgruppen unterschiedlich bildungserfolgreich? Zum Zusammenspiel zwischen sozialem und kulturellem Kapital im Bildungsverhalten von Migrantenfamilien

Forschungsfragen



- Wie kann man erklären, dass Kinder verschiedener Herkunftsgruppen – trotz vergleichbarer sozialer Lage – sehr unterschiedliche Bildungserfolge verzeichnen?
- Inwieweit erklären Sozialisations-, Erziehungs- oder sprachliche Praktiken sowie Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien den unterschiedlichen Bildungserfolg?

Ziel des Projektes war es, diese Fragestellungen in vietnamesischen, türkischen und deutschen Familien vergleichend zu untersuchen. Die Kinder der Familien gehörten vier Altersstufen an: Sie standen am Eintritt in den Kindergarten, die Grundschule, die Sekundar-

stufe II und am Übergang in die Sekundarstufe II in allgemeinbildenden Schulen oder in die Berufsausbildung. Insgesamt wurden 789 Familien in Sachsen und Hamburg über computergestützte persönliche Interviews befragt, hiervon waren 262 deutscher, 296 vietnamesischer und 231 türkischer Herkunft. Ferner wurden mit den Kindern Sprachtests in Deutsch durchgeführt.

Ausgewählte Ergebnisse

Zu den zentralen Ergebnissen der Untersuchung gehört, dass Schülerinnen und Schüler vietnamesischer Herkunft die höchsten Bildungserfolge zeigen – sogar höhere als die Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft. Zwischen den drei Gruppen bestehen deutliche Unterschiede in der Ausstattung mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital – diese Differenzen erklären jedoch nur begrenzt die unter-



schiedlichen Bildungserfolge. So tragen Ressourcen innerhalb der beiden Migrantengruppen kaum zur Differenzierung des Bildungserfolgs bei. Der geringere Bildungserfolg der türkischen Jugendlichen ist zwar weitgehend darauf zurückzuführen, dass sie über weniger Ressourcen verfügen. Hingegen muss bei den vietnamesischen Jugendlichen davon ausgegangen werden, dass sie bei gleicher Ressourcenlage wie in den deutschen Familien noch bildungserfolgreicher wären.

Das sprachliche Verhalten in den Migrantenfamilien beeinflusst den Bildungserfolg weniger. Zwar gibt es in beiden Migrantengruppen einen stärkeren Zusammenhang zwischen den schriftsprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen und ihrem Bildungserfolg. Jedoch spielen weder die Fähigkeiten der Mütter in deutscher Sprache noch die verwendete Familiensprache eine Rolle. Dies ist also nicht auf das sprachliche Verhalten in den Familien zurückzuführen, sondern vielmehr auf schulische und andere außerfamiliäre Einflüsse.

Interessante Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Erziehungsstile: Bei den türkischen Familien wirkt sich ein sehr strenger Erziehungsstil negativ auf den Bildungserfolg der Kinder aus. In vietnamesischen Familien hingegen begünstigen elterliche Überwachung, Kontrolle und ein sehr strenger Erziehungsstil diesen. In den Familien türkischer Herkunft treffen also die üblichen „westlichen“ Erwartungen an bildungsförderliche Erziehungsstile zu, in den Familien vietnamesischer Herkunft nicht. Verantwortlich hierfür könnten unterschiedliche kulturelle Traditionen sein.

Ausblick

Überraschenderweise ist der Bildungserfolg vietnamesischer Jugendlicher also nicht durch die Anhäufung begünstigender Faktoren erklärbar. Vielmehr kommt er trotz einer Reihe von Faktoren zustande, denen in der empirischen Bildungsforschung eine benachteiligende Wirkung zugeschrieben wird. Einige Erfolgsfaktoren sind nicht der familiären Lage, sondern schulischen und anderen außerfamiliären Faktoren zuzurechnen. Um die Bildungserfolge verschiedener Herkunftsgruppen noch umfassender zu untersuchen, sind nun Langzeituntersuchungen erforderlich. Darüber hinaus ist es ratsam, ethnisch-kulturelle Traditionen genauer zu analysieren, die den Umgang mit Bildungsangeboten möglicherweise beeinflussen.

