

Sasse, Ada [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]
**Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer
Erziehung und Family Literacy**

Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2006, 246 S. - (DGLS-Beiträge; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Sasse, Ada [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2006, 246 S. - (DGLS-Beiträge; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210178 - DOI: 10.25656/01:21017

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210178>

<https://doi.org/10.25656/01:21017>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

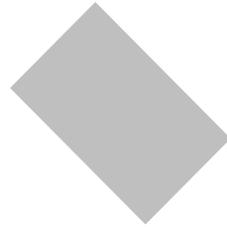
We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

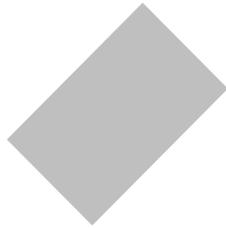
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ada Sasse
Renate Valtin
(Hg.)



**Schriftspracherwerb
und soziale Ungleichheit**

Zwischen kompensatorischer Erziehung
und Family Literacy



Inhalt

- 6 Vorwort
Ada Sasse/Renate Valtin
- 10 Grußwort
Edelgard Bulmahn

Bibliografische Information
Der Deutschen Bibliothek:
Die Deutsche Bibliothek
verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen National-
bibliografie; detaillierte
bibliografische Daten
sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Schriftspracherwerb und soziale
Ungleichheit - Zwischen
kompensatorischer Erziehung
und Family Literacy / hrsg. von
Ada Sasse u. Renate Valtin. -
ISBN 3-9809663-3-X

Deutsche Gesellschaft
für Lesen und Schreiben
Berlin 2006
Internetseite: www.dgls.de
Gesamtausstattung
Dr. Helmuth Krieg, Frankfurt
Printed in Germany

Erziehungs- und sozialwissen- schaftliche Grundorientierungen

- 14 Das Reformprojekt der kom-
pensatorischen Erziehung:
Nostalgie oder Notwendigkeit?
Renate Valtin
- 25 Kinderarmut und Bildung:
Sozial- und bildungspolitische
Rahmenbedingungen
von Bildungsprozessen
Roland Merten
- 48 Armut und Interaktions-
kompetenz bei Kindern mit
Lernbeeinträchtigungen
Rainer Benkmann
- 66 Vom restringierten Sprach-
code der Unterschicht zu Wert-
orientierungen und Alltags-
praxen in schriftfernen Milieus
Ada Sasse

Weitere Exemplare dieses Buches
können Sie bestellen über:
Dr. Bernhard Hofmann
Uhlandstraße 30, 89195 Staig
Tel. (073 46) 88 78, Fax (073 46) 81 38
e-Mail: BMHofm15031@aol.com

Empirische Befunde**Praxiskonzepte**

78	Schule und soziale Ungleichheit <i>Gundel Schümer</i>	170	Die DaZ-Reise im Rahmen des Jacobs-Sommercamps <i>Heidi Rösch</i>
106	Bei IGLU und PISA ausgeblendet: Die soziale Lage von Förderschülern <i>Katja Koch</i>	187	Lesepatzen an Grundschulen in schwieriger Lage <i>Sybille Volkholz</i>
126	Soziale Bedingungen des elementaren Schriftspracherwerbs <i>Stephan Ellinger/Katja Koch</i>	198	Stärkung der Lesekompetenz an Hauptschulen <i>Jutta Kleedorfer</i>
136	Forschungsprojekt: Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache <i>Iris Füssenich</i>	212	Family Literacy - ein Projekt zur Förderung von familienorientierter Schriftkultur <i>Maren Elfert/Gabriele Rabkin</i>
143	Soziale Benachteiligung und Arbeitsethik <i>Bernhard Hofmann</i>	218	Das Schülerhilfeprojekt Halle <i>Ute Geiling</i>
152	Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund <i>Petra Stanat/ Andrea Müller</i>	230	Soziale Benachteiligung und Professionalität als Grundkategorien der Arbeit im Hallenser Schülerhilfeprojekt <i>Ada Sasse</i>
			Lesbar
		240	Dankeschön, Uli Hecker
		241	Vorstandswahl
		244	Tagungstermine

Vorwort

Finanziell unterstützt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung fand am 13. September 2005 an der Humboldt Universität zu Berlin die jährliche Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben statt mit dem Thema »Soziale Benachteiligung und Schriftspracherwerb - welche kompensatorische Erziehung brauchen wir heute?« Aktueller Anlass war die (erneute) öffentliche Diskussion um die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, wie sie vor allem von PISA herausgestellt wurde. In keinem der an der Studie beteiligten OECD-Länder ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg so eng wie in Deutschland.

Sprachliche Bildungsprozesse von Kindern finden immer in konkreten Umwelten mit jeweils eigenen Herausforderungen für die kindliche Neugier statt. Die Qualitäten dieser Umwelten sind sehr unterschiedlich und hängen maßgeblich von der sozioökonomischen Situation der Herkunftsfamilie ab. In dieser Hinsicht lassen sich gravierende Differenzen aufzeigen. Beispielsweise war im »Ersten Armuts- und Reichtumsbericht« der Bundesregierung nachzulesen, dass im Jahr 1998 in den alten Bundesländern 42 Prozent des gesamten Privatvermögens den 10 Prozent der reichsten Haushalte gehörten, während 50 Prozent der ärmsten Haushalte lediglich über 4,5 Prozent des Privatvermögens verfügten. Durch den Ausbau des Niedriglohnssektors und als Folge der Hartz IV-Reformen werden sich diese Gegensätze weiter verschärfen.

Die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu Sprache und Schrift, die für Kinder aus den Lebensbedingungen in ihren Familien resultieren, lassen sich nicht einfach in der Anzahl der Bücher pro Haushalt ausdrücken. Sie schlagen sich in der Fremdheit oder Vertrautheit nieder, mit der Buchläden, Theater und Museen besucht, Briefe empfangen und geschrieben, ausgiebige Gespräche und Diskussionen geführt werden. Diese von Pierre Bourdieu vor

einem viertel Jahrhundert in dem Band »Die feinen Unterschiede« beschriebenen Differenzen haben ihre Wirkungen auf das Kind längst voll entfaltet, wenn es in die Schule eintritt. Die soziokulturelle Heterogenität, die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht wahrnehmen, sind vom deutschen Bildungssystem bisher nur unzureichend bewältigt worden. Hier sprechen die empirischen Befunde der internationalen Schulleistungsstudien, die seit 2001 permanent in der öffentlichen Diskussion sind, eine deutliche Sprache.

Die Frage, wie die Bildungschancen der Kinder aus sozial benachteiligten und schriffernen Familien verbessert werden können, ist nicht neu. Seit mehr als einem halben Jahrhundert wird das Aufwachsen von Kindern unter prekären Lebensumständen erforscht. Vor mehr als dreißig Jahren starteten in den USA umfangreiche Programme kompensatorischer Erziehung, die von der Regierung unterstützt und öffentlich finanziert wurden. Der am 25. September 2005 verstorbene Urie Bronfenbrenner, der an der Entwicklung des vielzitierten Head-Start-Programms maßgeblich beteiligt war, trat in den vergangenen vier Jahrzehnten immer wieder mit der Forderung nach konkreten Bildungsangeboten für Kinder aus benachteiligten Milieus in die Öffentlichkeit. Die von ihm eingeforderten Strukturen und Inhalte der Unterstützung kindlicher Entwicklung sind nach wie vor plausibel. Gleichwohl sind sie in der Bundesrepublik außerhalb akademischer Diskussionen kaum aufgegriffen worden. Auf die Einrichtung von Programmen, die vom Umfang und von der Intention her etwa mit dem Head-Start-Programm vergleichbar wären, wartet man vergebens. Selbst die erschreckenden Befunde der von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Armuts- und Reichtumsberichte aus den Jahren 2001 und 2005 sind in dieser Hinsicht folgenlos geblieben. Das ist auch deshalb so erstaunlich, weil hierzulande nicht nur die Kinderarmut, sondern zugleich auch die Armut an Kindern ein grundlegendes Problem geworden ist.

Diese Situation war Grund genug, die jährliche Fortbildungstagung der DGLS im Jahr 2005 der Frage der sozialen Benachteiligung und ihrem Zusammenhang zum Schriftspracherwerb zu widmen. Die Vorträge und Arbeitsgruppenbeiträge der Veranstaltung, die im vorliegenden Band enthalten sind, bezogen sich auf drei Schwerpunkte: auf erziehungs- und sozialwissenschaftliche Grundlagen, auf empirische Befunde sowie auf Praxiskonzepte der sprachlichen Unterstützung von Kindern aus bildungsfernen Milieus. Diese drei Schwerpunkte finden sich in der Kapitelstruktur des Bandes wieder.

Das *Kapitel 1: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Grundlagen* wird durch einen Beitrag von *Renate Valtin* eröffnet, mit dem sie begründet, warum die Rezeption der Modelle kompensatorischer Erziehung im Kontext von PISA und IGLU keineswegs erziehungswissenschaftliche Nostalgie, sondern pädagogische und bildungspolitische Notwendigkeit ist. Anschließend fasst *Roland Merten* aktuelle Wissensbestände zur Kinderarmut in den alten sowie in den neuen Bundesländern zusammen und zeigt erforderliche bildungs- und sozialpolitische Veränderungen auf. Die Verknüpfung dieser beiden Politikbereiche mahnt auch *Rainer Benkmann* in seinem Beitrag an, der sich außerdem mit der Frage befasst, wie sich Kinderarmut auf die Interaktionsmöglichkeiten von Schülern mit Lernbehinderungen auswirkt. Diese Schülergruppe verdient besondere Aufmerksamkeit, da sie in den internationalen Schulleistungsstudien kaum Berücksichtigung fand. Denn Schüler mit Lernbehinderungen wachsen zumeist in sozial benachteiligten Familien auf. Daher ist ihre unzureichende Berücksichtigung bei PISA und IGLU unverständlich. Der Beitrag von *Ada Sasse*, in dem sie Anschlussmöglichkeiten der kompensatorischen Erziehung an gegenwärtige erziehungs- und sozialwissenschaftliche Modelle beschreibt, beschließt dieses Kapitel.

Das *Kapitel 2: Empirische Befunde* referiert die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien. *Gundel Schümer* erörtert anhand einer Analyse der PISA 2000 Daten, inwiefern die in den Herkunftsfamilien der Schülerinnen und Schüler bereits angelegten Benachteiligungen durch Schule und Unterricht noch verstärkt werden: beispielsweise durch vermeintliche Homogenisierung des Unterrichts, durch äußere Differenzierung sowie durch veraltete Unterrichtspraxis. *Katja Koch* hat eine Untersuchung zu den Lebensbedingungen der oben bereits angesprochenen Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen durchgeführt. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung fasst sie in ihrem Beitrag zusammen. Hieran schließt die Darstellung einer Untersuchung sozialer Bedingungen des elementaren Schriftspracherwerbs an, die *Katja Koch* gemeinsam mit ihrem Kollegen *Stephan Ellinger* durchgeführt hat. Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung war auf das elterliche Vorleseverhalten in unterschiedlichen sozialen Lebenslagen gerichtet. Die Frage der unterschiedlichen Zugänge zu Schriftsprache diskutiert auch *Iris Füssenich* in ihrem Beitrag. Sie geht der Frage nach, wie Analphabetismus bereits vor dem Eintritt in die Schule durch einschlägige Angebote in Kindertagesstätten ver-

mieden werden kann. *Bernhard Hofmann* hat den letzten Beitrag dieses Kapitels beige-steuert. Er referiert die Ergebnisse einer breit angelegten Studie in den USA, die Zusammenhänge zwischen sozialer Benachteiligung und der Entwicklung einer Arbeitsethik bei Kindern herausgearbeitet hat. *Petra Stanat* und *Andrea Müller* berichten über die Effektivität von Programmen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund sowie über das Jacobs-Sommercamp, dessen Wirksamkeit empirisch nachgewiesen werden konnte.

Das Kapitel 3: *Praxiskonzepte* beinhaltet Beispiele guter Praxis. *Heidi Rösch* beschreibt die »DaZ Reise«, die als didaktisches Konzept dem Jacobs-Somercamp zugrunde liegt und Kinder nichtdeutscher Herkunft mit sprachlichen Strukturen und dem Nachdenken über diese Strukturen vertraut macht. Anschließend berichtet *Sybille Volkholz* über ein außerordentlich erfolgreiches ehrenamtliches Projekt in Berlin: Hier stehen inzwischen mehrere hundert Erwachsene als Lesepaten für mehrere tausend Berliner Kinder als Lesepaten zur Verfügung. Dieses Projekt findet überwiegend an Grundschulen statt, die sich in sozial benachteiligten Wohnvierteln befinden. Lesen ist auch das Thema des Beitrages von *Jutta Kleedorfer*. Sie stellt ein Projekt des österreichischen Bildungsministeriums zur Stärkung der Lesekompetenz an österreichischen Hauptschulen dar, das sich auf die Bereiche Unterricht, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung bezieht und ein umfassendes Maßnahmenpaket beinhaltet. Die letzten zwei Beiträge von *Ute Geiling* und *Ada Sasse* berichten über ein universitäres Schülerhilfeprojekt an der Martin-Luther-Universität in Halle. Hier arbeiten Studierende der Sonder- bzw. Grundschulpädagogik über die Dauer eines Jahres mit Kindern aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Milieus zusammen. Viele der hier berichteten Beispiele zeigen, dass dort, wo Bildungspolitik noch sehr zögerlich reagiert, bürgerschaftliches Engagement schon greift: Stiftungen, Vereine und Ehrenamtlichenprojekte sorgen für regional und lokal wirksame und nachhaltige Angebote.

Wir hoffen, dass die hier zusammengefassten Beiträge das Nachdenken über die Verbesserung von Bildungschancen fördern und die Etablierung weiterer Praxisprojekte anregen werden. Zugleich möchten wir uns für die großzügige finanzielle Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bedanken, durch die das Erscheinen dieser Tagungsdokumentation ermöglicht wurde.

Ada Sasse

Vizepräsidentin

Renate Valtin

Präsidentin

Grußwort

Bildung ist heute die wichtigste soziale Frage. Denn Chancengleichheit wird mehr denn je durch Bildung erreicht. Erst sie schafft die Grundlage, sich im Denken und Handeln frei zu entwickeln, am Erwerbsleben, an Kultur und Demokratie teilzuhaben. Bildung entscheidet über individuelle Zukunftschancen und Wege der Lebensgestaltung. Die Qualität unseres Bildungssystems entscheidet letztlich aber auch über die gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Entwicklung unseres Landes.

Lesen und Schreiben sind für den Erwerb von Bildung unerlässlich. Vor allem die Fähigkeit, mit Verstand zu lesen, betrachten die PISA-Forscher deshalb zu Recht als zentrale Basiskompetenz, als grundlegende Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen. Nach wie vor erreicht über 20 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler bei der Lesekompetenz nur die niedrigste Leistungsstufe oder verfehlen sogar diese. Nach wie vor ist die Spannbreite zwischen schwachen und starken Lesern besonders groß. Besorgnis erregend ist vor allem die Tatsache, dass es bisher nicht gelungen ist, die Gruppe der besonders schwachen Leserinnen und Leser zu fördern.

Die Ergebnisse der Vergleichsuntersuchungen zeigen aber auch deutlich, dass die erworbene Lesekompetenz eng mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler gekoppelt ist. Hier gilt: je geringer der Qualifikationsstand der Eltern, je bildungsferner das Elternhaus, desto größer ist die Gefahr, dass Kinder nur über elementare Kompetenzen im Lesen verfügen. Dieser Zusammenhang zwischen erworbenen Kompetenzen und sozialer Herkunft ist in allen Ländern nachweisbar. Aber in keinem anderen Land wird dieser Zusammenhang so deutlich wie in Deutschland!

In Ländern, die ein gegliedertes Schulsystem haben, das ähnlich früh wie in Deutschland differenziert, ist dieser Zusammenhang zwischen schulischen Kompetenzen und sozialer Herkunft ebenfalls sehr stark ausgeprägt. Das gegliederte Schulsystem trägt also dazu bei, soziale Unterschiede zu zementieren statt individuell zu fördern und Chancengleichheit herzustellen.

Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die oft aus sozial schwachen Elternhäusern kommen, zeigt sich in besonderem Maße, wie mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache und unzureichendes Leseverständnis den Kompetenzerwerb in den Sachfächern beeinträchtigt. Auch hier können wir von anderen Ländern lernen. In Ländern mit vergleichbaren Zuwanderungsraten - wie beispielsweise in Schweden - gelingt die Integration wesentlich besser, und die Schülerinnen und Schüler erreichen deutlich bessere Leistungen in der Lesekompetenz. Wir müssen erreichen, dass Sprachdefizite bereits vor dem Start in die Schule behoben werden.

Ich bin sehr froh darüber, dass sich die »Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben« des Themas »Soziale Benachteiligung und Schriftspracherwerb« annimmt und damit konsequent für die Umsetzung der von ihr postulierten zehn Rechte des Kindes auf Lesen und Schreiben eintritt. Ich unterstütze diese Tagung deshalb sehr gern.

Gerhart Hauptmann hat geschrieben: »Die Kultur der Menschheit besitzt nichts Ehrwürdigeres als das Buch, nichts Wunderbareres und nichts, was wichtiger wäre«. Lassen Sie uns gemeinsam alles dafür tun, dass Kinder und Jugendliche von diesem Kulturgut nicht ausgeschlossen werden, dass sie es für sich entdecken und nutzbar machen können.



Edelgard Bulmahn
Bundesministerin für Bildung und Forschung

**Erziehungs- und
sozialwissenschaftliche
Grundorientierungen**



Das Reformprojekt der kompensatorischen Erziehung: Nostalgie oder Notwendigkeit?

Renate Valtin

Wie PISA eindrucksvoll verdeutlicht hat, besteht in Deutschland der engste Zusammenhang zwischen Schulleistungen und sozialer Herkunft von allen an der Studie beteiligten OECD-Ländern. Dieses Problem der Ungleichheit der Bildungschancen ist schon vor fast 50 Jahren erkannt worden und in der Vergangenheit mit der Forderung nach »kompensatorischer Erziehung« beantwortet worden. Dieses Reformvorhaben ist seit langem aus der Diskussion verschwunden. Ist das aus heutiger Sicht gerechtfertigt?

Im Folgenden möchte ich kurz auf Begriff und Entstehungsgeschichte der kompensatorischen Erziehung verweisen und auf wichtige ältere, aber immer noch aktuelle empirische Befunde und theoretische Erklärungen eingehen mit der Botschaft, dass kompensatorische Erziehung keine Nostalgie ist, sondern auch heute noch angesichts der gleichen, eher noch verschärften Problemlage eine Notwendigkeit ist.

Begriff und Entstehungsgeschichte

Der Begriff »kompensatorische Erziehung« geht zurück auf »compensatory education«, ein bildungspolitisches Reformprogramm in den USA, das ab Beginn der sechziger Jahre Teil der Kampagne gegen die Armut bildete. Für die Bevölkerung in Slum- und ländlichen Armutsgebieten wurden zusätzliche Bildungsangebote bereitgestellt, beispielsweise vorschulische Einrichtungen (Head Start, vgl. Zigler & Valentine 1979) und gezielte Fördermaßnahmen in der Schule, um Leseversagen und vorzeitigen Schulabbruch zu verhindern. Letztlich ging es darum, günstige Startbedingungen für Kinder aus benachteiligten Lebenslagen herzustellen.