Über das Projekt



Institution: Technische Universität Chemnitz,
Universität Hamburg

Projektleitung: Prof. Dr. Bernhard Nauck,
Prof. Dr. Dr. Ingrid Gogolin

Förderzeitraum: 2011–2015

Fördersumme: 463.663 €



Soziale Herkunft und die Bedeutung „informeller Lernorte“

Vortrag auf der Bilanztagung am 26. Januar 2015



Der Titel meines Vortrages impliziert eine mögliche professionstypische Unterschätzung – vielleicht auch Geringschätzung – der sogenannten „informellen Lernorte“, die man bei Akteuren aus der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik auch tatsächlich antreffen kann. Diese Geringschätzung hat Tradition. Der wichtigste „informelle Lernort“ für Kinder ist die Familie. Nicht erst seit dem PISA-Schock, sondern bereits seit den 1960er Jahren gilt die Familie aber als „Garantin sozialer Ungleichheit“.

Einkommensarmut und vor allem Bildungsarmut wird in Familien sozial vererbt. Pädagogische Bemühungen, diesen (zumindest in bestimmten Milieus) negativ bewerteten Familieneinfluss zu kompensieren, versuchen faktisch, Kinder „gegen“ die Einflüsse der Familie und gegen das sie umgebende soziale (und sozialräumliche) Milieu zu fördern. Als Soziologe sehe ich die Dinge etwas anders, und ich möchte Ihnen meine andere Sicht auf die „informellen Lernorte“ vorstellen, die ich für wichtiger als die „formellen“ halte.

Prof. Dr. Klaus-Peter Strohmeier

Formelle und informelle Lernorte

Betrachten wir den Lebenslauf eines jungen Menschen bis zur ersten Berufstätigkeit nach Verlassen der Schule, so sehen wir, dass der größte Teil in formalen Bildungsveranstaltungen verbracht wird. Lediglich die ersten drei Lebensjahre sind (beziehungsweise bis vor Kurzem waren sie) Zeiten, die überwiegend in informellen Umgebungen verbracht werden. Bereits mit dem Eintritt in vorschulische Erziehung gewinnen dann formale Bildungsveranstaltungen an Einfluss.

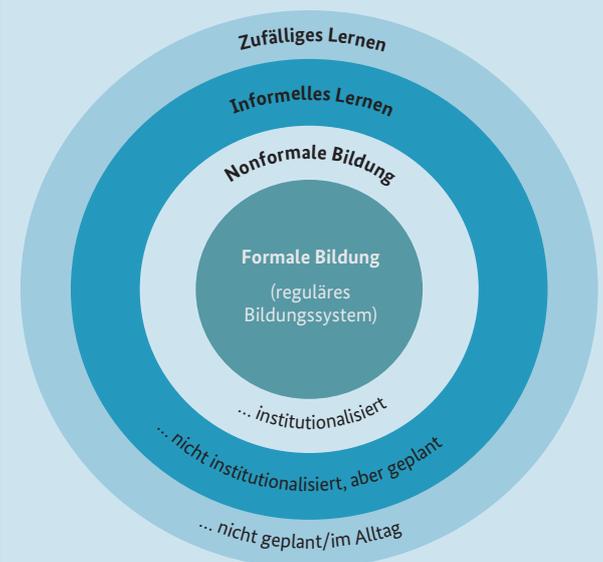
Ältere und aktuelle Analysen der Zeitbudgets von Eltern und Kindern zeigen uns, dass Familienzeit immer mehr mit „Freizeit“ zusammenfällt und dass Familienleben zur nicht organisierten „Restzeit“ innerhalb eines zunehmend extern vor allem durch die Arbeitswelt und das Bildungssystem gesteuerten Alltags geworden ist. Diese Beobachtungen hat Franz-Xaver Kaufmann bereits 1980 in seiner These von den Kindern als „Außenseitern der Gesellschaft“ formuliert. Die von ihm beschriebenen Verhältnisse haben sich seitdem eher zugespitzt: Kinder verbringen den größten Teil ihrer Alltagszeit und ihrer Lebenszeit in (funktional spezialisierten) „pädagogischen Sonderumwelten“ – Schule, Kindertagesstätte, Hort, Nachmittagsbetreuung, Musikschule, Kunstschule, therapeutisches Reiten, Sondernturnen usw. Für die Gesellschaft ist aber der Versuch, den Nachwuchs durch funktionsspezifische Bildungs- und Teilungsangebote zu integrieren, eigentlich wenig effektiv, denn Kinder werden nicht durch das Erlernen funktionspezifischer Rollen (Systemintegration), sondern durch ganzheitliche, emotional intensive und unterstützende soziale Beziehungen (Sozialintegration) zu kompetenten Mitgliedern einer Gesellschaft. Dabei geht es vor allem um die Entwicklung von sozialen Basiskompetenzen und Motiven („Humanvermögen“), die die Voraussetzung dafür sind, dass (später) auch funktionspezifisches Rollenwissen gelernt werden kann.