In den westlichen Industrienationen setzte nach dem Sputnik-Schock

eine bildungsökonomische Kritik an der Effizienz des Bildungswesens ein. Vor allem von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) wurde das Problem der Chancengleichheit als entscheidende Existenzfrage der westlichen Industrienationen diskutiert (vgl. Husén 1977, OECD 1978). Man erhoffte sich eine gerechtere Verteilung der »Lebenschancen« durch eine Umverteilung der Bildungschancen, zunächst pragmatisch formuliert als gleicher Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen für Schüler mit gleichen Fähigkeiten.

Skandinavien machte sich daraufhin an die Reform seines Bildungswesens: Abschaffung hierarchischer Schulformen zugunsten von Gesamtschulen, in denen Kinder und Jugendliche gemeinsam gefördert und gefördert wurden.

In Deutschland setzte am Ende der sechziger Jahre ebenfalls eine Kritik an der Wirksamkeit des Bildungswesens ein, die mit dem Stichwort der »unausgeschöpften Begabungsreserve« umschrieben wurde: Das katholische Arbeitermädchen vom Lande erwies sich als die am stärksten bildungsbenachteiligte Gruppe. Die Diskussion stützte sich einerseits auf Erkenntnisse der neuen Begabungsforschung, die - in Abkehr von erbbiologisch fundierten Konzepten - die Bedeutung der sozialen Herkunft für Intelligenz und Schulerfolg betonte, aber auch die Relevanz von Wissenserwerb gegenüber angeborenen Fähigkeiten. Begabung ist Begaben - lautete die Devise. Andererseits stützte man sich auf Aussagen der Sozialisationsforschung über die Wichtigkeit frühkindlichen Lernens (heute hat diese Rolle die Hirnforschung übernommen).

In diesem Zusammenhang hat sich auch in der Bundesrepublik Deutschland die Konzeption der kompensatorischen Erziehung als Ausgleich sozial benachteiligter Lebenslagen durch institutionalisierte Bildungsprozesse durchgesetzt.

Die Entstehungsgeschichte der kompensatorischen Erziehung hat Oevermann (1974) in vier Phasen geschildert:

Mit der Forderung nach Chancengleichheit wurde zunächst in der ersten Phase versucht, das Bildungswesen auszubauen, seine Durchlässigkeit zu steigern und die schulische Auslese durch vermeintlich »objektiver« Instrumente (beispielsweise Tests anstelle des Lehrerurteils) zu verbessern (heute haben wir die Bildungsstandards). In einer zweiten Phase erkannte

man, dass diese Ausleseinstrumente (Tests und Lehrerurteil) selbst problematisch und »kulturspezifisch« sind und dass darüber hinaus die Schule selbst als Institution der etablierten Kultur durch ihre Leistungskriterien, Erziehungsziele und ihre verbalen Methoden die Kinder aus den unteren Sozialschichten benachteiligt. In der dritten Phase wurde vor allem durch die soziologische Forschung die affektive und informative Distanz der Unterschichteltern zur Schule untersucht und die Bedeutung der Elternarbeit hervorgehoben. Erst in der vierten Phase wurde aus der Erkenntnis, dass Kinder in sozial benachteiligten Lebenslagen schon in den frühen Lebensjahren durch ungünstige Sozialisationsbedingungen in motivationaler und sprachlicher Hinsicht benachteiligt sind, die Forderung nach einer kompensatorischen Erziehung im Vorschulalter zum Ausgleich dieser »Defizite« gezogen.

Parallel zu dieser Entwicklung ist eine Bedeutungsverschiebung des Begriffs Chancengleichheit von einer Gleichheit der Zugangschancen zu einer Gleichheit der Erfolgchancen zu beobachten. Während dieser Begriff zunächst als liberales Prinzip die formale Gleichheit der gebotenen Lerngelegenheiten (oder die Gleichheit im Sinne des »Auf-die-Startlinie-Setzens« für den Konkurrenzkampf) bezeichnete, betonten progressive Bildungspolitiker, dass Chancengleichheit gerade keine Gleichbehandlung, sondern eine Privilegierung der Benachteiligten beinhalten müsse (vgl. Husén 1977). Auch der Deutsche Bildungsrat (vgl. 1974, S.30) stellte fest, dass Gleichheit der Chancen in manchen Fällen nur durch Gewährung besonderer Chancen zu erreichen sein werde.

Aus heutiger Sicht lassen sich zwei weitere Phasen nennen. Die fünfte Phase ist gekennzeichnet durch die Auseinandersetzung von Anhängern der Defizit- und der Differenzhypothese sowie durch die Kritik an naiven kompensatorischen Programmen, die auf einer verkürzten Rezeption soziolinguistischer Forschungsergebnisse basieren, sich unreflektiert an den Leistungskriterien der Schule orientieren und häufig eine Anpassung der »Unterschichtkinder« an »Mittelschichtnormen« intendieren (vgl. Oevermann 1974, Valtin 1975).

Die Anhänger der Differenzhypothese wiesen zu Recht darauf hin, dass die Werthaltungen, Persönlichkeitsmerkmale und sprachlichen Leistungen der so genannten Unterschichtkinder die spezifischen sozioökonomischen und kulturellen Erfahrungen ihrer Schicht widerspiegeln und innerhalb dieser

Schicht angemessen und normal sind. Die Kinder seien also nicht von der Kultur generell, sondern von der herrschenden Kultur abgeschnitten (heute wird diese Argumentationsfigur in der Migrationsforschung verwendet).

Oevermann (1974) hat demgegenüber eingewendet, die Anhänger der Differenzhypothese liefen Gefahr, mit ihrem Standpunkt folgenlos zu bleiben, sofern sie nur die Unterschiedlichkeit der Schichten konstatierten und auf eine normative Wertung dieser Unterschiede verzichteten. Die Kultur der Unterschicht im Sinne eines Pluralismus der Kulturen vor Veränderungen bewahren zu wollen hieße die Augen verschließen vor den ökonomischen und machtbezogenen Ungleichheiten. Diese Strategie ließe zudem außer acht, dass nicht unerhebliche Teile dieser Subkultur - und hier nicht zuletzt die Kinder - Minderwertigkeitsgefühle, negative Selbstkonzepte und resignative Tendenzen aufweisen, die einer selbstinitiativen Handlungsbereitschaft und -fähigkeit zur Veränderung gesellschaftlicher Positionen im Wege stehen. Oevermann (1974) verwies auf die Notwendigkeit, einen normativen Bezugspunkt für die kompensatorische Erziehung zu entwickeln, den er in einem Begriff des Subjekts sieht, das durch autonome Handlungsfähigkeit und Ich-Identität gekennzeichnet ist. Es geht also nicht um die Angleichung an Mittelschichtwerte, sondern um ein anspruchsvolles Bildungsziel. Das bedeutet, dass Sozialisationsdefizite nicht nur bei Kindern in sozial benachteiligten Lebenslagen (und keineswegs bei allen von ihnen), sondern auch in privilegierten Milieus aufzuzeigen sind. Der Adressatenkreis der kompensatorischen Erziehung erweitert sich somit auf alle Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, beispielsweise Kinder

- mit allgemeinen Entwicklungsverzögerungen, seien diese nun organisch oder milieubedingt,
- mit Lernbehinderungen im engeren Sinne,
- mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten,
- aber auch mit spezifischen affektiven Sozialisationsdefiziten, wie sie bei hohen elterlichen Ansprüchen und gleichzeitig unzureichender emotionaler Zuwendung auftreten.

Kompensatorische Erziehung in diesem Verständnis umfasste zwei wichtige Aspekte: erstens den Ausgleich von sozialisationsbedingten Unterschieden in

den Lernvoraussetzungen der Kinder (was im wesentlichen eine Aufgabe der Vorschule oder der Eingangsstufe darstellt) und zweitens Verhinderung und Vorbeugung von Schulschwächen und Verhaltensstörungen im Sinne remedialer Erziehung oder präventiver Sonderpädagogik.

Die sechste Phase (Anfang der achtziger Jahre, und sie hält immer noch an) ist gekennzeichnet durch eine Tendenzwende in der Bildungspolitik. Überhöhte Hoffnungen wurden abgelöst durch eher resignative Einschätzungen der gesellschaftlichen Veränderungsmöglichkeiten durch Bildungspolitik. Die Rolle der Bildung im Gesamtrahmen des politischen Instrumentariums zur Herbeiführung von Gleichheit wurde eher als gering eingeschätzt und allgemein zugegeben, dass die Erwartungen an das Bildungssystem, Gleichheit der Erfolgchancen ohne eine umgreifende Sozialpolitik herstellen zu können, unrealistisch waren. Die OECD (1978) musste aufgrund zahlreicher Untersuchungen in ihren Mitgliedsstaaten konstatieren, dass kein Abbau von Bildungsbarrieren stattgefunden hat. Eigler u.a. (1982) zeigten, dass der Anteil der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien, die ein Gymnasium besuchen, im Zeitraum von 1972 bis 1980 von 6,3 Prozent auf 9,8 Prozent zunahm und sie 1979 nur 7,2 Prozent der Studienanfänger ausmachen.

Wie PISA verdeutlicht (Baumert u. a. 2001), besteht nach wie vor ein Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft, doch einigen Ländern gelingt es besser als der Bundesrepublik Deutschland, diesen Zusammenhang zu lockern. Bei einer deutlichen allgemeinen Tendenz zu insgesamt höheren Bildungsgängen besteht weiterhin die starke schichtenspezifische Auslese der Schule.

Ältere Befunde und Erklärungsansätze zur schichtenspezifischen Auslese

Nach diesem kurzen Überblick über die Geschichte des Konzepts möchte ich noch verweisen auf einige ältere, aber immer noch aktuelle empirische Befunde und theoretische Erklärungsansätze zur schichtenspezifischen Auslese in der Schule.

Zahlreiche Studien belegten, dass vorwiegend Kinder aus sozial benachteiligten Herkunftsfamilien betroffen waren von schulischen Auslese-

mechanismen. Die Zurückstellung von schulpflichtigen Kindern aufgrund von Schulreifeuntersuchungen (Wittmann 1977, S.23), Sitzen bleiben sowie Überweisung an Schulen für Lernbehinderte betrifft vorwiegend sozio-kulturell benachteiligte Schülerinnen und Schüler (Begemann 1970, Kemmler 1976).

Auch die Empfehlungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Eignung der Schülerinnen und Schüler für eine weiterführende Schule bewirken eine soziale Selektion. Wie Preuss (1970) in einer Untersuchung feststellte, haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien trotz ausreichender Intelligenz und positiver Charakterbeurteilung durch den Lehrer erheblich geringere Chancen, für eine weiterführende Schule vorgeschlagen zu werden. Umgekehrt werden Kinder aus privilegierten Familien auch dann empfohlen, wenn ihre Leistungen nicht ausreichen. Preuss (1970, S.79) folgerte daraus, »dass der Lehrer oft nicht so sehr die Eignung der Kinder für weiterführende Schulen beurteilt, sondern eher über deren ›Berechtigung‹ zu sozialem Aufstieg anhand von Kriterien entscheidet, die durch sein [...] konservativ-statisches Gesellschaftsbild erschlossen werden könnten«.

Zur Erklärung der sozialen Selektivität des Schulsystems wurden damals verschiedene Aspekte aufgeführt. Ein Erklärungsmuster verwies auf die frühkindliche Sozialisation, die den Schulerfolg mitbeeinflusst, wobei Kinder aus ungünstigen sozialen Verhältnissen aufgrund ihrer sprachlichen und kognitiven Lernvoraussetzungen, ihrer Wertorientierungen und Motivationsstruktur im bestehenden Schulsystem besonders benachteiligt sind und auch während ihrer Schulzeit nicht angemessen durch ihre Eltern unterstützt werden können.

Als weitere Erklärungen für die schichtenspezifische Auslese wurden Typisierungs- und Stigmatisierungsprozesse bzw. die implizite Persönlichkeitstheorie der Lehrkräfte genannt. Brusten & Hurrelmann schrieben 1973: »Die Typisierungsprozesse, die durch bestimmte soziale Merkmale der einzelnen Schüler ausgelöst werden, bestimmen ihrerseits in entscheidender Weise die sozialen Chancen der Schüler während und nach der Schulzeit; die formell angebotene Chancengleichheit aller Schüler wird über die Typisierungs-, Stigmatisierungs- und Selektionsprozesse und die sich daraus ergebenden differentiellen Handlungsspielräume faktisch unterlaufen« (Brusten & Hurrelmann 1973, S.150ff.).

Ch. Schwarzer (1976) verwies auf die implizite Persönlichkeitstheorie der Lehrkräfte in der Grundschule, die auch gegenüber älteren Schülern nachgewiesen wurde (vgl. Hofer 1969). Diese »Lehrerbrille« umfasst bei der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler vorwiegend »Arbeitshaltung« und »Begabung«, die geprägt werden durch die Verbalintelligenz und die soziale Herkunft der Kinder.

Als weitere schulische Faktoren, die zu einer Benachteiligung von Kindern aus sozial benachteiligten Lebenslagen führen, wurden damals genannt: die Hausaufgaben, die von den Eltern unterschiedlich betreut werden (vgl. v. Derschau 1979); die vorwiegend verbalen Methoden des Unterrichts und die große Betonung der schriftsprachlichen Fähigkeiten in den ersten Schuljahren, die Kinder mit niedriger Verbalintelligenz scheitern lassen, sowie die zifferngebundene Leistungsbeurteilung, die den Misserfolg bei bestimmten Schülergruppen programmiert.

Es blieb jedoch nicht nur bei der Diagnose.

Erfolgreiche Projekte zur kompensatorischen Erziehung

In den siebziger und achtziger Jahren gab es viele Projekte im Vorschulbereich und auch in der Grundschule, welche sich das Ziel der »ausgleichenden Erziehung« setzten und zeigten, dass auch innerhalb der Regelschule schulorganisatorische, pädagogische und didaktische Maßnahmen möglich sind, um Kindern, die von Lernschwierigkeiten bedroht sind, generelle und kompensatorische Förderung zu bieten. Ich nenne hier einige Projekte, stellvertretend für andere:

Beim hessischen Eingangsstufenmodell wurde eine zweijährige Eingangsstufe verbunden mit einer dreijährigen differenzierten Grundschule, was zu einer verringerten Quote des Sitzenbleibens und der Sonderschulüberweisung führte (vgl. Hessischer Kultusminister 1978).

Schulversuche im Raum Kiel zur Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit in der Grundschule (Dumke 1980) belegten die Wirksamkeit von Maßnahmen wie gezielter Förderung lernschwacher Schüler in kleinen Gruppen durch Sonderschullehrer sowie früh einsetzender Binnendifferenzierungsmaßnahmen im Sinne des lückenschließenden Lernens, gekoppelt mit klassenübergreifenden Gruppenstunden für Kinder, die in ihrer Persönlich-

keitsentwicklung beeinträchtigt waren. Die in diese Schulversuche einbezogenen »Protektionskinder« (meist Schüler aus sozial benachteiligten Milieus) konnten ihre Schulleistungen insgesamt verbessern und verminderten ihre Schulangst, Schulunlust und Minderwertigkeitsgefühle (vgl. Dumke 1980).

Auch an der Differenzierten Grundschule München (1980; Kreuzer 1982) konnten durch den Einsatz von Sonderpädagogen gefährdete Schüler rechtzeitig gefördert und Schulleistungsprobleme verhindert werden. Weitere Maßnahmen dieses interessanten Schulmodells waren »Fördernoten«, die am individuellen Lernfortschritt orientiert sind und die Entstehung negativer Etikettierungen verhindern sollen, sowie ein Förderunterricht, in dem auch vorstrukturierend gearbeitet wurde.

Im Marburger Grundschulprojekt (Klafki 1982) wurde ein Ansatz verfolgt, der offenbar nur selten genutzt wird, nämlich die Chance des Unterrichts als einer »Sprachlernsituation« (Roeder & Schümer 1976) zu nutzen, in der die Kinder die Funktionen der Sprache für Problematisierungsfähigkeit, Selbstreflexion und kommunikatives Handeln erfahren.

Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Schulversuche sprechen dafür, dass die Grundschule durch Heranziehung von Personen mit erweiterten Fachkompetenzen (aus Sozialpädagogik, Psychologie, Sonderpädagogik) auch einen sozial- und sonderpädagogischen Auftrag erfüllen kann. Alle aufgeführten Maßnahmen deuteten darauf hin, dass eine intensive Beratung und zusätzliche Qualifizierung der Pädagogen/Lehrer Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung sind, was auch Konsequenzen für die Lehrerausbildung hat. Valtin/Rauer (1985) forderten vor 20 Jahren: »Angehende Lehrer müssen besser als bisher über Möglichkeiten der Erkennung und Förderung von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen und leichteren Lernbehinderungen ausgebildet werden« (heute spricht man von der förderdiagnostischen Kompetenz). »Vor allem müssen Lehrer über die sozialpsychologischen Auswirkungen ihrer impliziten Persönlichkeitstheorien aufgeklärt werden. Sie sollen sich bewusst werden, dass sie ihre Beurteilung vorwiegend an der Sprachkompetenz des Kindes und seiner sozialen Herkunft festmachen und dass sich diese Etikettierung durch eine Rückkopplung stabilisieren kann.«

Trotz der zahlreichen offenen Probleme sowohl auf der Theorie- als auch auf der Erfahrungsebene hat das Konzept der kompensatorischen Erziehung dazu beigetragen,

- das Ausmaß und die Ursachen sozialer Selektivität in der Schule zu thematisieren;
- die bestehende Institution Schule mit ihren Qualifikationsmaßstäben, Bildungszielen, Inhalten und Methoden zu reflektieren;
- die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder bewusst zu machen;
- Lösungsansätze in schulorganisatorischer und didaktischer Hinsicht zu formulieren und durchzuführen sowie auf ihre kurz- und langfristigen Folgen hin zu kontrollieren.

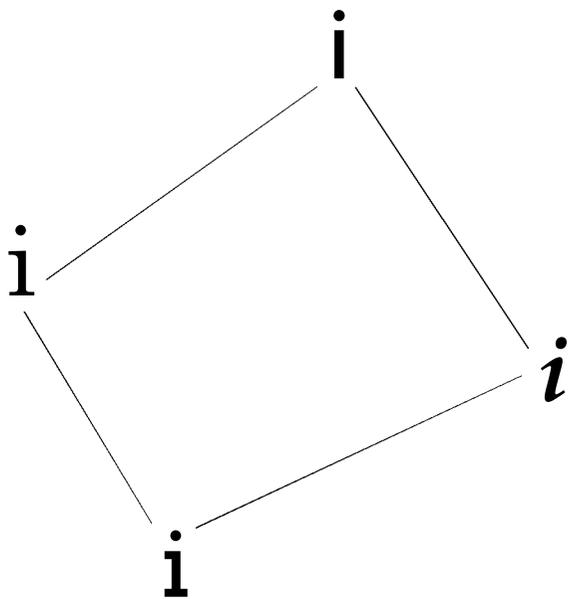
Dabei gilt nach wie vor, dass eine Reform der Schulorganisation und bildungspolitische Maßnahmen allein ohne gleichzeitige sozialpolitische Maßnahmen wenig wirkungsvoll sind, wie es schon Valtin & Rauer 1985 konstatierten: »Kompensatorische Erziehung muss, wenn sie perspektivisch auf Gleichheit der Erfolgchancen ausgerichtet ist, eingebettet sein in ein ökologisches Gesamtkonzept als Teil einer umfassenden Sozialpolitik, die auf verschiedenen Ebenen einsetzen muss (vgl. Bronfenbrenner 1974): Auf der gesellschaftspolitischen Ebene geht es um den Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit in der Verfügung über materielle und immaterielle Güter sowie um die direkte Unterstützung förderungsbedürftiger Randgruppen und Personenkreise durch wohnungspolitische, arbeitsmarktpolitische und familienfürsorgerische Maßnahmen. Bildungspolitische Veränderungen müssen eingebettet sein in sozialpolitische Maßnahmen, die ökonomische und medizinische Hilfen, Gemeindeförderung und sozialpädagogische Betreuung umfasst. Auf der bildungspolitischen Ebene geht es um Schaffung organisatorischer Strukturen, die eine frühe und irreversible Auslese lernschwacher Schüler verhindern (durch Eingangsstufenmodelle, differenzierte Grundschulen und Gesamtschulen), sowie um eine Reflexion der Qualifikationsmaßstäbe und Inhalte der Schule« (Valtin & Rauer 1985, S.255).

Soweit der Rückblick. Auch heute besteht die Problemlage, angesichts des demographischen Faktors in noch gravierenderer Form. Von Lösungen, wie sie die kompensatorische Erziehung vorsieht, sind wir noch

weit entfernt, ebenso wie von grundlegenden familien- und sozialpolitischen Reformen. Sowohl der Armutsbericht als auch der 12. Kinder- und Jugendbericht und auch die neue Veröffentlichung der OECD »Bildung auf einen Blick« zeigen, dass Deutschland zu den Schlusslichtern in der Bildungs- und Familienpolitik gehört.

Literatur

- Baumert, J. u.a. (2001) (Hg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Begemann, E. (1970). Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart.
- Brusten, M. & Hurrelmann, K. (1973). Abweichendes Verhalten in der Schule. München.
- Derschau, D.v. (Hg.) (1979). Hausaufgaben als Lernchance. München.
- Deutscher Bildungsrat (1974). Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart.
- Differenzierte Grundschule München am Heinrich-Braun-Weg (1980). Ein Beitrag zur Grundschulreform. Pädagogisches Institut. München.
- Dumke, D. (1980). Förderung lernschwacher Schüler. München.
- Eigler, H. u. a.: Quantitative Entwicklungen: Schule im Zeichen des Rotstifts. In H.-G.Rolf u.a. (Hg.) (1982). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 2. Weinheim/Basel, 49 ff.
- Hessischer Kultusminister (1978). Eingangsstufe - differenzierte Grundschule. Bd.1, 2, Wiesbaden.
- Hofer, M. (1969). Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim/Basel.
- Husén, T. (1977). Soziale Ungleichheit und Schulerfolg. Frankfurt/M.
- Kemmler, L. (1976). Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen.
- Klafki, W. (in Verbindung mit J. Korn) (1982). Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim/Basel.
- Kreuzer, M. (1982). Ausgleichende Erziehung. München.
- OECD (1978). Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen. Frankfurt/Berlin/München.
- Oevermann, U. (1974). Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung. In Neue Sammlung 14, 537 ff.
- Preuss, O. (1970). Soziale Herkunft und Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim/Basel.
- Roeder, P.M. & Schümer, G. (1976). Unterricht als Sprachlernsituation. Düsseldorf .
- Schwarzer, Ch. (1976). Lehrerurteil und Schülerpersönlichkeit. München.
- Valtin, R. (1975). Analyse von Sprachförderungsprogrammen im Bereich der Eingangsstufe. In Deutscher Bildungsrat (Hg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Bd.2.2: Soziales Lernen und Sprache. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd.48.2, Stuttgart, 71 ff.
- Valtin, R. & Rauer, W.(1985). Kompensatorische Erziehung. In. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.7: Erziehung im Primarschulalter, 227-257.
- Wittmann, H. (1977). Elternhaus, Kindergarten und Grundschule: gemeinsame Erziehungsansätze. München.
- Zigler, E. & Valentine, J. (Hg.) (1979). Project Head Start. A Legacy of the War on Poverty. New York.



Kinderarmut und Bildung

Sozial- und bildungspolitische Rahmenbedingungen
von Bildungsprozessen

Roland Merten

1 Einleitung

Bildung fängt in der Familie an, das ist die positive Formulierung und die angenehme Seite des Themas. Indes, hier soll nicht diese, sondern die dabei unausgesprochene zweite, die unbelichtete, die negative Perspektive in Angriff genommen werden, die sich auf die Formulierung bringen lässt: *Bildungsungleichheit*, *Bildungsbenachteiligung* fängt in der Familie an. Im Folgenden wird es nunmehr darum gehen, die sowohl bildungs- als auch sozialpolitischen Rahmenbedingungen der Ausgestaltung von Bildungsprozessen genauer zu beleuchten. Dies geschieht jedoch eher in einer deskriptiven Form, um zu zeigen, wie sich die soziale Realität und damit die sozialen Bedingungen der Bildung für eine immer größer werdende Zahl von Kindern in Deutschland gestaltet. Aufmerksam ist auf diesen Sachverhalt einer zunehmend größer werdenden Population von Kindern und Jugendlichen, für die sich Bildung innerhalb von und durch prekäre Lebensverhältnisse vollzieht, deshalb zu machen, weil sich diese Veränderung in den letzten fünfundzwanzig Jahren gleichsam unbemerkt von der öffentlichen Wahrnehmung vollzogen hat. Dabei hat das Aufwachsen in Armut nicht nur Auswirkungen auf die aktuelle Lebenssituation dieser Kinder und Jugendlichen, vielmehr zeigt dieser Umstand auch langfristig - zumeist negative - Konsequenzen.

2 Picht und PISA

Seit der ersten PISA-Studie herrscht in der bundesdeutschen Bildungsdebatte eine enorme Aufgeregtheit. Man fühlt sich in die Zeit Anfang der 60er-Jahre zurück versetzt, als Georg Picht mit seinem Buch »Die deutschen Bildungs-

katastrophe« (1964) eine ähnliche Wirkung erzielen konnte. Damals prognostizierte Picht einen Bildungsnotstand, über dessen Ausmaß und Folgewirkungen man sich keine Illusionen machen dürfe. Denn: »Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann. Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht« (Picht 1965, S.10). Dieser Donnerhall konnte vor dem Hintergrund des »deutschen Wirtschaftswunders« nicht ungehört verklingen. Er erzeugte eine geradezu beeindruckende Bugwelle bildungspolitischer Aufgeregtheit und rhetorischer Verbesserungsvorschläge. Auch wenn in den Folgejahren tatsächlich erhebliche Anstrengungen unternommen wurden, das Bildungssystem weiter zu entwickeln, um auch diejenigen Kinder und Jugendlichen zu erreichen, die aus bildungsfernen Milieus stammen, so scheint doch inzwischen die Sorge Pichts durch die Realität - insbesondere nach den PISA-Ergebnissen - überholt worden zu sein. Die Lesekompetenz deutscher SchülerInnen liegt bestenfalls im OECD-Durchschnitt, die mathematischen Kompetenzen verbleiben nur leicht oberhalb des durchschnittlichen Leistungsbereichs. Allenthalben ist lautes Klagen über den unzureichenden, ja mangelhaften Bildungsstand der nachwachsenden Generation zu vernehmen. Und wie nach Pichts Weckruf, so sind auch nach PISA die Reaktionen einigermaßen verblüffend: »Der Befund der Studie ist auf eine international einmalige Weise diskutiert worden, nämlich überzogen, hysterisch und mit einer bemerkenswerten Neigung zur Apokalypse, als sei im Land der Dichter und Denker für immer die Bildungswelt untergegangen ...« (Oelkers 2003, S.1).

Will man sich indes nicht in den Strudel bildungspolitischer Aufgeregtheit mit ihren an Aktionismus kaum zu überbietenden Verbesserungsvorschlägen hineinziehen lassen, dann bedarf es zunächst einer nüchternen Analyse. Denn diesseits der Diskussion um die Treffsicherheit der seinerzeit von Picht gezeichneten Prognosen fällt eine Engführung der damaligen Debatte auf, die auch heute noch nicht überwunden ist. »In den 60er-Jahren verband sich die Idee der Bildung nachdrücklich mit dem Glauben an ökonomische Zweckmäßigkeit. Die ständische Einheit beruflicher und außerberuflicher Lebensverhältnisse sollte damit nicht überwunden, sondern rationalisiert werden« (Lenhardt & Stock 1997, S.68). Diese technizistische Verein-

seitigung der damaligen Bildungsdiskussion wirkt bis heute fort. Dabei soll nicht bestritten werden, dass auch eine (volks-)wirtschaftliche Betrachtung von Bildung eine durchaus angemessene Perspektive sein kann. Vielmehr geht es um eine kritische *Erweiterung* der verkürzten aktuellen Bildungsdebatte um die bisher geradezu sträflich vernachlässigten erziehungswissenschaftlichen und demokratietheoretischen Fragen.

Vorsicht ist bei der derzeitigen Diskussion auch insofern geboten, als ein wahrer Wettlauf »bester Vorschläge« eingesetzt hat, die den Erfolg bei der nächsten Vergleichsstudie gewähren werden; die aktuelle Diskussion beginnt heißzulaufen. Eine genauere, mit Distanz und Besonnenheit vorgenommene Analyse kommt bei der derzeitigen Debattenlage eher zu einem ernüchternden Ergebnis, das sich auch schon in anderen erziehungswissenschaftlichen Themen, die öffentlich traktiert wurden, eingestellt hat: »... in der öffentlichen Diskussion finden die Pädagogen nur bildungspolitische Ladenhüter ... wieder« (Hentig 2001, S.12).

3 Bildung - jenseits des bekannten Rahmens

Bildung legt eine personenzentrierte Betrachtung nahe. Diese Perspektive ist ebenso plausibel wie unzureichend. Denn zu Bildung gehören auch die sozialen Bedingungen, innerhalb derer und durch die sie stattfindet. Damit eröffnet sich indes ein sozialpädagogischer Deutungsrahmen, wie er von Paul Natorp entfaltet worden ist: »Die Sozialpädagogik hat als Theorie die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens zu erforschen« (Natorp 1894, S.62f.). Diese sind, will man sie nicht als naturgegeben voraussetzen, der Gestaltung durch Politik zugänglich, d.h. sie können durch Bildungs- und Sozialpolitik beeinflusst werden. Aber mit dieser Doppelung ist bereits eine problematisch Separierung eines Komplexes übernommen worden, der sachlogisch und insofern systematisch zusammen gehört. »Im Falle der Bundesrepublik Deutschland äußert sich die sozialpolitische Aktivität des Staates im Wesentlichen im *Arbeits- und Sozialrecht*. Im Unterschied zum skandinavischen und insbesondere zum angelsächsischen Raum wird die Bildungspolitik nicht zur Sozialpolitik gerechnet, wohl eine Folge ihrer Verankerung auf der Ebene der Länder, während Sozialpolitik vornehmlich als Bundesangelegenheit gilt. Der Sache nach gehört jedoch die

Bildungspolitik in den sozialstaatlichen Zusammenhang« (Kaufmann 1997, S.23). Es ist also letztlich eine historisch zufällige Konstellation unterschiedlicher Kompetenzen in der Bundesrepublik Deutschland, die dazu beiträgt, dass sachlich zusammenhängende Politikbereiche organisatorisch getrennt sind: hier der Bund in seiner Zuständigkeit für Sozialpolitik, dort die Länder in ihrer Zuständigkeit für die Bildungspolitik. Löst man sich also von dieser vorgegebenen institutionell-organisatorischen Fixierung und fragt nach inhaltlichen Zusammenhängen, dann ist es geboten, Sozial- und Bildungspolitik als sachlogisch zusammengehörige Bereiche zu betrachten. Darauf hat übrigens auch Georg Picht schon hingewiesen: »Dass Schulstatistik etwas mit Sozialpolitik zu tun haben soll, das will den Deutschen nur schwer in den Kopf. Unser sozialpolitisches Bewusstsein ist womöglich noch rückständiger als unser Bildungswesen« (Picht 1964, S.31).

Eine solche Trennung in Bildungs- und Sozialpolitik kann so lange als unproblematisch vorausgesetzt werden, so lange sich daraus nicht unterschiedliche Lebenschancen für die Gesellschaftsmitglieder ergeben. »Lebenschancen sind Möglichkeiten des individuellen Wachstums, der Realisierung von Fähigkeiten, Wünschen und Hoffnungen, und diese Möglichkeiten werden durch soziale Bedingungen bereitgestellt« (Dahrendorf 1979, S.50). Hier zeigt sich nunmehr die enge Verbindung der Eröffnung von Lebenschancen einerseits und der sozial(politischen) Bedingungen andererseits. Lebenschancen werden also jenseits von personalistischen Vorstellungen an die sozialen Bedingungen ihrer Möglichkeit rückgebunden (vgl. detaill. Dahrendorf 1979, S.55).

Aufgrund der bereits erwähnten Kulturhoheit der Länder fällt die Zuständigkeit für Bildung in deren Kompetenzbereich. Da Bildung in der modernen Gesellschaft jedoch eines der zentralen Zuteilungsinstrumente der Erlangung und Realisierung von Lebenschancen ist, kommt ihr gewissermaßen eine Schlüsselposition zu. Genau an dieser Stelle zeigt sich jedoch in einer spezifischen Ausprägung der Dualismus von Bildungs- und Sozialpolitik und seiner organisatorischen Aufteilung auf Bundes- und Länderebene. Denn die (wirtschaftliche) Leistungsfähigkeit der verschiedenen Bundesländer wirkt sich begünstigend oder benachteiligend auf die Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen aus. Hinsichtlich ihrer wirtschaftlichen Struktur und Leistungsfähigkeit lassen sich vier homogene Gruppen innerhalb der (west-)deutschen Bundesländer identifizieren.

Ausgewählte OECD-Staaten	Lese-score	Alte Bundesländer	Arbeitslosenquote*	Sozialhilfequote**
Finnland	546			
	530			
Australien	528			
Großbritannien	523			
Japan	522			
Schweden	516			
	510	Bayern	5,5	3,1
Österreich	507			
Vereinigte Staaten	504			
OECD-Durchschnitt	500	Baden-Württ.	5,4	3,8
Schweiz	494			
Italien	487			
	486			
	485	Rheinland-Pfalz	7,3	4,8
Deutshl.-Durchschnitt	484	Saarland	9,8	8,6
	483			
	482	NRW	9,2	6,9
	478	Schleswig-Hol.	8,5	8,7
	477			
	476	Hessen	7,3	7,5
	475			
	474	Niedersachsen	9,3	7,9
	473			
	472			
	471			
Portugal	470			
	450			
	449			
	448	Bremen	13,0	20,4

* = Arbeitslosenquote bezogen auf das Jahr 2000. Datenbasis: Stat. Bundesamt, persönl. Mitteilung.

** = Sozialhilfequote in 2000 für die Population der bis 18-Jährigen. Datenbasis: ebd.

Abb. 1: Leseleistungen deutscher SchülerInnen im nationalen und internationalen Vergleich.

In der Abbildung bleiben die neuen Bundesländer insofern unberücksichtigt, als hier aufgrund des deutsch-deutschen Vereinigungsprozesses besondere wirtschaftliche Verwerfungen die Situation kennzeichnen; zudem existiert hier erst über einen relativ kurzen Zeitraum die Transferleistung »Hilfe zum Lebensunterhalt«.

Aufgrund des erkennbar engen Zusammenhangs zwischen den sozialen Bedingungen der Bildung und den PISA-Ergebnissen ist also Zurückhaltung in Sachen Lehrerschelte geboten: »Die Leistungsfähigkeit von Schulen hängt nicht nur von der Professionalität, dem Verantwortungsbewusstsein und dem Engagement der Lehrenden ab, sondern auch von gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen. Wer nicht Gefahr laufen möchte, Schulen bzw. Schulsystemen gute oder schlechte Leistungen zuzuschreiben, die sie überhaupt nicht zu verantworten haben, kann die genannten Kontextbedingungen ihrer Arbeit nicht ignorieren« (Deutsches PISA-Konsortium 2002a, S.39).

Der dargestellte Zusammenhang macht darüber hinaus auf einen Umstand aufmerksam, der nach mehr als fünfzigjährigem Bestehen der Bundesrepublik Deutschland mehr als nachdenklich stimmt: Von der im Grundgesetz geforderten Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse (Art. 106 Abs. 3, Zif. 2 GG) kann schon mit Blick auf alten Bundesländer die keine Rede sein kann.

4 Bildung als Bürgerrecht - revisited

Vor dem Hintergrund des engen Zusammenhangs zwischen den in PISA getesteten Kompetenzen einerseits und den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Lernen auf der anderen Seite plausibilisiert sich erneut der gesellschaftstheoretisch Rahmen von Bildung, wie er weiter oben entfaltet wurde. In diesem Kontext erweist sich nunmehr eine Debatte als höchst anschlussfähig, die ausgelöst durch das Pichtsche Menetekel einer »Deutschen Bildungskatastrophe« (Picht 1964), vor rund vierzig Jahren bereits geführt wurde. Es handelt sich hierbei um das Thema »Bildung als Bürgerrecht« (Dahrendorf 1966).

Dahrendorf hat seinerzeit im Anschluss an die generellen Überlegungen Thomas H. Marshalls (1992) zu Bürgerrechten deutlich gemacht, dass

Bildung zu eben diesen Bürgerrechten gehört und dass zu ihrer Realisierung es materialer Voraussetzungen bedarf. Bildung gehört zu den sozialen Teilhaberechten, d.h. es müssen die materialen Bedingungen ihrer Möglichkeit bereitgestellt werden, damit sie überhaupt erst faktisch realisiert werden kann.

Stabilisierungsmodi	Staatsbürgerrechte	Institutionen
bürgerliches Element	liberale <i>Abwehrrechte</i>	Gerichte
politisches Element	politische <i>Teilnahmerechte</i>	Parlamente
soziales Element	soziale <i>Teilhaberechte</i>	Soziale Dienste: Allgemeine Schulpflicht

Abb. 2: Bürgerrechte (vgl. detailliert Marshall 1992, S.40ff.).

Inwiefern Bildung den Charakter eines Bürgerrechts hat, macht Ralf Dahrendorf folgendermaßen deutlich: »Das Bürgerrecht auf Bildung ist zunächst ein soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muss, um als solcher tätig zu werden. Dieses Recht ergänzt die anderen großen Bürgerrechte vor dem Gesetz und im Staate. Es hat in der allgemeinen Schulpflicht seine erste konkrete Gestalt gefunden und ist seither ständig durch neue Inhalte ergänzt worden« (Dahrendorf 1966, S.23f.).