Versuche, vor allem sozial benachteiligte Kinder aus sie benachteiligenden räumlichen und sozialen Umgebungen zu fördern, konzentrieren sich traditionell auf Verbesserungen der institutionellen Angebote in den pädagogischen Sonderumwelten. Dahinter steht einerseits politische Programmatik, andererseits aber – und nicht zuletzt – schlichtes Effizienzdenken. Kinder

in der Schule zu fördern stellt sicher, dass alle die gleichen Angebote bekommen (was extrem ungerecht sein kann), stellt vor allen Dingen aber sicher, dass man alle Kinder erreicht. Kompensatorische Förderung mit dem Ziel der Herstellung von Chancengerechtigkeit an die Schule anzubinden ist schlicht praktisch, denn dort kann man so gut wie alle Kinder jeden Tag erreichen.

Das nachfolgende Wirkungsmodell aus dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Programm „Lernen vor Ort“¹ drückt diese Fixierung von Bildungsforschung (PISA) und Bildungspolitik auf formale Bildungsveranstaltungen im „regulären Bildungssystem“ aus:

Abbildung 1: Die Hierarchie von Lernumgebungen bei „Lernen vor Ort“ (BMBF)



Quelle: Gnahs, D., et al. (2014): Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Wiesbaden, Stuttgart und Bonn, S. 17

Im Zentrum stehen formal organisierte Veranstaltungen. Informelle Lernumwelten, Familie, Nachbarschaft, die Gruppe der Gleichaltrigen sind rand-

1 Mit dem Programm „Lernen vor Ort“ förderte das BMBF zwischen 2009 und 2014 Kreise und kreisfreie Städte, um ein lokales Bildungsmanagement auf der Grundlage valider Daten vor Ort aufzubauen. Ziel hierbei war es, allen Bürgerinnen und Bürgern ein lebenslanges, aufeinander abgestimmtes Lernen und erfolgreiche Bildungsbiografien zu ermöglichen.

ständige Aktivitäten, denn in ihnen findet (meistens ungeplant) „zufälliges Lernen“ ohne Lehrplan und Curriculum statt.

Der Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner² hat bereits in den 1970er Jahren wissenschaftliche Ergebnisse geliefert, die auch heute noch all jene zum Nachdenken bringen sollten, die vor allem auf formale Bildungsveranstaltungen zur Kompensation nachteiliger Milieuwirkungen setzen. Der wichtigste Befund seiner groß angelegten Evaluationsstudie unterstreicht einerseits die Bedeutung der möglichst frühen Förderung möglichst junger Kinder. Er belegt aber auch andererseits, dass institutionelle, formale Bildung, auch wenn sie früh einsetzt, allein und für sich genommen keine nachhaltigen Effekte