Mittels der Definition eines Mindeststandards, der über die allgemeine Schulpflicht realisiert wird, erschöpft sich jedoch der Gedanke um Bildung als Bürgerrechte bei Dahrendorf noch nicht. Denn über dieses Minimum hinaus entfaltet er durch eine - erwartungswidrige - weitere Bestimmung als formaler Begriff sein kritisches Potenzial. »Der zweite Aspekt des Bürgerrechts auf Bildung betrifft die Chancengleichheit in jenem rechtlichen Sinne, in dem dieser Begriff zumeist gemeint ist. Es darf keine systematisch Bevorzugung oder Benachteiligung bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftlicher Lage geben« (Dahrendorf 1966, S.24). Genau mit dieser letzten Bestimmung ist jedoch der Finger auf den wunden Punkt gelegt, der durch PISA - wieder einmal - deutlich gemacht worden ist.

5 Familiäre Lebensverhältnisse und Bildungsbeteiligung

Lernen in der Schule ist nicht voraussetzungsfrei. Diese fast schon banale Mitteilung entfaltet ihre Brisanz dann, wenn nach den konkreten Vorbedingungen und den begleitenden Unterstützungen gefragt wird. »Bei der augenblicklichen Beschaffenheit der Gesellschaft und den pädagogischen Traditionen bleibt die Vermittlung der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut, in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten« (Bourdieu & Passeron 1971, S.88). Diese Einschätzung - vor fünfunddreißig Jahren formuliert - hat bis heute nichts an ihrer Gültigkeit eingebüßt. Mit dieser Prämisse werden aber *Ungleichheiten* in der ökonomischen, sozialen und kulturellen Ausstattung von Familien für die Bildungsprozesse ihrer Kinder hoch *relevant*, obgleich *Leistungsgerechtigkeit* die Leitformel des modernen Bildungssystems ist (vgl. Solga 2005, S.19). Mit anderen Worten: »Der Boden, auf dem soziale Vererbung gedeiht, liegt weit unterhalb der Schulschwelle« (Engler 2005, S.305).

Diese theoretische Einschätzung ist durch die PISA-Ergebnisse empirisch nachhaltig bestätigt worden - trotz aller bildungspolitischen Bemühungen, die im Anschluss nach Pichts prognostizierter »Bildungskatastrophe« eingesetzt haben. Das Grundmuster herkunftsbedingter Bildungsungleichheit ist für die Bundesrepublik ein stabiles Charakteristikum. Zwar hat es bezüglich des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft (Schichtzugehörigkeit) und Bildungsbeteiligung (Schulbesuch) seit dem Zweiten Weltkrieg gewisse Lockerungen gegeben, aber strukturell ist der Zusammenhang nicht aufgebrochen worden. »Die Bildungsexpansion hat zwar die Bildungschancen für alle Schichten erheblich erhöht, aber zu einer Umverteilung der Chancen, zu einem Abbau der Chancenunterschiede zwischen den Schichten ist es nur bei den mittleren Abschlüssen gekommen. Die Chancen auf eine höhere Ausbildung an Gymnasien und Universitäten sind dagegen nach wie vor sehr ungleich verteilt. (...) Die Bildungsexpansion hat also ein *paradoxes Ergebnis produziert: Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen*« (Geißler 2002, S.350). Genau das ist gemeint, wenn Ulrich Beck (1986, S.122) in diesem Zusammenhang von einem »Fahrstuhl-Effekt« spricht: Erhöhung des Gesamtniveaus bei *konstanten Ungleichheitsrelationen*.

Doch eine nähere Betrachtung der Verhältnisse in den zurückliegenden Jahren macht deutlich, dass selbst diese Einschätzung konstanter Ungleichheitsrelationen ein Euphemismus ist. Die schulischen Chancen, insbesondere wenn es um die Möglichkeit eines Gymnasialbesuchs geht, haben sich für Arbeiterkinder im Zuge der sog. Bildungsexpansion sogar noch einmal verschlechtert. »Die Hauptgewinner der gymnasialen Expansion sind die Kinder - insbesondere die Töchter - des nicht-landwirtschaftlichen Mittelstands sowie der höheren Dienstleistungsschicht, die bereits 1950 die besten Bildungschancen hatten. Recht gut mithalten konnten auch die Kinder der mittleren Angestellten und Beamten. Die Kinder von einfachen Dienstleistern und der Arbeiterelite dagegen und insbesondere die Arbeiterkinder haben trotz gestiegener Chancen gegenüber allen anderen Gruppen an Boden verloren. Zudem stagniert der Zuwachs der Arbeiterkinder in den 80er Jahren. *Beim Wettlauf um die höheren Bildungsabschlüsse haben sich also die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen vergrößert*« (Geißler 2002, S.347). Noch stärker ins Hintertreffen sind die Kinder der an- und ungelernten Arbeiter geraten. Die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Bildungsweg auf einer Sonderschule sein Ende findet (7%), ist um ein Vielfaches höher als die Möglichkeit eines akademischen Abschlusses (Fachhochschule, Universität: jeweils 2%) (vgl. ebd., S.350; vgl. auch Ehmke u.a. 2005, S.264).

Die Wahrscheinlichkeit, trotz erhöhter Bildungspartizipation das eigene Herkunftsmilieu über einen sozialen Aufstieg durch Bildung zu verlassen, muss insbesondere für die unteren sozialen Schichten nach wie vor als begrenzt angesehen werden. In diesem Zusammenhang muss das Hauptaugenmerk auf die Stellen gelenkt werden, an denen Bildungsentscheidungen - also an den Übergängen zu weiterführenden Schulen - getroffen werden. Dabei lassen sich einerseits Ungleichheiten entlang der bis dato erworbenen Kompetenzen bzw. gemäß der festgestellten Kompetenzunterschiede zwischen den SchülerInnen festmachen (*primäre Ungleichheiten*), während andererseits (*sekundäre Ungleichheiten*) die Wahrscheinlichkeit eines weiterführenden Schulbesuchs angesichts *gleicher* Kompetenzen der SchülerInnen aus unterschiedlichen sozialen Lagen betrachtet wird. Unter erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Erwägungen sind geringe sekundäre Disparitäten die anzustrebende Zielgröße, um alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer jeweiligen Kompetenzen zu fördern (vgl. Ehmke u.a. 2005,

S.260). »Betrachtet man primäre und sekundäre Ungleichheiten gemeinsam, so sind große, aber von Land zu Land differierende soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung zu erkennen. Auffällig sind zunächst die großen Unterschiede im sozialen Gefälle der Bildungsbeteiligung zwischen alten und neuen Ländern. In den neuen Ländern sind die relativen Chancen eines Gymnasialbesuchs deutlich weniger sozialschichtabhängig. Am ausgeprägtesten ist das soziale Gefälle der Bildungsbeteiligung in den Ländern Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Hier erreicht die relative Begünstigung von Jugendlichen aus Oberschichtfamilien im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterhaushalten mit acht- bis zehnmal so großen Beteiligungschancen ein bemerkenswertes Ausmaß« (Deutsches PISA-Konsortium 2002b, S. 51).¹

Gerade mit Blick auf den gesamten OECD-Vergleich, der von PISA eröffnet wird, zeigt sich, dass in der Bundesrepublik ein ungewöhnlich enger Zusammenhang zwischen den am Ende der Sekundarstufe I erworbenen Lesekompetenz einerseits und der sozialen Herkunft andererseits besteht. Dies ist - im internationalen Vergleich - *das* gemeinsame Merkmal aller Bundesländer; mal stärker, mal weniger stark ausgeprägt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002b, S.54; Ehmke u.a. 2005, S.256f.). Oder, um es auf eine zynische Formulierung zu bringen: »In einer Hinsicht nämlich ist das wegen schlechter Lernergebnisse kritisierte deutsche Schulwesen ziemlich »erfolgreich: Es gelingt ihm nahezu perfekt, gesellschaftliche Ungleichheit in Bildungsungleichheit zu übersetzen und die Vererbung sozialer Privilegien zu legitimieren, indem Schulerfolg als Resultat individueller Leistung und Begabung erscheint« (Böttcher 2005, S.7; vgl. auch Lenhardt 2002, S.15; Solga 2005, S.21).

6 Armut als Bildungskontext

Wenn Bildung als Bürgerrecht, wie es vorhin mit Dahrendorf eingeführt worden ist, keine systematisch Bevorzugung oder Benachteiligung von bestimmten Gruppen auf Grund *leistungsfremder* Merkmale gestattet, dann wird hier ein Doppeltes deutlich: Es darf durchaus *Ungleichheiten* zwischen

1 Dieser Zusammenhang hat sich auch in der zweiten PISA-Studie nicht gelockert (was angesichts der langfristigen Wirkungen von bildungspolitischen Entscheidungen auch überraschend wäre; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, 366): »Das deutsche Kompetenzniveau liegt nahe dem OECD-Durchschnitt, gleichzeitig gehört Deutschland aber zu den Staaten, in

Menschen geben: im *Ergebnis*, nicht aber in den *Chancen*. Damit ist nunmehr zugleich ein gerechtigkeits-theoretischer Gesichtspunkt ins Spiel gebracht, wie ihn John Rawls formuliert hat: »Soziale und ökonomische Ungleichheiten müssen zwei Bedingungen erfüllen: erstens müssen sie mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die allen unter Bedingungen fairer Chancengleichheit offen stehen, und zweitens müssen sie sich zum größtmöglichen Vorteil für die am wenigsten begünstigten Gesellschaftsmitglieder auswirken« (Rawls 2003, S.69f.). An dieser doppelten Prämisse müssen sich soziale Ungleichheiten messen lassen, sollen sie als legitimiert ausgewiesen werden können. Und - kontraintuitiv - muss noch auf ein weiteres Phänomen aufmerksam gemacht werden, um Missverständnissen vorzubeugen: Dass Kinder in bestimmte - auch benachteiligte - soziale (bzw. gesellschaftliche) Konstellationen hinein geboren werden, ist *kein* gerechtigkeits-theoretisch relevantes Datum, hierbei handelt es sich allein um eine natürliche Zufälligkeit, auf die niemand Einfluss hat. Aber: »Gerecht oder ungerecht ist die Art, wie sich die Institutionen angesichts dieser Tatsachen verhalten« (Rawls 1988, S.123). Für den hier interessierenden Zusammenhang heißt das, wie sich die gesellschaftlichen Institutionen angesichts unterschiedlich günstiger Ausgangsbedingungen (Ausstattung mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen) von Kindern verhalten. Dies wird im Folgenden exemplarisch am Thema Kinderarmut deutlich gemacht.

Der Einfachheit halber wird zur Bestimmung von Armut (vgl. detailliert Merten 2001) auf das Kriterium Sozialhilfebedürftigkeit (nach dem BSHG bis 2004) bzw. Sozialgeld (nach dem SGB II ab 2005) zurückgegriffen. Da diese Leistungen gegenüber allen anderen Einkommensarten subsidiär, also nachrangig sind, stellen sie die unterste Form der sozialen Absicherung dar; sie sind das offizielle Existenzminimum und damit amtliches Armutskriterium (vgl. BT-Drs. 15/2462, S.1f.). Legt man das Kriterium Sozialhilfebezug zugrunde und fragt weiter danach, wie sich die Armut seit 1980 (seither wird altersdifferenziert statistisch erfasst) entwickelt hat, dann zeichnet sich das folgende Bild der offiziellen Armutsquoten bei Kindern und Jugendlichen:

denen die soziale Herkunft in hohem Maß das erreichte Kompetenzniveau vorhersagt. Der Wert in Deutschland für die Varianzaufklärung durch den ESCS-Index ($R^2 = 22,3$) liegt signifikant über dem OECD-Durchschnitt ($R^2 = 16,8$). Für nur sehr wenige Staaten wird eine höhere Varianzaufklärung durch die soziale Herkunft berichtet« (Deutsches PISA-Konsortium 2004, 251).

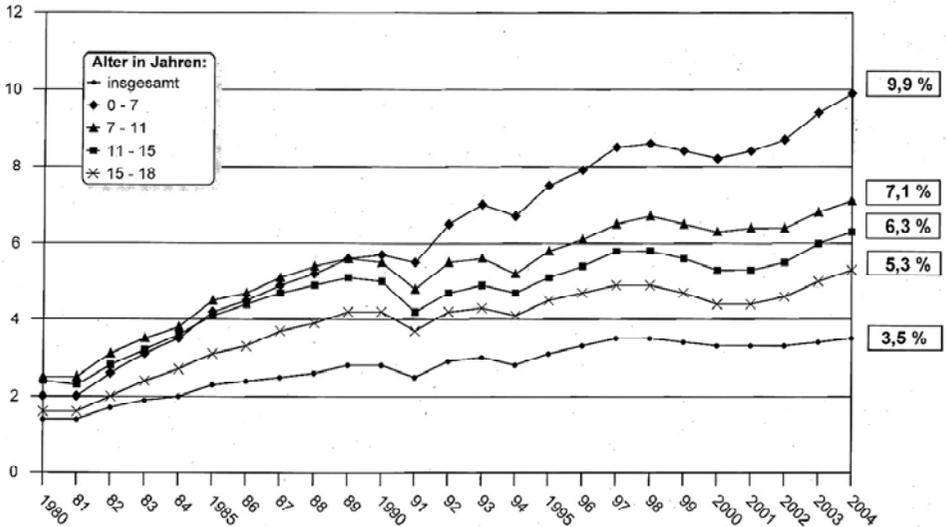


Abb. 3: Armutquoten von Kindern und Jugendlichen zwischen 1980 und 2004. Datenbasis: Statistisches Bundesamt 2006; eigene Berechnungen und Grafik.

Wie sich erkennen lässt, ist die Kinderarmut seit 1980 ununterbrochen angestiegen. Die »Einbrüche« 1991 und 1994 sind auf folgende Umstände zurückzuführen: Im Anschluss an die deutsch-deutsche Vereinigung war diese Form der staatlichen Transferleistungen in den neuen Bundesländern weitestgehend unbekannt, so dass viele Anspruchsberechtigte die ihnen rechtlich zustehende Unterstützung nicht in Anspruch genommen haben. 1993 ist das Asylbewerberleistungsgesetz in Kraft getreten, so dass dieser Personenkreis, der vorher über das BSHG mit abgesichert war, statistisch aus der Zählung der Sozialhilfe heraus gefallen ist. In den drei Jahren 1999 bis 2001 ist es tatsächlich zu einem leichten Rückgang der Armutquoten bei Kindern gekommen; seither steigen die Zahlen wieder an. Und besonders beunruhigend an diesen Daten ist die Tatsache, dass sich das Armutsrisiko umso höher erweist, je jünger ein Kind ist. Die Dramatik dieser Entwicklung gerät erst dann vollständig in den Blick, wenn die Sozialhilfequoten zwischen verschiedenen Alterspopulationen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten betrachtet werden. Diese Zusammenhänge lassen sich aus der Abbildung 4 eindrucksvoll entnehmen.

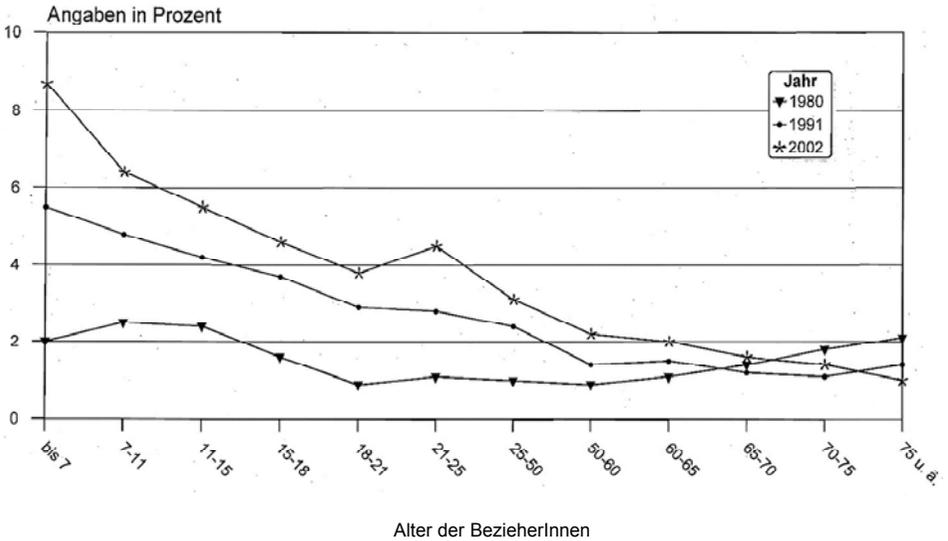


Abb. 4: Sozialhilfequoten nach Jahren und Altersgruppen im Vergleich. Anteil an der jeweiligen Bevölkerung in % (1990 alte Bundesländer, ab 1991 Deutschland). Datenbasis: Statistisches Bundesamt 1999, S.34; Hanesch, Krause & Bäcker 2000, S.291.

Wie sich der Abbildung entnehmen lässt, hat sich die Quote der älteren Bevölkerung, die in den Jahren 1980, 1991 und 2002 auf den Bezug von Sozialhilfe zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes angewiesen war, nicht erhöht. Dies ist eine sehr günstige Entwicklung, von der zu hoffen ist, dass sie sich weiterhin stabilisiert. Während der betrachteten gleichen Zeiträume ist die Kinderarmut allerdings außerordentlich stark angewachsen ist; insbesondere in der jüngsten Population der bis zu sieben Jahre alten Kinder hat sie sich im gleichen Zeitraum mehr als vervierfacht! Seit dem 1.1.2005 ist im Zuge der sog. Hartz IV-Gesetze das SGB II in Kraft. Seither werden alle erwerbsfähigen Personen, die zuvor über die Sozialhilfe nach dem BSHG versorgt wurden, nunmehr hierüber abgesichert. Bedeutsam ist diese ordnungspolitische Umsteuerung für den Personenkreis, der bis dato Arbeitslosenhilfe bezogen hatte, weil diese im Schnitt in der Bezugshöhe deutlich über der vormaligen Sozialhilfe angesiedelt war. Für diese Population ist es mit der Umstellung zum 1.1.2005 zu einer teilweise empfindlichen Verschlechterung ihrer finanziellen Möglichkeiten und damit ihrer Lebenssituation gekommen.

Während bis zum 31.12.2004 Kinder und Jugendliche einen eigenständigen Rechtsanspruch auf staatliche Transferleistungen hatten, ist dieser mit der Umstellung auf das SGB II abgeschafft worden, so dass dieser Personenkreis nunmehr nur noch einen *abgeleiteten* Rechtsanspruch über die sog. Bedarfsgemeinschaft hat. Neben dieser rechtlichen Schlechterstellung ist jedoch auch eine finanzielle Verschlechterung im Zuge der Umstellung von Arbeitslosenhilfe auf Sozialgeld (wie es nunmehr heißt) gekommen. Nunmehr bleibt noch zu fragen, in welchem Umfang Kinder und Jugendliche hiervon betroffen sind. Die folgende Abbildung 5 zeigt, dass sich mit der Umstellung vom BSHG auf das SGB II zum 1.1.2005 die Zahl der auf diesem untersten sozialen Sicherungsniveau lebenden Kinder drastisch erhöht hat.