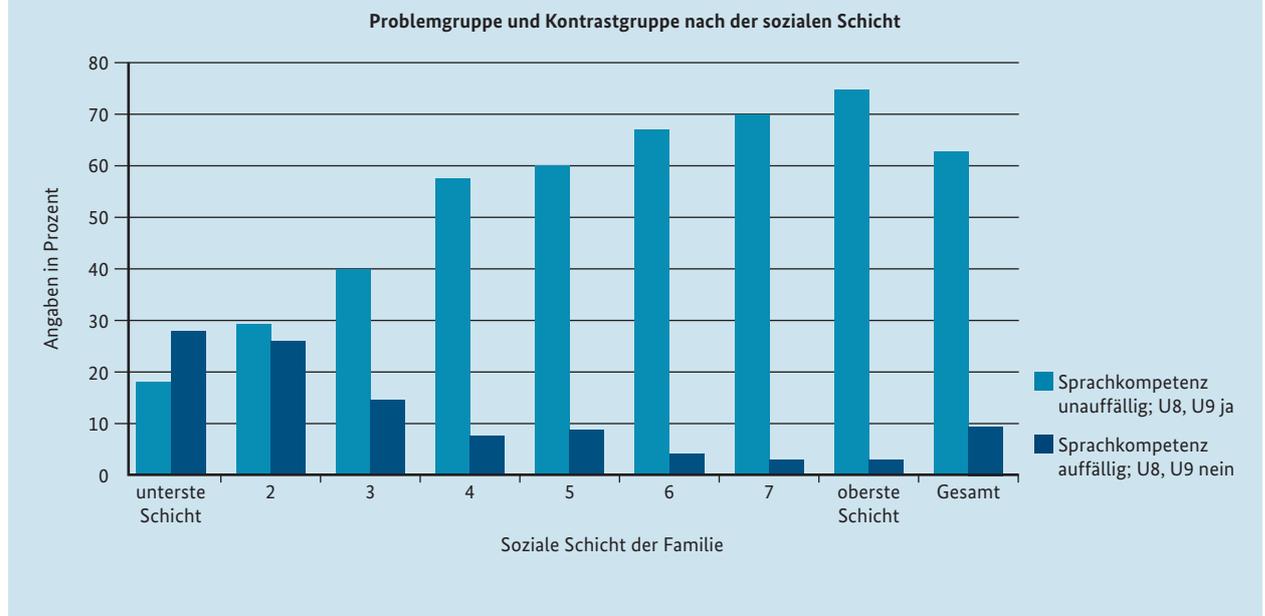
auf die Entwicklung von Kindern hat. Es kommt vielmehr darauf an, die „dauerhafte Umgebung, in der die Kinder aufwachsen, zu verändern und zu gestalten.“

Ein wichtiger Teil, vielleicht der wichtigste, dieser dauerhaften Umgebung sind die Eltern. Bronfenbrenner konnte nur dort auch nach längerer Zeit stabile Erfolge früherer Förderung ausmachen, wo es gelungen war, die Eltern, und hier in erster Linie die Mütter, „mitzunehmen“. In der Konsequenz bedeutet das, dass (im Wirkungsmodell in Abbildung 1) formale Bildung in organisierten Veranstaltungen vor allem dann nachhaltige Effekte zeigt, wenn die informellen Lernorte und die dort agierenden Personen mitgenommen und verändert werden.



2 Bronfenbrenner, U. (1976): „Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?“ Stuttgart.

Abbildung 2: Kinder mit Sprachauffälligkeiten und fehlender U8* und U9* und Kontrastgruppe in der Schulingangsuntersuchung einer Ruhrgebietsgroßstadt 2008 nach der sozialen Schicht der Familie



Daten zum Wohlbefinden von Kindern zeigen außerdem, dass informelle Umgebungen sich darauf auswirken, wie gut es ihnen geht. Im Rahmen des Human-Early-Learning-Partnership-Projekts³ wurden fünf Faktoren ausfindig gemacht, die maßgeblich dazu beitragen, dass Kinder im Alter von acht bis 15 Jahren glücklich sind:

- An erster Stelle steht „connectedness to adults“. Hier geht es um die Zahl der Erwachsenen, von denen die Kinder in der Befragung sagen, dass sie (die Kinder) ihnen (den Erwachsenen) wichtig sind. Es geht also nicht nur um die Eltern. Tatsächlich gibt es einen linearen Effekt: Je mehr solcher „verbundenen“ Erwachsenen die Kinder nennen, umso besser geht es ihnen.
- An zweiter Stelle steht „connectedness to peers“. Intensive Beziehungen zu Gleichaltrigen gewinnen in diesem Lebensalter an Bedeutung.
- An dritter Stelle kommt „nutrition and sleep“. Regelmäßiges gutes Essen und ausreichend viel Schlaf haben demnach Einfluss auf das Wohlbefinden.
- An vierter Stelle steht „enriching after-school activity“, also die Dinge, die Kinder gern nach der Schule (oft mit Gleichaltrigen, siehe oben) machen.