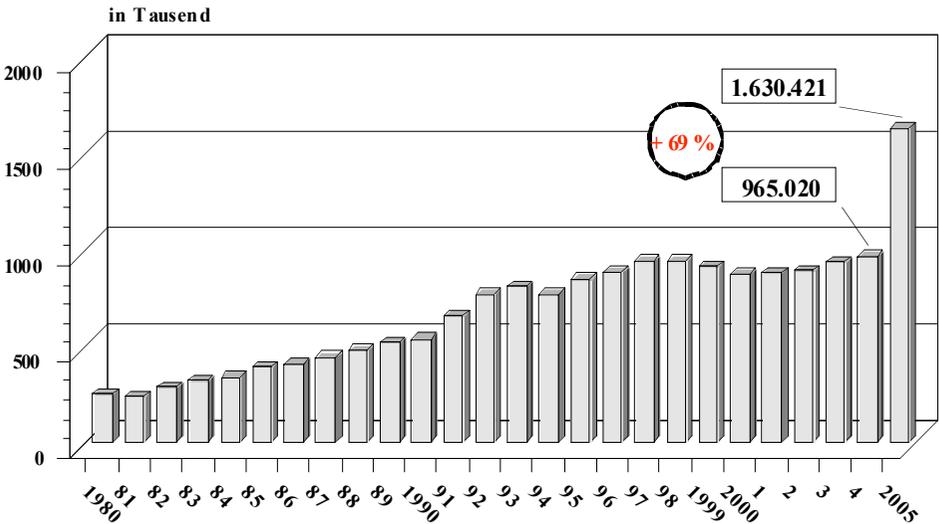


Abb. 5: Anzahl der bis 15-Jährigen in Sozialhilfe- (bis 2004) bzw. Sozialgeldbezug (ab 2005). Datenbasis: Statistisches Bundesamt 2006; Martens 2005; eigene Berechnungen und Grafik.

Mit der Umstellung auf das SGB II - und damit auf das reduzierte Sicherungsniveau der vormaligen Sozialhilfe - hat sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen im Alter bis zu 15 Jahren um 69 Prozent erhöht. Waren bis zum 31.12.2004 insgesamt 965.020 Kinder und Jugendliche auf den Bezug von laufender Hilfe zum Lebensunterhalt zur Existenzsicherung angewiesen, so hat sich deren Zahl mit einem Schlag zum 1.1.2005 auf 1.630.421 erhöht. Besonders dramatisch ist diese Entwicklung einerseits in den drei Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin verlaufen, andererseits aber auch in allen neuen Bundesländern.

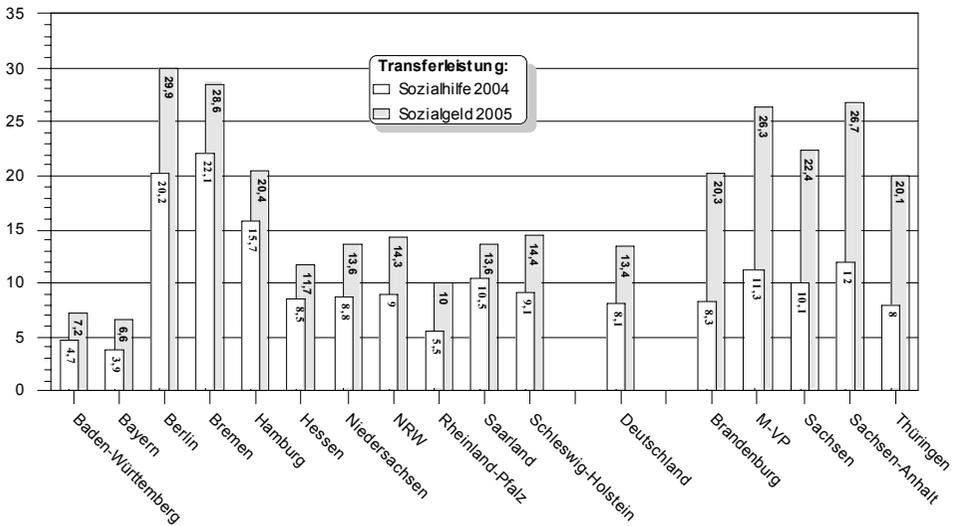


Abb. 6: Bis 15-Jährige in Sozialhilfe- bzw. Sozialgeldbezug nach Bundesländern. Datenbasis: Statistische Ämter 2006, S.4; Martens 2005, S.1ff.; eigene Berechnungen und eigene Grafik.

Zum 1.1.2005 hat sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die durch ihre soziale Herkunft erheblich benachteiligt sind, noch einmal deutlich erhöht. Setzt man diese Entwicklung nunmehr ins Verhältnis zu den durch PISA herausgearbeiteten schulischen Benachteiligungen gerade dieser Population, dann wird deutlich, dass wir es hier mit einem außerordentlich großen Gerechtigkeitsdefizit im Sinne John Rawls' zu tun haben. Denn obgleich in Deutschland bereits eine sehr große Gruppe von Kindern und Jugendlichen unter depravierenden Bedingungen aufwachsen musste, ist hier politisch in der Logik weiterverfahren worden, die bereits seit 1980 - und zwar unabhängig davon, welche Parteienkonstellation die Bundesregierung gebildet hat - ge-griffen hat: *die billigende Hinnahme einer voranschreitenden Verarmung der nachwachsenden Generationen.*

Worauf es jedoch ankommt, ist eine Strategie der bewussten Gegensteuerung gegen diese Entwicklung. »Die Herausforderung besteht darin, die *Wurzeln* der sozialen Ungleichheit anzugreifen - und das erfordert vor allem eine auf die am stärksten gefährdeten Haushalte ausgerichtete Strategie mit dem Ziel, den gleichen Erwerb an Humankapital zu ermöglichen« (Esping-Andersen 2003, S.46) - also von Bildung. Damit ist der weiter oben liegende Faden zur Bildung als Bürgerrecht wieder aufgenommen.

6 Bildung als Bürgerrecht - als Programm

Die Schule hat sich, will sie einem großen Teil ihren Schülerinnen und Schülern nicht das »Bürgerrecht Bildung« vorenthalten, auf unterschiedliche Voraussetzungen einzustellen. Die bisher praktizierten Formen der Selektion von SchülerInnen (Zurückstellungen, Klassenwiederholung, Herabstufungen) bringen nicht nur - wie PISA unzweideutig gezeigt hat - nicht den gewünschten Erfolg, sie setzen Misserfolgserlebnisse, wo eine kreative Förderung von SchülerInnen mit ihren jeweiligen sozialen Voraussetzung und ihren Kompetenzen angezeigt wäre. »Die in der Selektion sich äußernden Bildungsorientierungen sorgen für die extreme Leistungsungleichheit deutscher Schüler. Denn mit der Selektion werden gerade die Schüler um Bildungsmöglichkeiten gebracht, die ihre eigenen Verhaltensorientierungen mit den Bildungserwartungen der Schule nur mit der größten Mühe auszugleichen verstehen. Das sind vor allem die Heranwachsenden aus den unteren Bildungs- und Berufs-

schichten, sowie aus Einwandererfamilien. Indem das Bildungssystem für leistungshomogene Schulen sorgt, sorgt es zugleich für sozial homogene« (Lenhardt 2002, S.16).

Die bundesdeutsche Strategie, homogene Lerngruppen durch Aussonderung (vermeintlich) lernschwächerer SchülerInnen herzustellen, um das Leistungsniveau zu heben, sie ist gescheitert! Insofern besteht dringender Handlungsbedarf in Richtung Umgang mit Heterogenität. »Ich meine, wir haben bei uns im Sekundarbereich, international gesehen, die homogensten Lerngruppen und gleichzeitig die größten Klagen über zu große Heterogenität. Das hat doch etwas Seltsames. In den Hauptschulen sind die Lerngruppen in den letzten Jahrzehnten homogener geworden; die Leistungsstreuung in den Gymnasien mag zugenommen haben - dennoch ist das Gymnasium auch in Deutschland noch die Schulform mit den homogensten Lerngruppen. Im internationalen Vergleich gilt das allemal. Gerade in der starken Besetzung der unteren und untersten Leistungsgruppen zeigt sich, dass unser Schulsystem trotz Leistungsdifferenzierung nicht gut mit Heterogenität und Differenz umgehen kann« (Baumert 2002).

Homogenität und Selektion sind zwei Strategien, die das bundesdeutsche Bildungssystem - bei aller Unterschiedlichkeit in den einzelnen Bundesländern - als strukturelle Momente charakterisieren. PISA hat zudem im internationalen Vergleich gezeigt, dass dieses Merkmal der deutschen Bildungspolitik gerade nicht die gewünschten Erfolge zeitigt. Auf diese Weise werden schon Kindern im frühesten Alter Lebenschancen - und das heißt zugleich: Bürgerrechte - vorenthalten, ohne dass dies in der politischen Diskussion bisher eine entsprechende Resonanz gefunden hätte. »Bürgerrechte sind nicht nur einklagbare Verfassungsversprechen, sondern verlangen Politik, Gesellschaftspolitik, wie man heute sagen würde, um sie wirklich zu machen« (Dahrendorf 1994, S.256). Bildungspolitik in diesem Sinne ist Gesellschaftspolitik! Sie hat sich, will sie nicht - unreflektiert oder bewusst - vormoderne Formen der Ungleichverteilung und damit des Vorenthaltes von Bildung als Bürgerrecht tradieren, offensiv für die Realisierung dieses Rechts einzusetzen. Die Kultusministerkonferenz hat nun ihrerseits sehr schnell auf die mit PISA zu Tage geförderten Ergebnisse reagiert. So präsentiert sie beispielsweise hinsichtlich des konstatierten Problems, dass die bundesdeutsche Bildungslandschaft Homogenität sowohl voraussetzt als auch

zugleich (re-)produziert, einen Vorschlag des pädagogischen Umgangs mit diesem Phänomen, der undurchdachter und insofern absurder kaum sein könnte: »Dem offenkundigen Umgang mit Heterogenität in der Schule muss durch verstärkte individuelle Förderung Rechnung getragen werden« (KMK 2003, S.2). Dass das Erlernen des Umgangs mit Heterogenität und die Einübung von Toleranz im Umgang mit Differenz gerade nicht ein Prozess ist, der *individuell* lernbar ist, sondern als *soziales Lernen in heterogenen Gruppen praktisch angeeignet* sein will, scheint für die bundesdeutsche Bildungspolitik kein gangbarer Weg zu sein. Hier zeigt sich das Missverständnis, das diese Art von Bildungspolitik durchzieht. Einübung im Umgang mit Heterogenität ist eben kein Fach, das in individuellem Förderunterricht in der siebten Schulstunde vermittelt werden kann.

Die Blickverengung bundesdeutscher Bildungspolitik, die sich in solchen erziehungswissenschaftlich aberwitzigen Vorschlägen präsentiert, ist letztlich ein Ausdruck der *Verweigerung von aktiver Bildungspolitik*. Denn diese hat nicht mehr und nicht weniger zum Thema zu machen, wie Heterogenität im alltäglichen Lebenszusammenhang von Schülerinnen und Schülern *praktisch* hergestellt werden kann. Damit ist jedoch die bis dato als sakrosankt geltende organisatorische Struktur des bundesdeutschen (drei- bzw. mehrgliedrigen) Schulsystems zum *Thema* bzw. - und spätestens seit PISA - zum *Problem* erhoben. Damit steht zugleich die Forderung nach einer anderen Schule im Raum! »Das in Deutschland dominierende Dogma von homogenen Klassenverbänden als zwingender Voraussetzung für gute Lernleistungen muss fallen gelassen werden. PISA zeigt eindrücklich, dass weder die frühe Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen noch die vermeintliche Homogenität Voraussetzung für gute Schulleistungen und eine hohe Bildungsbeteiligung sind. Vielmehr muss es Ziel sein, durch eine Kultur der Förderung jedes einzelnen Schülers möglichst viele Schüler möglichst weit mitzunehmen auf dem Weg zu einer umfassenden Bildung und Erziehung. (...) [Das] schließt eine Reform der starren Strukturen der drei- bzw. mehrgliedrigen Schulsysteme ein. Sie alle legen die Bildungsbiografien und damit die späteren beruflichen Chancen von Kindern und Jugendlichen sehr frühzeitig und in aller Regel nachhaltig fest. (...) Die Schulsysteme in Deutschland müssen fördern statt selektiv ausgerichtet werden!« (Bertelsmann Stiftung 2002, S.12).

Gerade diese Einsicht stößt in der bundesdeutschen Bildungspolitik auf erbitterten Widerstand. Dabei ist sie alles andere als neu. So hat bereits 1968 in einer kritischen Analyse der damaligen Bildungssituation Hans Dichgans, von 1961 bis 1972 Bundestagsabgeordneter der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, die Situation des Bildungssystems in der damaligen Bundesrepublik wie folgt charakterisiert: »Unser Bildungssystem sollte uns daher mit einem tiefen Unbehagen erfüllen. Nach 1945 hätten wir die Chance gehabt, uns das modernste Bildungssystem der Welt zu verschaffen. Aber wir hatten nichts im Sinn als das Ziel, die Zustände des Jahres 1932, in der übrigen Welt längst überholt, im Stile einer antiquierten Bildungs-Klassen-Gesellschaft möglichst exakt wiederherzustellen« (Dichgans 1969, S.190). Wohlgemerkt: Dichgans hielt das dreigliedrige Schulsystem bereits 1968 in seiner damaligen - und bis heute weiter bestehenden [sic!] - Grundstruktur für überholt.

Und noch einmal zwanzig Jahre später unternimmt dann Hellmut Becker einen erneuten, erneut erfolglosen Versuch, das dreigliedrige Schulsystem mit seiner Kritik in die Diskussion zu bringen, um eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. »In der verständlichen Ermüdung nach dem Zweiten Weltkrieg wurde zunächst einfach das Schulsystem der Weimarer Zeit wiederhergestellt mit seiner Dreigliederung, mit seiner staatlich verwalteten Schule und mit seinen alten Lehrplänen. Die Alliierten, bei denen zunächst die Staatsgewalt lag, beschränkten sich auf kleine Korrekturen ...; der Versuch der Amerikaner, in ihrer Zone das Schulwesen wirklich zu demokratisieren, ist im ganzen gescheitert« (Becker 1989, S.237; vgl. auch Leschinsky 2005, S.825). Wir antworten heute auf die Bildungsherausforderungen der Zukunft mit institutionellen Arrangements, die ihre Entstehung der Zeit unserer Eltern und Großeltern verdanken. Man kann versucht sein, dies für keine sehr zukunftsweisende Strategie zu halten ...

Das gegliederte deutsche Schulsystem schafft systeminduziertes Versagen, das gerade nichts mit den individuellen Leistungsvoraussetzungen und -potenzialen der Schülerinnen und Schüler zu tun hat. Damit ist sicherlich auch, aber nicht nur eine bildungspolitische Frage angeschnitten, sondern ebenso die bereits mit John Rawls erwähnte gerechtigkeitstheoretische. Und an sie lässt sich auch nach PISA mit Blick auf die gesellschaftliche Institution Schule anknüpfen. »Die zentrale Denkfigur politischer Legitimation heißt in den westlichen Kulturen *Gerechtigkeit*. Sie wird heute im Wesentlichen in

zwei Formen - als politische und also soziale Gerechtigkeit - bedacht. Die *politische Gerechtigkeit* bezieht sich auf die Grundlagen des Gemeinwesens, auf die Voraussetzungen eines gewaltfreien Zusammenlebens unter grundsätzlich als frei angesehenen Menschen. (...) Die *soziale Gerechtigkeit* wird heute zwar zwangsläufig auf das Problem gerechter Einkommensverteilung reduziert, aber gerade auf dieser Ebene dürfte es nahezu unlösbar sein. *Die Frage sozialer Gerechtigkeit bezieht sich umfassender auf die Gestaltung jener Institutionen, von denen die Verteilung der Lebenschancen in modernen Gesellschaften abhängig ist*« (Kaufmann 1997, S.150f.). Und hier sind die Familie und die Schule an erster Stelle zu nennen - und beide sind der sozial- sowie bildungspolitischen Unterstützung und Gestaltung (um diesen unglücklichen Dualismus noch einmal zu wiederholen) zugänglich.

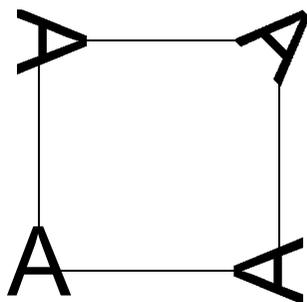
7 Eine Abschlussbemerkung

Eine erziehungswissenschaftliche Interpretation der PISA-E-Ergebnisse fördert sehr schnell zu Tage, wo mehr oder weniger viel zu tun ist. Aber eines steht fest: *Handlungsbedarf besteht überall!* Denn die »Risikopersonen stammen ganz überwiegend aus sozial benachteiligten Elternhäusern. Bedrückend hoch ist der Anteil dieser gefährdeten Jugendlichen in Familien un- und angelernter Arbeiterinnen und Arbeiter. Das im Vergleich mit anderen OECD-Staaten relativ schwache Abschneiden von 15-Jährigen in Deutschland ist sowohl auf den hohen Anteil schwacher und schwächster Leser insgesamt als auch auf das Fehlen einer ausgeprägten Leistungsspitze zurückzuführen« (Baumert 2002). Wenn wir auf diesen Umstand nicht umfassend - sowohl bildungs- als auch sozialpolitisch - reagieren, produzieren wir unsere künftigen Problempopulationen selbst - und wie man dazu sagen muss: sehenden Auges und wider besseres Wissen! Dabei ist zu sagen: Der Blick über den nationalen Tellerrand zeigt deutlich, dass vieles machbar ist, wenn der entsprechende politische Wille vorhanden ist.

Literatur

- Baumert, J. (2002). Umgang mit Heterogenität. Ein Gespräch mit Professor Jürgen Baumert, wissenschaftlicher Leiter des deutschen Teils der PISA-Studie, über »Risikokandidaten«, Diagnoseverfahren und Modernisierungsansätze für das Schulsystem. In *forum schule*. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer, H 1/2002, HYPERLINK <http://www.forumschule.de/archiv/07/fs07/magang.html>
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Becker, H. (1989). Die unvollendeten Bildungsreformen. In H. Hamm-Brücher & N. Schreiber (Hg.). *Die aufgeklärte Republik. Eine kritische Bilanz*. München, 235-242.
- Bertelsmann Stiftung (2002). Wir brauchen eine andere Schule! Das deutsche Bildungssystem hält nicht, was es verspricht! www.bertelsmann-stiftung.de/documents/Schule_nach_PISA_final.pdf
- Böttcher, W. (2005). Soziale Auslese und Bildungsreform. In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 12/2005, 21.3.2005, 7-13.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- BT-Drs. 15/2462 [Deutscher Bundestag, Drucksache vom 5.2.2004]. Bericht über die Höhe des Existenzminimums von Erwachsenen und Kindern für das Jahr 2005 (Fünfter Existenzminimumbericht). (5 Seiten).
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg.
- Dahrendorf, R. (1979). *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main.
- Dahrendorf, R. (1994). Wilhelm Hahn. Gesamtplan und Realpolitik. In R. Dahrendorf. *Liberaler und andere. Portraits*. Stuttgart, 255-276
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2002a). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2002b). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Internet-Adresse: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a.
- Dichgans, H. (1969) [1968]. *Das Unbehagen in der Bundesrepublik. Ist die Demokratie am Ende?* 3.Auflage. Düsseldorf/Wien.
- Ehmke, T., Siegle, T. & Hohensee, F. (2005). Soziale Herkunft, Kompetenzniveau und Bildungsbeteiligung. In *PISA-Konsortium Deutschland (Hg.). PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendlichen?* Münster u.a., 235-268.
- Engler, W. (2005). *Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft*.
- Esping-Andersen, G. (2003). Herkunft und Lebenschancen. Warum wir eine neue Politik gegen soziale Vererbung brauchen. In *Berliner Republik*, H.6, 42-57 [http://b-republik.de/b-republik.php/cat/8/aid/552/title/Herkunft_und_Lebenschancen/print//print/1 (22 S.).
- Geißler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*. 3.Auflage. Bonn.

- Hentig, H.v. (2001). Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Weinheim/Basel.
- Kaufmann, F.-X. (1997). Herausforderungen des Sozialstaates. Frankfurt am Main.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2003). Berichterstattung - PISA 2000-E - Vertiefender Bericht zu den Ergebnissen des Vergleichs der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, 6.3.2003.
- Lenhardt, G. (2002). Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In Pädagogische Korrespondenz, 29.Jg., 5-22.
- Lenhardt, G. & Stock, M. (1997). Bildung, Bürger, Arbeitskraft: Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. Frankfurt am Main
- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. In Zeitschrift für Pädagogik, 51.Jg., H.6, 818-839.
- Marshall, T.H. (1992) [1950]. Staatsbürgerrechte und soziale Klassen. In T.H. Marshall. Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt am Main/New York, 33-94.
- Martens, R. (2005). Kinder und Hartz IV: Eine erste Bilanz der Auswirkungen des SGB II. Expertise. In Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband (Hg.). »Zu wenig für zu viele.« Kinder und Hartz IV: Eine erste Bilanz der Auswirkungen des SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende). Berlin, 6-24 und I-XXXV.
- Merten, R. (2001). Armut. In W. Schröder, N. Struck & M. Wolff (Hg.) (2001). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München, 359-376.
- Natorp, P. (1894). Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. Freiburg/Leipzig.
- Oelkers, J. (2003). Der »Rückstand« der deutschen Bildung: Hatte Georg Picht Recht? Zürich (unv. Ms.).
- Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg (Brsgr.).
- Picht, G. (1965). Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. München
- Rawls, J. (1988). Eine Theorie der Gerechtigkeit. 4.Auflage. Frankfurt am Main.
- Rawls, J. (2003). Politischer Liberalismus. Frankfurt am Main.
- Solga, H. (2005). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hg.). Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München, 19-38.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.) (2006). Sozialhilfe regional 2004. Ein Vergleich aller 439 Kreise in Deutschland. Bonn.
- Statistisches Bundesamt (2006). Statistik der Sozialhilfe. Kinder in der Sozialhilfe 2004. Wiesbaden, 6.3.2006



Armut und Interaktionskompetenz bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen

Rainer Benkmann

1 Armut und Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen

Anfang der Siebzigerjahre gab es in der Sonderpädagogik zahlreiche Beiträge zur soziokulturellen Benachteiligung der Schülerschaft an Sonderschulen. Kritisch wurde darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche z.B. an Sonderschulen für Lernbehinderte bis zu sechzig Prozent aus der unteren Unterschicht kamen, obwohl der Anteil dieser Schicht gerade mal bei fünfzehn Prozent an der Gesamtbevölkerung lag (Benkmann 2003, S.449). Auch in der universitären Ausbildung der Sonderschullehrkräfte wurde dem Problem der soziokulturellen Benachteiligung im Sinne von Bildungsarmut viel Beachtung geschenkt. Gegenüber der damaligen Bedeutung des Themas erreicht die aktuelle Diskussion um materielle und soziokulturelle Armut nicht annähernd die Resonanz in der Disziplin, obwohl sich Armut heute gravierender und auf weit mehr Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen auswirkt.

Gewiss, es gibt Fachleute, die seit Jahrzehnten die Berücksichtigung dieses Zusammenhangs fordern, etwa die Vertreter der materialistischen Behindertenpädagogik (z.B. Jantzen 1974, 1992, 2003). Vor einiger Zeit wurde ausdrücklich die Beachtung des Themas als Titel eines Aufsatzes der auflagestärksten heilpädagogischen Zeitschrift im deutschsprachigen Raum gefordert (Böhm 1996). Auch sind einige Beiträge erschienen, insbesondere in der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, in der das Thema eine Rolle spielt (Benkmann 2003; Iben 1998; Klein 2001; Sasse 1999; Weiß 2000, Wocken 2000). Zu den einheimischen Begriffen der Disziplin zählt Armut allerdings nicht. Aktuelle empirische Befunde liegen nur für bestimmte Regionen vor. Überregionale Studien fehlen. In der deutschsprachigen Sonderpädagogik ist man weitgehend auf Ergebnisse internationaler Forschung angewiesen, wenn

es um Erkenntnisse zur Frage Armut und Behinderung geht. Allerdings, auch die Erziehungswissenschaft hat dieses Thema bisher kaum berücksichtigt (Merten 2005, S.149).

Offenbar fühlt sich Sonderpädagogik nicht zuständig und überlässt das Thema anderen Disziplinen. Die zurückhaltende Beschäftigung mit dem Begriff lässt sich allerdings historisch und sachlich nicht erklären. So lehrt ein Blick in die Anfänge der Geschichte der Heilpädagogik, dass der Zusammenhang von Armut und Behinderung seit langem bekannt ist und beanstandet wurde (Ellger-Rüttgardt 2004, S.423f.): Georgens und Deinhardt machten im 1861 und 1863 erschienenen zweibändigen Werk zur Heilpädagogik deutlich, dass »Erziehung in Notanstalten ... Kampf gegen soziales Elend (war). ... Sie sahen das Dilemma, in dem sich diese (die organisierte Wohltätigkeit, Anm. R.B.) befand. Ihre Erfolge milderten das Übel, ohne es aufheben zu können, und stabilisierten dadurch die gleichen gesellschaftlichen Strukturen, welche das Elend hervorriefen« (zit. nach Möckel 1988, S.158). Heinrich E. Stötzner schrieb 1864 in der »Gründungsschrift« der Hilfsschulbewegung: »Bei Wohlhabenderen lässt sich noch etwas auf dem Wege des Privatunterrichts erreichen. Was aber wird mit den Ärmern? Gerade in den unteren Volksschichten, wo es oft in zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung, sorgfältiger Erziehung der Kinder fehlt, stellt sich die Zahl der Schwachsinnigen (damit sind die zukünftigen Hilfsschüler gemeint, Anm. R.B.) als wahrhaft schreckenerregende heraus« (Stötzner 1864, S.9).

In Folgebeiträgen zur Hilfsschulpädagogik wurden zwar einzelne Hinweise zur Armutslage der Schüler und ihrer Familien gemacht, aber durch ein Übermaß an Aussagen zum individuellen Versagen des Kindes »zuge-deckt«: Die geringe Schulleistung erklärte man mit Hilfe des medizinischen Konzepts des »Schwachsinn«. So stand für Kielhorn fest, dass »die Geistesschwäche ... von Störungen innerhalb der Hirnschale her(rührt)« (Ellger-Rüttgardt, 2003, S.59). Fuchs hielt den »Schwachsinn« aufgrund der »geschwächten Konstitution des Gehirns« für unheilbar (ebd., S.76). Die medizinische Schwachsinnstheorie wurde neben dem Anliegen, nicht in der Volksschule förderbare Kinder zu unterrichten, zur Grundlage der pädagogischen Arbeit (Schröder 2005, S.28) und diente auch der Legitimation des Aufbaus des Hilfsschulwesens. Eine Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Schulversagen und Armut blieb aufgrund verschiedener, insbe-

sondere standes- und schulpolitischer Gründe aus. Ökonomisch bedingte und sozial deprivierte Armut wurde als »geistige Armut« der Familien und ihrer Kinder (Hänsel 2003, S.601) im Sinne eines moralischen, erbbiologischen und pathologischen Problems uminterpretiert und nicht als das Ergebnis einer geschaffener Klassengesellschaft gesehen (Bourdieu 1996, S.186ff.). Bis in die neuere Geschichtsschreibung der Hilfsschulpädagogik der sechziger Jahre reichen die Versuche, sozial konstruierte Phänomene zu ontologisieren.

Die zurückhaltende Beschäftigung mit dem Armutsthema ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass sich die Gesellschaft und ihre Bildungseinrichtungen der Logik des ökonomischen Denkens unterworfen haben, was unter anderem auch zu besonderen Einschnitten an sonderpädagogischen Studienstätten geführt hat. Die Tendenz zu fortschreitender Ökonomisierung sozialer Qualität (Speck 1999) trug zu Schließungen ganzer Institute und Zwangsverlagerungen bei. In einem neoliberal geprägten Gesellschaftsklima das Armutsthema im Zusammenhang mit Behinderung anzusprechen, erscheint unpassend, zumal es in privilegierten Gruppen eher ungläubige bis schamhafte Reaktionen hervorruft. Von der Sache her ist dies ungerechtfertigt, wenn man bedenkt, dass »ein Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Behinderung (besteht) - und zwar nicht nur im Falle der so genannten Lernbehinderung. Die unteren sozialen Schichten sind bei nahezu allen Behinderungsarten überproportional betroffen« (BMFSF 2002, S.222).

Ein ähnliches Phänomen lässt sich in bestimmten Kreisen politischer und wirtschaftlicher Eliten beobachten: Trotz eindeutiger Daten- und Erkenntnislage, wie der »Erste und Zweite Armuts- und Reichtumsbericht« der Bundesregierung und der »Zehnte und Elfte Kinder- und Jugendbericht« des Bundesfamilienministeriums deutlich machen, wird das Thema nicht so recht ernst genommen oder tabuisiert. So wird etwa vorgebracht, dass es den Armen in Deutschland verglichen mit denen in afrikanischen Staaten doch gut gehe, genügend sozialstaatliche Leistungen, z.B. die »Hilfe zum Lebensunterhalt«, das Abgleiten in wirkliche Armut verhinderten und die Behauptung vom Zusammenhang Armut und Behinderung völlig abwegig ist.

Bagatellisierung und Tabuisierung verwundern insbesondere angesichts der das ganze Land erfassten öffentlichen Debatte um die Ergebnisse der ersten PISA-Studie. Sie hatte detailliert dargelegt, wie eng soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung zusammenhängen. Hätte damit nicht auch eine

breite Diskussion um Armut und Bildungsbenachteiligung nahe gelegen? Sicher, gebetsmühlenartig wird darauf hingewiesen, dass in keinem der untersuchten OECD-Länder dieser Zusammenhang so eng ist wie in Deutschland. Und nimmt man die Ankündigung der bildungspolitischen Konsequenzen zur Kenntnis, wie Förderung von Erziehung und Bildung in Krippe und Kindergarten, von Sprachprogrammen für Migrantenfamilien, Einrichtung von Ganztagschulen, Evaluation von Leistungsstandards, Verbesserung der Situation der Familie mit Kindern usw., lässt sich sagen: Zweifelsohne alles sinnvolle, pädagogisch seit langem geforderte, längst überfällige Reformmaßnahmen.

Zugleich stellen sich aber Zweifel ein: Werden angesichts der Befundlage der PISA-Studien tatsächlich die entscheidenden bildungspolitischen Konsequenzen gezogen? Treffen eigentlich die Reformen den Kern der Sache? Offenbar wird es versäumt, die bildungspolitischen Reformanstrengungen mit sozialpolitischen Maßnahmen zur Armutsbekämpfung zu verbinden. Ohne den Einsatz flankierender sozialpolitischer Maßnahmen haben u.E. »Reparaturen« an unserem Bildungssystem keinen nachhaltigen Erfolg. Erst Veränderungen in Sozial- *und* Bildungspolitik werden den intergenerationalen Armutszirkel durchbrechen und die Bildungsbeteiligung armer, soziokulturell benachteiligter Milieus erhöhen. Gute Vorschläge zur Verbesserung der materiellen Situation von Familien mit Kindern finden sich im »Nationalen Aktionsplan für Deutschland zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung 2003 bis 2005« (BT-Drs. 15/1420). Welche Veränderungen erscheinen noch wichtig?

Erstens: Bildung muss zur Bundesangelegenheit werden. Die Verlagerung des Bildungsbereichs aus dem föderalen in den sozialstaatlichen Zusammenhang des Bundes könnte ihrer bisherigen Schwächung durch die föderalen »Zuständigkeitszersplitterungen« der Länder entgegen wirken. Bildungspolitik als sozialpolitische Aufgabe wie in skandinavischen und angelsächsischen Ländern zu betreiben, wird die politische Bedeutung des Bildungsbereichs und die Mittelausstattung steigern (Merten in Druck, S.1f.).

Zweitens: Das mehrgliedrige Schulsystem muss transformiert werden. Die Einrichtung einer gemeinsamen Schule für alle Kinder und Jugendliche ist notwendig. Das vergebliche Bemühen des gegliederten Systems, Heranwachsende mit unterschiedlich (sozio)kulturellem Hintergrund, verschiedenen Lernbiografien und Potenzialen in homogenen Lerngruppen »gleichzuschal-

ten«, sollte einem kompetenten Umgang mit Heterogenität weichen. Heterogene Lerngruppen können durchaus leistungs- und kompetenzfördernd sein, wie OECD-Länder mit Einheitsschulsystem bei PISA zeigen. Entscheidend hängt der Nutzen für die kognitive Kompetenzentwicklung vom intelligenten Umgang mit der individualisierten Förderung schwacher, durchschnittlicher und hochbegabter Kinder und Jugendlicher in *gemeinsamen* Lerngruppen ab.

Wichtiger erscheint uns die Bewältigung der durch Heterogenität erzeugten sozialen Anforderungen für die Entwicklung sozial-moralischer Kompetenzen aller Heranwachsender. Angesichts bildungspolitischer Absichten mehrerer Bundesländer, behinderte und sozial benachteiligte und Heranwachsende aus Migrantenfamilien in die allgemeine Schule zu integrieren, muss die künftige Schule dafür sorgen, die Unterschiede der heranwachsenden Generation nicht noch weiter durch Auslese und Separation zu vergrößern. Wie beide PISA-Studien zeigen, erweisen sich die traditionellen schulpolitischen Strategien in Deutschland, der wachsenden Systemanforderung »Vielfalt« zu begegnen, zunehmend als dysfunktional für die Kompetenzentwicklung und den gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Wenn nach der UN-Kinderrechtskonvention jedes Kind das Recht auf eine gleiche Chance hat, vor die selben Lernangebote gestellt zu werden und am Gemeinschaftsleben aller Kinder und Jugendlichen zu partizipieren, müssen sich die gegliederten Bildungssysteme fragen lassen, ob sie zur Erfüllung dieses universellen Rechtsanspruchs der Kinder beitragen. Nur eine Pädagogik der Vielfalt in Bildungseinrichtungen für alle kann diesem Anspruch gerecht werden. Dann ergeben sich Chancen, einer frühen Ausgrenzung von Teilgruppen und der weiteren Desintegration der Gesellschaft vorzubeugen (OECD 2003, S.7).

Drittens: Einrichtungen vorschulischer Bildung und Erziehung müssen geschaffen werden, wie sie etwa in England Ende der neunziger Jahren mit dem landesweiten »Sure Start«-Programm der britischen Regierung entstanden. »Sure Start« zielt darauf ab, die psycho-soziale Situation von Familien und Kindern in Armutslagen bzw. sozialen Brennpunkten zu verbessern. In den Einrichtungen, den sogenannten Exzellenzzentren (Early Excellence Centers), werden Eltern und Kinder aus sozial benachteiligten englischen und Migrantenfamilien bereits vor der Geburt bis zum Alter von vier Jahren durch multiprofessionelle Teams betreut (www.surestart.gov.uk). Dabei wird das

Kind-Umfeld-System als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung in den Blick genommen. Inzwischen sind Early Excellence Centers auch Anlaufstelle für Eltern. Dort treffen sie sich, tauschen sich aus und nehmen Beratung und Hilfe in Anspruch.

2 Entwicklungsrisiken der Interaktionskompetenz und Lernbeeinträchtigungen

Wenn man der Vorstellung von »Entwicklung als interaktiver Konstruktion« (Hoppe-Graff & Edelstein 1993, S.11) folgt, sind Kompetenzen nicht Ergebnis individueller, durch innere Prozesse determinierter Entwicklung, sondern primär sozial konstituiert. Das Verhalten signifikanter Bezugspersonen bekommt entscheidende Bedeutung, ohne zu bestreiten, dass es Vorbahnungen durch vererbte Anlagen gibt. Die in dieser Tradition stehende Forschung liefert Erkenntnisse zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung, zur sozialen Kognition und moralischen Urteilsfähigkeit in der Ontogenese (z.B. Edelstein & Habermas 1984, Grundmann 1999, Leu & Krappmann 1999). Im Weiteren beschränkt sich die Darstellung auf einige die Lernbeeinträchtigung betreffende Aspekte, um sie für die Armutsdebatte in der Sonderpädagogik fruchtbar zu machen.

Über Entwicklungsgefährdungen durch Armut liegen Ergebnisse aus der Risiko/Resilienzforschung vor, einem Bereich der Klinischen Entwicklungspsychologie bzw. Entwicklungspsychopathologie (Oerter et al. 1999, Röper et al. 2001, Schlottke et al. 2005). Längsschnittstudien etwa die Kauai-Studie von Werner & Smith (1992), die Mannheimer Risiko/Resilienzstudie von Laucht et al. (2003) und die Züricher Studie von Largo et al. (1990) zeigen, dass Kinder in ihrer kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung massiv beeinträchtigt waren. Armutslagen sind komplexe psycho-soziale Risikokonstellationen, die durch extreme und chronische Armut, lange Arbeitslosigkeit der Väter und psychische Erkrankungen der Mütter gekennzeichnet und durch ständige Konflikte und soziale Isolation belastet sind (Benkmann 2003, S.450ff.). Die Forschung spricht von kumulativen Risikolagen bzw. multipler Deprivation. Das Vorkommen einzelner Armutsbedingungen bedeutet kein Risiko für die kindliche Entwicklung (Walper 1999). Folgende Übersicht zeigt Risikofaktoren für und in Familien, die zu Entwicklungsproblemen führen:

1 Risikofaktoren für die Entwicklung von Störungen (in) der Familie

Äußere Risikofaktoren für die Entwicklung von Störungen (in) der Familie

Materielle Not und Armut

Wohnortswechsel, Migration und Flucht

Arbeitslosigkeit

Chronisch belastende Sozialbeziehungen

Innere Risikofaktoren für die Entwicklung von Störungen (in) der Familie

Chronische Krankheiten oder Behinderungen eines Elternteils
oder eines Kindes

Scheidung als kritisches Lebens- respektive Familienereignis

Tod eines Elternteils

Zu frühes generatives Verhalten

Eingeschränkte individuelle und soziale Bewältigungskompetenz

2 Störungen (in) der Familie als Risikofaktoren für die Entwicklung von Störungen bei Kindern und Jugendlichen

Psychische Störungen bei einzelnen Mitgliedern der Familie als Risikofaktor

Risikofaktoren von Subsystemen der Familie

Störungen in Bezug auf das Elternpaar:

Gestörte Kommunikation/Interaktion

Störungen in Bezug auf das Subsystem »Mutter/Vater-Kind«

(Dysfunktionaler Erziehungsstil als Risikofaktor,

Gewaltanwendung von Eltern gegen Kinder, Bindungsprobleme)

Störungen des Systems Familie als Risikofaktoren

»Disengaged« Familien

Rigide Familien

Pathogene Grenzen

Kasten 1: Zusammenfassung der Risikofaktoren bzw. Stressoren (Perrez 2005, S.225).