- Und erst an fünfter und letzter Stelle nennen die befragten Kinder „positive school experience“ als eine Ressource ihres Wohlbefindens.

Gehen wir noch einmal auf unser Wirkungsmodell in Abbildung 1 zurück, so sehen wir, dass das, was Akteure aus Bildungsforschung und Bildungspraxis in Deutschland ins Zentrum ihrer Wertschätzung und ihrer Bemühungen stellen, für die Kinder an letzter Stelle kommt. An erster Stelle stehen persönliche Beziehungen in der Familie und in der Nachbarschaft und elementare Leistungen der Familie (Versorgung der Kinder mit Essen und Schlaf). All das sind übrigens „assets“ beziehungsweise Ressourcen, die aus informellen Kontexten gewonnen werden.

Informelle Lernkontexte und soziale Herkunft

Zwischen der sozialen Position von Familien und den Entwicklungschancen von Kindern existiert nach wie vor ein Zusammenhang. Wir wissen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen und Kinder in Familien mit Transfereinkommen in unserem formalen Bildungs-

3 <http://earlylearning.ubc.ca/>

Abbildung 3: Wahrscheinlichkeit für unzureichende Deutschkenntnisse bei Schulanfängerinnen und -anfängern mit türkischem Migrationshintergrund



system in besonderem Maße benachteiligt sind. Die Abbildung 2 zeigt die Verteilung von „Problemkindern“ – das sind Kinder mit auffälliger Sprachkompetenz und unvollständigem Vorsorgeprogramm bei der Schulinganguntersuchung im Alter von fünf Jahren – und der Kontrastgruppe von Kindern mit guter Sprachkompetenz und vollständigem Vorsorgeheft in einer Ruhrgebietsgroßstadt in Abhängigkeit von der „sozialen Schicht“ der Familie, die aus den Schulabschlüssen der Eltern berechnet wurde.

Nur 16 Prozent der Kinder gehören zur Problemgruppe. In der untersten Schicht finden wir jedoch mehr Problemkinder als in der Kontrastgruppe (der Rest gehört zu keiner der beiden Gruppen). Merkmale wie eine auffällige Sprachkompetenz sind statistisch also in hohem Maße abhängig vom Status der Herkunftsfamilie. Von den identifizierten „Problemkindern“ ohne die letzten Vorsorgeuntersuchungen vor der Einschulung (U8 und U9) und mit defizitären Sprachfertigkeiten gibt es in armen Stadtteilen erwartungsgemäß deutlich mehr als in den wohlhabenden Vierteln.

Individuelle Risikoprofile

Ich möchte abschließend anhand eines individuellen Risikoprofils von Schulanfängerinnen und Schulanfängern, das benachteiligende Aspekte ihrer sozialen Herkunft auf ihre kumulativen Wirkungen untersucht, zeigen, wie in lokalen Strategien des „ökologischen Eingreifens“ (der Begriff ist von Urie Bronfenbrenner) durch Kooperation unterschiedlicher Akteure in der Stadt extrem schlechte Bildungschancen von Schulanfängerinnen und Schulanfängern deutlich verbessert werden können. Viele Kinder haben schlechte Chancen, eine allgemeinbildende Schule mit Erfolg abzuschließen, denn sie verfügen schon bei Schuleintritt nicht über die elementaren sprachlichen Fähigkeiten, die dazu erforderlich sind. Wenn diese Kinder (in der formellen Lernumwelt Schule) in großer Zahl auftreten, sind die Chancen entsprechend gering, hier erfolgreich Defizite zu kompensieren.