Die Übersicht informiert nicht darüber, ob einzelne Faktoren oder Kombinationen einen mehr oder weniger schädlichen Einfluss auf die Entwicklung haben. Für die nähere Betrachtung wird daher aus der ersten Gruppe der Risikofaktor »Materielle Not und Armut« und aus der zweiten Gruppe »Störungen in Bezug auf das Subsystem ›Mutter/Vater-Kind‹ (...)« ausgewählt, weil wir davon ausgehen, dass deren kombiniertes Auftreten zu schädlichen Effekten hinsichtlich der Entwicklung der Interaktionskompetenz und der in ihr eingelagerten Lernbeeinträchtigung führt.

»Materielle Not und Armut sind vielleicht weltweit die wichtigsten Faktoren, die Familien zu Risikofamilien werden lassen« (Perres 2005, S.199). Dabei hat man nicht nur die »absolute Armut« im Blick, die in vielen Ländern der »Dritten Welt« das physische Überleben der Menschen bedroht, sondern auch die »relative Einkommensarmut«, die in Ländern wie der Bundesrepublik eine Rolle spielt. Bei relativer Armut wird oft das Haushaltsnettoeinkommen einer Familie ins Verhältnis zu dem gewichteten durchschnittlichen Haushaltseinkommen eines Landes gesetzt und die Armutsschwelle bei fünfzig Prozent angesetzt. Nimmt man den Bezug von Sozialgeld als Armutsindikator - Sozialgeldbezug steht allen nicht erwerbsfähigen Personen unter fünfzehn Jahren zu, die mit einem Arbeitslosengeld II-Bezieher in einer Bedarfsgemeinschaft leben - , dann ergibt sich folgende Situation: Über 13 Prozent der Heranwachsenden sind von Armut betroffen, davon über elf Prozent in Westdeutschland und über 24 Prozent in Ostdeutschland. Das sind deutschlandweit 1,6 Millionen Kinder und Jugendliche unter fünfzehn Jahren (vgl. Martens 2005).

Sprechen wir von Armut, dann ist die materielle Unterversorgung zugleich durch eine besonderen psycho-soziale Situation gekennzeichnet: Arme Menschen sind oft im Selbstwertgefühl beschädigt, wenig motiviert, neigen gelegentlich zu Drogenkonsum, isolieren sich und entwickeln so genannte dysfunktionale Bewältigungsstrategien, die das Ausnutzen sozialstaatlicher Leistungen zum Ziel haben (Chassé 2000, S.13ff.).

Materielle Not und Armut beeinflussen nachhaltig die Bildungschancen der Heranwachsenden, weil sich »bei anhaltender ökonomischer Knappheit die Ausgabenstruktur in den betroffenen Familienhaushalten (verändert): Um die Kosten für Ernährung und Wohnen tragen zu können, werden Ausgaben für Bildung und Kultur reduziert. Kurze und scheinbare sichere

Bildungslaufbahnen werden länger dauernden Bildungslaufbahnen vorgezogen, da der Nutzen langfristiger Investitionen in die Bildung der Kinder als ungesichert erscheint« (Olk 2005, S.52).

»Störungen in Bezug auf das Subsystem ›Mutter/Vater-Kind‹ (Dysfunktionaler Erziehungsstil als Risikofaktor, Gewaltanwendung von Eltern gegen Kinder, Bindungsprobleme) sind das Ergebnis einer speziellen Sozio-genese der Interaktionskompetenz. Dabei spielt das Kind nicht nur eine passive, sondern »eine eigene Rolle als aktiv handelnde(s) ... Subjekt« (Leu & Krappmann 1999a, S.7). Störungen entstehen nicht als direkte Folge des Einflusses von Risikofaktoren, sondern in einem wechselseitigen Prozess, in dem alle Akteure beteiligt sind. Auch Armutslagen bildungsferner Milieus haben ein »den Individuen hier und jetzt offen stehenden Handlungsraum« (Leu & Krappmann 1999b, S.17).

Entsprechend wird Lernbeeinträchtigung als eine »langfristig angebahnte(n) Störung der gesamten Lebenslage des Kindes« (Kautter 1984, S.11) aufgefasst. In der durch dauerhafte und extreme Armut gekennzeichneten Lebenslage entstehen belastete soziale Situationen, in denen die Beteiligten kaum in der Lage sind, Wünsche und Erwartungen des jeweils Anderen zu berücksichtigen. Nicht die Individuen sind gestört, sondern die sozialen Systeme, in denen unvereinbare Handlungsmuster aufeinander prallen. Eine solche Armutslage behindert massiv die Lern- und Entwicklungschancen von Kindern. Mangelnde Handlungskoordination der Beteiligten trägt früh zu bindungsdesintegrierenden Erfahrungen der Kinder bei und führt zur Entwicklung sozial unentwickelten Verhaltens und kognitiver Beeinträchtigungen. Das Problem liegt also in der Unverträglichkeit der Handlungskoordination im familiären System und resultiert im weiteren Verlauf in Beeinträchtigungen des Lernens.

Ist der Einsatz der Strategien in der Familie funktional, zum Beispiel zur Regulation familiärer Konflikte, so können die Strategien in anderen Systemen Normen und Regeln verletzen. Das dysfunktionale Verhalten kann oft nicht ohne pädagogisch-therapeutische Hilfe verändert werden. In asymmetrischen Beziehungen zwischen Erwachsenem und Kind sowie in symmetrischen Beziehungen der Gleichaltrigen untereinander müssen ausgleichende Lernerfahrungen gemacht werden. Ziel ist es zu lernen, was richtig ist und gelten soll. Dazu eignen sich besonders Prozesse der Ko-Konstruktion unter Peers, besonders unter Freunden. Sie ermöglichen Aushandlungen, die

eine gemeinsame Suche nach guten Lösungen bei Unstimmigkeit und Widerspruch erfordern.

Jener Kompensationsprozess wird primär auf die Förderung einer altersangemessenen Interaktionskompetenz abstellen, die den Kern sozialen, moralischen und kognitiven Lernens ausmacht. Sie enthält Kompetenzen zum Perspektivwechsel, zur sach- und beziehungsangemessenen Aufarbeitung komplexer Probleme und ihrer interaktionspragmatischen Umsetzung im Alltag (Krappmann & Kleineidam 1999, Krappmann & Oswald 1995, Selman 1984, Selman et al. 1984). Interaktive Inkompetenz stellt den Kern von Lernbeeinträchtigungen dar, die sich in mangelnden Kompetenzen zum Perspektivwechsel, zur sach- und sozial angemessenen Aufarbeitung komplexer Probleme und in einer unreifen interaktionspragmatischen Umsetzung widerspiegeln.

Um Letzteres zu verdeutlichen, dient uns eine Darstellung zu drei Qualitätsstufen von Verhaltensmustern, die auf der Basis von über 700 beobachteten Aushandlungsszenen Berliner Grundschulkindern der vierten und sechsten Jahrgangsstufe gewonnen wurden. Die Aushandlungsstrategien ließen sich drei Mustern zuordnen:

»Muster 1: ›Zwang, Missachtung, Unterwerfung‹. Der Gegenüber wird lediglich als ein Hindernis auf dem Weg zur Erfüllung der eigenen Zielsetzung gesehen und wird daher vom Initiator oder vom antwortenden Kind zur Seite geschoben, ohne dass seine Wünsche oder auch legitimen Ansprüche berücksichtigt werden. Die Strategien antwortender Kinder wurden auch dann diesem Muster zugeordnet, wenn sie sich ausgeübtem Zwang unterwarfen, ohne Erwartungen geltend zu machen oder Rechte einzuklagen. Es musste allerdings erkennbar bleiben, dass das Kind mit der Behandlung nicht einverstanden war, ...

Muster 2: ›Anfrage, Antwort‹. Der Aushandlungspartner wird vom Initiator oder vom antwortenden Kind als Person mit eigenen Absichten und Erwartungen berücksichtigt, die er ändern oder aufgeben soll, ohne dass ihm Gründe, Gegenangebote oder Erklärungen für die Bitte oder Ablehnung angegeben werden. ...

Muster 3: ›Argumentative Vermittlung‹. Der Initiator oder das erwerbende Kind bemühen sich, dem anderen die Bitte, den Vorschlag oder die Ablehnung zu begründen, damit das Anliegen oder Vorgehen verständlich

wird. Mit diesen Strategien wird gemeinsame Verantwortung für ein einvernehmliches Ende der Aushandlung hergestellt, gleichgültig ob am Ende den Absichten der einen oder anderen Seite mehr gefolgt wird« (Krappmann & Oswald 1995, S.93-94).

Das Gesamtergebnis, »... dass in vielen Interaktionen Kinder sehr rücksichtslos und heftig ihre Anliegen durchzusetzen versuchten« und »sich ... viele Aushandlungen (finden), die einen unreifen Eindruck machen und bei denen man bezweifeln möchte, dass sie die Entwicklung der Kinder voranbringen«, erklären die Forscher wie folgt: »Viele der rüden und bedrängenden Vorgehensweisen sind durchaus zu verstehen, wenn man sie in ihrem Zusammenhang betrachtet. Viele Aushandlungsgegenstände des Schul- und Kinderalltags erfordern kein höheres Strategiemuster als das zweite ›Anfrage, Antwort‹, weil die Begründung der Bitte oder der Weigerung dem anderen klar sein muss.« (ebd., S.102f.)

Auf den ersten Blick unterscheidet sich das Verhalten von Grundschul- und lernbeeinträchtigten Kindern nicht, denkt man an die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen zu sozialen Anpassungsschwierigkeiten bei lernbeeinträchtigten Schülern (Gasteiger Klicpera et al. 2001) und qualitativer Studien in Sonderschulen (z.B. Benkmann 1989). Sie zeigen, dass viele Lernbeeinträchtigte extrem aggressiv, störend oder sehr zurückgezogen handeln. Woran liegt es, dass die Grundschul Kinder Freunde haben, beliebt oder akzeptiert sind, Kinder mit Lernbeeinträchtigungen kaum Freunde, ignoriert, abgelehnt oder ausgeschlossen werden, obwohl sie beide vergleichbares Verhalten zeigen? (Benkmann in press).

Unsere Hypothese lautet: Sozial erfolgreiche Kinder sind in der Lage, Strategien zweckmäßig einzusetzen und je nach situativer Herausforderung der Interaktion zu verändern. Ihr Strategierepertoire ist umfangreicher und vielfältiger. Wenn Schul- und Kinderalltag kein höheres als das zweite Strategiemuster erfordert, wäre es nicht nur unklug und ineffektiv, elaborierte Strategien anzuwenden, sondern man wäre zusätzlich bedroht, sich lächerlich zu machen. Es kann daher vernünftig und wirksam sein, Strategien niedrigeren Kompetenzniveaus anzuwenden. Gleichwohl können sozial erfolgreiche Kinder elaborierte Strategien einsetzen, wenn es erforderlich ist. Das Oszillieren auf höheren und niedrigen Stufen der Kompetenzentwicklung wäre das Zeichen für eine altersangemessene sozialkognitive Entwicklung. Inso-

fern ist es abwegig, die Qualitätsstufen der Verhaltensmuster in ein hierarchisches Modell der Kompetenzentwicklung einzuordnen (vgl. auch Krappmann & Kleineidam 1999, S.258ff.).

Im Unterschied dazu sind Kinder mit Lernbeeinträchtigungen zu wenig in der Lage, Strategien auf unterschiedlichen Qualitätsstufen von Handlungsmustern anzuwenden. Ihr Verhalten verharrt auf niedrigen Qualitätsstufen. Zu selten bieten sich in Armutslagen Gelegenheiten dafür, dass die Kinder die Anwendung elaborierter Strategien erproben und ihre Effektivität erfahren können. Außerdem wird elaboriertes Verhalten immer wieder konterkariert: Rücksichtsloses und inkompetentes Verhalten ist kurzfristig oft wirksamer als aufwendiges Aushandeln und mühevolleres Suchen nach guten Argumenten. Daher ist es schwierig, höhere Strategiemuster ins Handlungsrepertoire zu integrieren. Das Verhalten widerspiegelt wohl eher ein Performanz- als ein Kompetenzproblem. Allerdings kann sich die mangelnde Erfahrung an sensibler und reflexiver Aushandlung bei Lernbeeinträchtigungen auch in Defiziten der Kompetenz niederschlagen.

3 Pädagogische Konsequenzen

Eine wichtige Folgerung die Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit besteht darin, möglichst viele Anlässe für soziale Interaktion und Beziehung zwischen Kindern mit und ohne Lernbeeinträchtigungen zu schaffen, die den Einsatz elaborierter Strategien notwendig machen. Formen kooperativen Lernens bieten sich an. Gemeinsam zu lösende Aufgaben- und Problemstellungen sollen die Kinder herausfordern, Verhaltensweisen höheren Niveaus anzuwenden und deren Qualität zu beurteilen. Ziel ist es, Verhaltensmuster höheren soziokognitiven Niveaus aufzubauen und internalisierte Konzepte so zu verändern, dass auf höherem Niveau gehandelt werden kann (vgl. auch Selman et al. 1984).

Pädagogen/innen initiieren und begleiten solche Kooperationsprozesse und achten darauf, dass genügend Freiheit für Kinder besteht, gestellte Aufgaben und Probleme selbstständig zu bewältigen. Sie unterstützen beide Gruppen dabei, ihre Handlungen und Perspektiven zu koordinieren, damit soziale Interaktion produktiv gestaltet und fortgesetzt wird. Beziehungen unter Kindern mit unterschiedlichem Lern- und Entwicklungsstand sind generell

labiler als mit ähnlichen Voraussetzungen. Fehlen den einen niveauvollere Verhaltensmuster, haben die anderen kein Interesse an anstrengendem und meist unergiebigem Austausch. Sofern Kooperation zwischen beiden Gruppen nicht gezielt pädagogisch hergestellt wird, werden Kinder mit Lernbeeinträchtigungen nicht in der Gleichaltrigenwelt einbezogen.

Hinsichtlich der pädagogischen Begleitung sollten Elemente der »pädagogischen Zurückhaltung« berücksichtigt werden im Sinne des Schweizer Heilpädagogen Paul Moor (1974, zuerst 1951). Seine Gedanken zur Zurückhaltung sind in einem Konzept zur ganzheitlichen Entwicklung und Erziehung aufgehoben, das Kognition (Verstand) und Emotion (Gemüt) als Einheit fasst:

»Weil es tatsächlich Dinge gibt in der Seele des Kindes, die keines Zugriffes bedürfen, ja die durch jeden Versuch einer aktiv eingreifenden Hilfe nur beschädigt werden können - und in Wirklichkeit auch sehr oft dadurch verdorben werden - deshalb muss es neben dem pädagogischen Zugriff auch eine pädagogische Zurückhaltung geben. Ja diese Zurückhaltung ist es, was erst ein gemeinsames Leben, ein eigentliches Miteinandersein möglich macht, ein Miteinandersein, das nicht geschaffen oder irgendwie gemacht werden kann, sondern das Geschenk ist und das nur beeinträchtigt wird durch jede Bemühung, die es herbeiführen möchte« (Moor 1974, S.130).

Mit diesen vor einem halben Jahrhundert formulierten Überlegungen macht Moor auf den pädagogischen Balanceakt zwischen pädagogischem Zugriff und pädagogischer Zurückhaltung aufmerksam. Wollen Lehrkräfte Kooperationsprozesse der Kinder fördern, gilt es diesen Balanceakt zu beherrschen. Das setzt genaue Kenntnisse über Lernbiographie, Lern- und Entwicklungsstand, Status unter den Gleichaltrigen und Verhalten der einzelnen Kinder voraus und die Fähigkeit, kooperative Prozesse sensibel zu beobachten und zu begleiten. Lehrkräfte müssen voraussehen können, ob Kooperationen überhaupt zustande kommen, und intervenieren, wenn sie unproduktiv dahinplätschern oder gar in Gewalttätigkeiten abgleiten.

Kooperatives Lernen sollte die Chance erhöhen, dass lose bis enge Freundschaften unter Kindern mit unterschiedlichem Entwicklungsniveau entstehen. Gerade von Erfahrungen in engeren Beziehungen gehen Entwicklungsimpulse für Kinder aus, wie die Gleichaltrigenforschung zeigt (Krappmann 1994). Freunde sind nicht irgend welche Personen, sondern »bedeutsame

andere«. Sie sind einem nicht gleichgültig: Mit ihnen kann man zusammen Spaß haben, gemeinsame Interessen verfolgen und Geheimnisse teilen. Sie gewähren Schutz vor möglicher Herabsetzung und Gewalt anderer und bewahren vor Einsamkeit. Ihr Wort hat Gewicht, weil man auch morgen noch mit ihnen etwas unternehmen möchte. Freundschaften enthalten geteilte Erfahrungen und lassen »überdauernde Bedeutungssysteme« (Krappmann & Oswald 1995, S.104), eine gemeinsame Beziehungsgeschichte entstehen. Dies erleichtert es, an Vergangenes anzuknüpfen und macht es überflüssig, jedes Mal erneut deutlich zu machen, wer man ist, wie man den anderen sieht und wie der andere einen sehen soll.

Hinzu kommt, dass Freundschaft einen bleibenden Rahmen für Interaktion schafft, der nahe legt, bei Auseinandersetzungen verschiedene Perspektiven einzubeziehen und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten. Dieser strukturelle Zwang erzeugt einen besonders günstigen Lern- und Entwicklungsrahmen für soziokognitiven Fortschritt. Kinderfreundschaften können der Ort sein, an dem kompensiert wird, was vorher nicht gelernt wurde. Für lernbeeinträchtigte Kinder erscheint uns dabei besonders wichtig, Respekt bzw. Achtung zu erfahren.

»Achtung« ist nach Piaget (1973) grundlegend für die Moralentwicklung. Ohne Achtung kann sich das Kind nicht verpflichtet fühlen, ein System von Regeln anzuerkennen. Achtung wird in Interaktion und Beziehung mit einem bedeutsamen Anderen erfahren. In asymmetrischen Erwachsenen-Kind-Beziehungen lernen Kinder nach Piaget einseitig sozialmoralische Werte und Regeln zu übernehmen. Diese Moral ist »heteronom«: Sie ist abhängig vom Erwachsenen jedoch Voraussetzung dafür, dass Moral im Sinne eines eigenen internen Orientierungs- und Steuerungssystems erworben wird. Ein eigenes Moralsystem wird erst in der symmetrischen Kind-Kind-Interaktion gelernt, weil hier prinzipiell Wechselseitigkeit und Gleichheit herrschen. Wechselseitigkeit von Gleichrangigen ist die Bedingung, um zu sozialmoralischen Einsichten zu kommen und entsprechende Regeln gegenseitig anzuerkennen, letztlich um rücksichtsvolles und moralisches Handeln zu lernen. Gute Freundschaften »schaffen ... privilegierte Orte wechselseitiger Anerkennung, die Menschen brauchen, um ihre Subjektivität in dem Respekt füreinander zu entfalten, den bestimmte Beziehungstypen bieten (Honneth 1994)« (Krappmann & Kleineidam 1999, S.263).