Ein besonderes Risiko weisen nach unseren Ergebnissen Schulanfängerinnen und Schulanfänger auf, die einen türkischen Migrationshintergrund haben, deren Eltern nicht mehr als die türkische Grundschule besucht haben und die Sozialgeld beziehen (türkischstämmige Kinder waren die Einzigen, bei denen hinreichend große Fallzahlen für die statistischen Bedingungsanalysen vorgelegen haben). Diese Kinder haben überwiegend erst nach dem vierten Lebensjahr eine Kita besucht, die Kita hat einen unterdurchschnittlichen Sozialstatus, das heißt sie wird mehrheitlich von Einwandererkindern und Kindern aus Familien, die Hartz IV beziehen, besucht. Die Kinder haben außerdem vor der Einschulung keinen Sport im Verein getrieben. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder mit diesem Hintergrund bei Schulanfang nicht genug Deutsch sprechen und verstehen, liegt bei 75 Prozent!

Das Risikoprofil 2 in Abbildung 3 unterscheidet sich nicht in der sozialen Lage der Herkunftsfamilie der untersuchten Kinder. Auch hier geht es um Kinder aus

türkischstämmigen Familien, die sozial benachteiligt sind. Der Unterschied besteht in den Bedingungsfaktoren, die durch das Handeln unterschiedlicher Akteure in der Kommune (nicht nur der Stadtverwaltung!) beeinflusst werden können: Wenn Kinder mit der zuvor beschriebenen sozialen Herkunft schon vor Schuleintritt Sport im Verein getrieben haben, wenn sie vor dem dritten Lebensjahr in den Genuss eines Kitaplatzes gekommen sind und wenn diese Kita einen „überdurchschnittlichen Sozialstatus“ hat, das heißt also nicht in hohem Maße ethnisch und armutssegregiert, sondern gemischt ist, dann reduziert sich die Wahrscheinlichkeit für unzureichende Deutschkenntnisse auf 29 Prozent, also auf ein Ausmaß, mit dem die Schule eher zurechtkommen wird.

Die Eintrittsbedingungen, die entscheidend für das erfolgreiche Durchlaufen formeller Lernumgebungen sind, werden demnach in informellen Lernkontexten geprägt.



Was lernen wir daraus?

Das institutionalisierte Bildungssystem, die formalen Bildungseinrichtungen, sind mit der Herstellung von Chancengerechtigkeit überfordert. Das Ergebnis formaler Bildungsprozesse ist „Humankapital“. Damit sind alle berufsverwertbaren und wirtschaftlich nützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Mitglieder einer Gesellschaft bezeichnet.

Das Ergebnis informeller Bildungsprozesse ist „Humanvermögen“. Humanvermögen bezeichnet die soziale Existenzgrundlage jeder Gesellschaft, jeder Volkswirtschaft und jedes politischen Systems. Es umfasst elementare soziale Daseinskompetenzen und Motive (Gesundheit, Solidarität, Empathie, Vertrauen, Selbstvertrauen, Kommunikationsfähigkeit und Partizipationsbereitschaft). Das Humanvermögen wird in erster Linie in Familien und in den „kleinen Lebenskreisen“⁴ in Familie, Gleichaltrigengruppe und Nachbarschaft im Quartier gebildet. Humanvermögen ist die unerlässliche Voraussetzung für den Aufbau von Humankapital. Unsere bildungspolitischen Debatten fokussieren bisher das Humankapital und vernachlässigen die Bildung von Humanvermögen.

Im lokalen „Bildungssystem“, ich rede lieber vom „Bildungsgeschehen“, weil das die informellen Kontexte und die Prozesse am Rande von Abbildung 1 mit einschließt, im lokalen Bildungsgeschehen sind Familien und die Zivilgesellschaft unverzichtbare lokale Akteure. Gemischte (und nicht hoch segregierte) Kindertagesstätten und Schulen zu schaffen ist in Zeiten zunehmender sozialräumlicher Trennung in den Städten eine Aufgabe der kommunalen Politik und der freien Träger. Der frühere Kitabesuch muslimischer Kinder scheitert oft am (rechtlich verbrieften) Widerstand kirchlicher Träger. Nach wie vor gibt es Angebotsdisparitäten in den Städten. All diese Strukturen gilt es transparent zu machen, wenn Chancengerechtigkeit als kommunales Projekt gelingen soll. Gefordert ist ein kleinräumiges und institutionenscharfes Monitoring.

Schließlich, und damit will ich schließen, verlangt die Herstellung von Chancengerechtigkeit als gesellschaft-

liches Projekt in den Kommunen endlich mit einer allfälligen und immer noch zunehmenden „multiplen Projektitis“ Schluss zu machen. Vielmehr sollten Projekte, Initiativen und Maßnahmen auf kommunaler Ebene von den relevanten Akteuren auf den Bedarf der Menschen, die vor Ort leben, abgestimmt werden.

Bronfenbrenners Befund, dass nachhaltige positive Effekte auf die Entwicklung von Kindern eine Veränderung ihrer „dauerhaften Umgebung“ erfordern, begründet die Forderung nach einer Integration von lokaler Bildungspolitik (zum Beispiel „Lernen vor Ort“), lokaler Familienpolitik (zum Beispiel „Audit familiengerechte Kommune“⁵) und sozialer Stadtentwicklung (zum Beispiel das Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“⁶).

Diese Integration gelingt vor Ort zum Teil schon ganz gut. Auf der Länder- und Bundesebene kann dies noch verbessert werden. Die Ergebnisse des Programms, die heute hier bilanziert werden, bieten Nützliches vor allem für kommunale Akteure.

4 Vgl. Biedenkopf, K., Bertram, H., Niejahr, E. (2009): Starke Familie – Solidarität, Subsidiarität und kleine Lebenskreise: Bericht der Kommission „Familie und demographischer Wandel“. Stuttgart.

5 Das „Audit familiengerechte Kommune“ ist ein bundesweites, strategisches Planungs- und Führungsinstrument, das Kommunen dabei unterstützt, eine bedarfsgerechte Familienpolitik umzusetzen. Es wurde von der Bertelsmann Stiftung, dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und der Berufundfamilie gGmbH, einer Initiative der Hertie-Stiftung, entwickelt. Das Audit trägt dazu bei, die Lebens- und Arbeitsbedingungen am Wohnort familiengerecht zu gestalten und kommunale Standorte zu sichern.

6 Mit dem Städtebauförderungsprogramm „Soziale Stadt“ richtet sich der Bund seit 1999 an städtebaulich, wirtschaftlich und sozial benachteiligte sowie strukturschwache Städte und Gemeinden. Ziel der Maßnahmen ist es, Stadt- und Ortsteile zu stabilisieren, aufzuwerten und den sozialen Zusammenhalt zu stärken.

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Bildung in Regionen
11055 Berlin

Bestellungen

schriftlich an
Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09, 18132 Rostock
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de
Internet: <http://www.bmbf.de>
oder per
Tel.: 030 18 272 272 1
Fax: 030 18 10 272 272 11

Stand

März 2016

Druck

BMBF

Gestaltung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld; Christiane Zay

Bildnachweis

Bergische Universität Wuppertal
Gräsel S. 41

Bilanztagung – Henning Schacht
Claudia Schuchart S. 24; Doris Berger-Niederbühler S. 41;
Elke Wild S. 36; Ingrid Gogolin S. 54; Klaus-Peter Strohmeier S. 66;
Susanne Prediger S. 8

dpa
S. 45

fotolia
auremar S. 13; Christian Schwier S. 33; corbis_infinite S. 30/31;
Igor Mojzes S. 57; Jasmin Merdan S. 69; Monkey Business S. 29, 34, 48;
rubberball S. 21; WavebreakmediaMicro S. 22/23; Westend61 S. 68

getty
Caiaimage/Tom Merton S. 41

istock-photo
ARSELA S. 63; Braun S. 12; Christopher Futcher S. 10, 14, 71, 54, 56;
EVAfotografie S. 36; fmajor S. 64/65; GlobalStock S. 59; Izabela Habur S. 46;
MonicaNinker S. 66; Neustockimages S. 15; shironosov S. 16/17;
SolStock S. 6; Steve Debenport S. 24, 9, 60/61; vgajic S. 39; vm S. 42/43

Presse und Informationsamt der Bundesregierung, Steffen Kugler:
Vorwort (Porträt Prof. Dr. Johanna Wanka), S. 3

shutterstock
racorn S. 18/19; wavebreakmedia S. 4; Monkey Business Images S. 51;

Thinkstock
Digital Vision Titelbild; dolgachov S. 8; Goodluz S. 27;
monkeybusinessimages S. 52; Wavebreakmedia S. 38

Text/Redaktion

DLR Projektträger

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