Übertragen auf die Kinder mit Lernbeeinträchtigungen heißt das: Von Geburt an erfahren viele nur wenig respektvollen und sensiblen Umgang in Familie und unmittelbarer Umwelt. Grobes, rücksichtsloses und unüberlegtes Verhalten der Erwachsenen trägt dazu bei, dass die Kinder kaum Respekt entwickeln. Wer selbst keine Achtung erfährt, entwickelt auch keine gegenüber anderen. Gegenteilige Erfahrungen können in Bildungsinstitutionen gemacht werden: Krippen und Kindergärten sind aufgefordert, Prozesse in Gang zu setzen, die gezielt die heteronome Achtung der Kinder und das Einhalten vereinbarter Regeln fördern. Schule muss diese Förderung fortsetzen. Jedoch: Wenn Kinder in separaten Einrichtungen beschult und ihnen keine Chancen in der Schule geboten werden, Respekt vor Erwachsenen und Anerkennung von ko-konstruierten Regeln mit nicht beeinträchtigten Kindern zu erwerben, und außerdem privilegierte Kinder nicht lernen, diese kompensatorischen Prozesse zu unterstützen und mit Heterogenität umzugehen, dann ist die Gesellschaft in Gefahr, immer weiter auseinander zu treiben (Heitmeyer 2004).

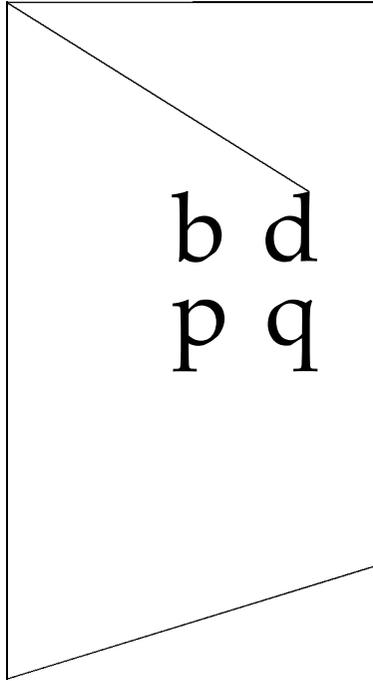
Literatur

- Benkmann, R. (1989). Dominanz und Egalität - Zur Konstruktion unterschiedlicher Beziehungen durch Sanktion und Herabsetzung in drei Jungendyaden einer Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 45-64.
- Benkmann, R. (2000). Probleme und Perspektiven sonderpädagogischer Förderung von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51, 4-12.
- Benkmann, R. (2003). Bedingungen und Prozesse bei Beeinträchtigungen des Lernens. Die Perspektive des sozialen Konstruktivismus. In A. Leonhardt & F.B. Wember (Hg.). *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung*. Weinheim: Beltz, 441-464.
- Benkmann, R. (in press). Are social relationships of learning disabled children in inclusive classes a resource for children at risk? In B. Herz, J. Kivirauma & K. Ruoho (Eds.). *Special Education in Finland and Germany*.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hg.) (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht*. Bonn.
- Böhm, O. (1996). Wann wird die derzeitige Sonderpädagogik der Armut von Kindern eine Stimme geben? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 47, 241-242.
- Bourdieu, P. (1996). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 8.Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BT-Drs. 15/1420 (Deutscher Bundestag, Drucksache vom 10.07.2003). *Unterrichtung durch die Bundesregierung: Nationaler Aktionsplan für Deutschland zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung 2003 bis 2005. Strategien zur Stärkung der sozialen Integration*. Berlin.

- Chassé, K.H. (2000). Armut in einer reichen Gesellschaft. Begrifflich-konzeptionelle, empirische, theoretische und regionale Aspekte. In H. Weiß (Hg.). Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München: E. Reinhardt, 12-32.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2003) (Hg.). Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2004). Sonderpädagogik - ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Zeitschrift für Pädagogik, 50, 416-429.
- Gasteiger Klicpera, B., Klicpera, C. & Hippler, K. (2001). Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernstörungen? Eine Literaturübersicht: I. Der Beitrag sozial-kognitiver und kommunikativer Kompetenzen. Heilpädagogische Forschung, 27, 72-87.
- Hänsel, D. (2003). Die Sonderschule - ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 49, 591-609.
- Heitmeyer, W. (Hg.) (2004). Was treibt eine Gesellschaft auseinander? Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Hoppe-Graff, S. & Edelstein, W. (1993). Vorwort. In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hg.), Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Bern: Huber, 7-23.
- Iben, G. (Hg.) (1998). Kindheit und Armut. Analysen und Projekte. Münster: Lit.
- Jantzen, W. (1974). Sozialisierung und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen: Focus.
- Jantzen, W. (1992). Allgemeine Behindertenpädagogik. Ein Lehrbuch. Bd.1. 2.Auflage. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (2003). Natur, Psyche und Gesellschaft im heilpädagogischen Feld. Zeitschrift für Heilpädagogik, 54, 59-66.
- Kautter, H. (1984). Lernbehinderungen unter psychologischer Perspektive. Eine Einführung. Kurs 4021. Fernuniversität Hagen.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisierung und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K.A. Schneewind (Hg.). Enzyklopädie - Pädagogische Psychologie. Bd.1. Psychologie der Erziehung und Sozialisierung. Hogrefe: Göttingen 1994, 495-524.
- Krappmann, L. & Kleineidam, V. (1999). Interaktionspragmatische Herausforderungen des Subjekts. Beobachtungen der Interaktionen zehnjähriger Kinder. In H.R. Leu & L. Krappmann (Hg.). Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 241-265.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.
- Leu, H.R. & Krappmann, L. (1999a). Vorwort. In H.R. Leu & L. Krappmann (Hg.). Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-10.
- Leu, H.R. & Krappmann, L. (1999b). Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In H.R. Leu & L. Krappmann (Hg.). Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11-18.
- Klein, G. (2001). Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. Zeitschrift für Heilpädagogik, 50, 4-10.

- Martens, R. (2005). Kinder und Hartz IV: Eine erste Bilanz der Auswirkungen des SGB II. Berlin: Der Paritätische Wohlfahrtsverband.
- Merten, R. (2005a). Aufwachsen in Armut - Belastungen und Belastungsbewältigung. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 149-153.
- Merten, R. (in Druck). Kinderarmut. Herausforderungen für (Sozial-)Politik und Jugendhilfe. Unveröffentl. Manuskript.
- Möckel, A. (1988). Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moor, P. (1974, zuerst 1951). Heilpädagogische Psychologie. Bd.1. Bern: Huber.
- OECD (2003). Bildungspolitische Analyse. Paris: OECD Publications, 1-46.
- Olk, T. (2005). Lebenssituation von Kindern und Familien - Herausforderungen für Politik und Gesellschaft. In K. Esch, E. Mezger, S. Stöbe-Blossey (Hg.). Kinderbetreuung - Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 39-72.
- Perrez, M. (2005). Stressoren in der Familie und Familie als Stressor im Vorfeld der Entwicklung von Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In P.F. Schlottke, R.K. Silbereisen, S. Schneider, G. Lauth (Hg.). Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Serie II, Bd.5. Störungen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf. Göttingen: Hogrefe, 193-246.
- Piaget, J. (1973, zuerst 1932). Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schröder, U. (2005). Lernbehindertpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. 2.Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Selman, R.L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selman, R.L. (1984). Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungstheoretische Analyse. In W. Edelstein & J. Habermas (Hg.). Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 113-166.
- Speck, O. (1999). Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und sozialer Arbeit. München: Reinhardt.
- Stötzner, H.E. (1864). Schulen für Schwachbefähigte. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig: Wintersche Verlagshandlung.
- Walper, S. (1999). Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In A. Lepenies, G. Nunner-Winkler, G.E. Schäfer & S. Walper (Hg.). Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, Bd.1: Kindliche Entwicklungspotenziale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. München: Juventa, 291-360.
- Weiß, H. (2000). Kindliche Entwicklungsgefährdungen im Kontext von Armut und Benachteiligung. In H. Weiß (Hg.). Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München: E. Reinhardt, 50-70.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. Zeitschrift für Heilpädagogik, 51, 492-503.

Internetquellen: (www.surestart.gov.uk).



b d
p q

Vom restringierten Sprachcode der Unterschicht zu den Wertorientierungen und Alltagspraxen in schriftfernen Milieus

Ada Sasse

Was war kompensatorische Erziehung?

Zahlreiche empirische Studien der vergangenen Jahre wie PISA oder die Armuts- und Reichtumsberichte der Bundesrepublik signalisieren, dass die Unterstützung der sprachlichen Bildungsprozesse bei Kindern in armen, sozial benachteiligten und schriftfernen Lebenslagen keinen Aufschub duldet. Die Frage, wie materielle und geistige Armut das Aufwachsen von Kindern gefährden, ist keineswegs neu. Schon in den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts interessierten sich in den USA Psychologen und Soziologen für die Lebensbedingungen von Kleinkindern. Dreißig Jahre später kam es, ebenfalls in den USA, zu einer »Verbreitung und Differenzierung der Sozialisationsforschung in vieler Hinsicht: Ein breites Spektrum des Erziehungsverhaltens und der Eltern-Kind-Beziehungen« sowie »die Auswirkungen der Sozialstruktur auf die Sozialisationsprozesse« wurden seit den fünfziger Jahren empirisch erforscht (Hradil 1987, S.105). Erste praktische Konsequenzen folgten Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre: Man begann, »kompensatorische Erziehung planmäßig als Mittel einzusetzen, um die unheilvollen Wirkungen aufzufangen, die Armut für das Aufwachsen von Kindern hat« (Bronfenbrenner 1982, S.17). 1965 begann in den USA das berühmte Head-Start-Programm, an dem schon im ersten Jahr hunderttausende Kinder teilnahmen. Es umfasste Vorschulbildung, Gesundheitspflege sowie die Versorgung mit Mahlzeiten. Die schnelle und pragmatische Verbreitung dieses wie auch weiterer Programme kompensatorischer Erziehung erfolgte eher »aus sozialpolitischen Gründen«, weniger, »weil sie bereits als wissenschaftlich gesichert hätten gelten können« (Bronfenbrenner 1982, S.18). Neben klar strukturierten Programmen zur sprachlichen und kognitiven Förderung

wurden auch eher offene Vorschulprogramme angeboten. Außer der Förderung in Institutionen entstanden Unterstützungsmodelle, die eine Verbesserung der Interaktionen zwischen Mutter und Kind im häuslichen Umfeld beabsichtigten. Daher kann im Folgenden nicht von der kompensatorischen Erziehung, sondern muss von einer Vielzahl unterschiedlicher kompensatorischer Programme ausgegangen werden.

Spätestens mit Oevermanns Dissertationsschrift »Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihre Bedeutung für den Schulerfolg« setzte die Rezeption kompensatorischer Erziehung in der Bundesrepublik ein. Bis zum Ende der sechziger Jahre folgte auch hier die Veröffentlichung von einschlägigen Materialien für die Bildungsarbeit im Vorschulalter. Zunächst in den USA als »kompensatorische« Fernsehsendung entwickelt, gelangte die »Sesamstraße« nun auch in die Kinderzimmer der Bundesrepublik. 1971 befanden Paschen und Roeder, dass die »kompensatorische Spracherziehung neben Curriculumtheorie und Gesamtschule als das wichtigste Konzept moderner Pädagogik angesehen werden« könne (in: Gahagan & Gahagan 1971, S.7).

In der ersten Hälfte der 70er Jahre unternahm Bronfenbrenner (1982) eine Metaanalyse ausgewählter Programme, die in den USA praktiziert wurden. Ihn interessierten insbesondere solche Programme, deren Wirksamkeit durch Kontrollgruppen sowie über die Dauer von mindestens zwei Jahren als nachgewiesen galten. Bezugspunkt seiner Analyse war die Frage, ob die beteiligten Kinder auch nach der Beendigung des jeweiligen Programms einen verbesserten Intelligenzquotienten aufwiesen. Zugleich warnte Bronfenbrenner (1982, S.21) vor dieser Engführung, indem er mit Nachdruck feststellte:

»Im sozialen Bereich dürften gerade heutzutage Eigenschaften wie Großzügigkeit, Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Fähigkeit zur Verantwortung und Einfühlungsvermögen von großer Wichtigkeit für den einzelnen und die Gesellschaft sein als die Fähigkeit, die reduzierte Form von kognitiven Aufgaben zu lösen, um die es in »objektiven Tests« geht ...Im Licht ... dieser Überlegungen ist es von äußerster Wichtigkeit, sich klar zu machen, dass die Tatsache, dass ein bestimmtes Vorschulprogramm nicht zu einer Leistungssteigerung eines Kindes (gemessen an objektiven Leistungs- oder Intelligenztests) führt, keineswegs bedeutet, dass ein solches Programm nicht nachdrücklich zur Entwicklung und zum Wohlbefinden des Kindes beitragen könnte und damit auch seiner Familie, der größeren Gemeinschaft, in der es lebt, und schließlich der Gesellschaft insgesamt nützt.«

Selbst mit dieser Einschränkung kam Bronfenbrenner zu einer differenzierten Beurteilung. Es stellten sich solche Programme als besonders wirksam heraus, die bereits sehr junge Kinder einbezogen, das häusliche Umfeld sowie die Kompetenzen der Eltern nutzten und über die Vorschulzeit hinaus fortgeführt wurden. Um auch Familien zu erreichen, »deren Lebensbedingungen so unmenschlich« sind, »dass die Eltern weder den Willen noch die Möglichkeit haben, an erzieherischen Tätigkeiten teilzunehmen«, sollte »Förderung damit beginnen, die elementaren Überlebensprobleme der Familie zu lösen« (Bronfenbrenner 1982, S.102). Diese Forderung, die Bronfenbrenner an gleicher Stelle als »ökologisches Eingreifen« zur Sicherung elementarer Bedürfnisse bezeichnete, wies über die ursprüngliche Orientierung kompensatorischer Erziehung hinaus. Statt das Programm lediglich auf das Kind zu fokussieren, sollte das Kind-Umfeld-System in den Blick genommen und nicht nur das Kind, sondern das gesamte Kind-Umfeld-System unterstützt werden.

Hier erweisen sich die mehr als dreißig Jahre alten Modelle kompensatorischer Erziehung als durchaus anschlussfähig an gegenwärtige Diskussionen um professionelle Überschneidungsbereiche der Grundschul-, Sozial- und Sonderpädagogik. Von Bronfenbrenner benannte Wirkungsfaktoren wie beispielsweise die Einbindung der Eltern »in Tätigkeiten ..., die der Entwicklung des Kindes helfen« (1982, S.118) erinnern an die in der Bundesrepublik im letzten Jahrzehnt intensiv diskutierten Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung (vgl. Opp u.a. 1999). Und Bronfenbrenners nachdrücklicher Verweis darauf, dass »die beste Zeitspanne für diese Art von Förderung ... die ersten drei Lebensjahre« seien, relativiert den aktuellen bildungspolitischen Vorschlag des verpflichtenden Kindergartenjahres vor dem Eintritt in die Schule, der für die Gruppe der bildungsbenachteiligten Kinder deutlich zu kurz greift.

Trotz der hier genannten Potentiale rächte sich die übereilte Etablierung der kompensatorischen Programme. So beklagte Mollenhauer auf dem Grundschulkongress im Jahr 1969 »dass die zunächst erzielten Gewinne der Kinder - z.B. in IQ-Punkt-Werten - nach wenigen Jahren schon wieder verschwunden sind« und führte diese Tatsache darauf zurück, dass kompensatorische Erziehung eher »ein kognitives Training, nicht aber eine Reflexion des ganzen Handlungsfeldes unterprivilegierter Kinder« darstelle (1970, S.16). Der Vorwurf, dass die kompensatorische Erziehung lediglich eine Anpassung von Unterschichtkindern an die mittelschichtorientierte Schule beabsichtige, blieb

präsent. Aus heutiger Perspektive erscheint der Abschied von der kompensatorischen Erziehung ebenso übereilt wie ihre pragmatische Etablierung wenige Jahre zuvor.

Spätestens Anfang der achtziger Jahre war die kompensatorische Erziehung auch in der Bundesrepublik kein Thema mehr. Diesem Sinneswandel im professionellen und im disziplinären Feld der Pädagogik folgte ein politischer Orientierungswechsel. Die Ausschöpfung der Begabungsreserven oder etwa die Schaffung von gleichwertigen Lebensverhältnissen in allen Regionen der Bundesrepublik gerieten aus dem Blickfeld. Im Kontext heikler ökonomischer Entwicklungen wurden wirtschaftspolitische Themen virulent. Die öffentliche Wahrnehmung bildungsbenachteiligter Kinder schwand. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die von Armut und damit von Bildungsbenachteiligung betroffen waren, stieg jedoch weiterhin kontinuierlich an.

Was wurde von kompensatorischer Erziehung erwartet?

Die Autoren des in der Bundesrepublik bekanntesten britischen Projektes (Gahagan & Gahagan 1971, S.37) stellten die Frage »Was geschieht mit einem Menschen, dessen einzige Art der Kommunikation so ganz anders ist als die der Instanzen des öffentlichen Lebens, die zu verschiedenen Zeiten seines Lebens für ihn wichtig sein könnten?« Sie antworteten direkt: »Ganz eindeutig ist er unterlegen.«

Modelle kompensatorischer Erziehung basierten auf der Vorstellung, dass die im Herkunftsmilieu erworbenen sprachlichen Fähigkeiten einen maßgeblichen Einfluss auf die künftige Bildungsbiographie ausüben würden: Eingeschränkte sprachliche Möglichkeiten kumulieren in eingeschränkten Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe. Um diesen Kreislauf schon in der Kindheit zu unterbrechen, setzten zahlreiche kompensatorische Programme darauf, die Ursache selbst zum Gegenstand der Intervention werden zu lassen. Durch sprachliche Förderung sollte jedoch nicht nur die Lebensperspektive von »Unterschichtkindern« verbessert werden. Gahagan & Gahagan (1971, S.57) äußerten sogar die ambitionierte Erwartung, dass »ein erfolgreicher Kampf für die Erlernung einer ausreichenden gesprochenen Sprache bei allen Kindern ... einer der größten Schläge gegen das englische Klassensystem sein« könne.

Bronfenbrenner bejahte in einem Interview in den achtziger Jahren die Frage, ob »es nicht gerade der Anspruch der Vorschulerziehung (war), soziale Ungleichheit zu überwinden«: »Genau! Wir haben eine unglaubliche Kluft zwischen ... Leuten mit und Leuten ohne Kreditkarte.« Im gleichen Interview beschrieb er als Gemeinsamkeit der Mitarbeiter im Headstart Planning Committee »die Erfahrungen aus der Arbeit mit Menschen ..., denen man üblicherweise rein gar nichts zutraute. Wir wussten, dass sie viel mehr zu leisten im Stande waren« (Silbereisen 1986, S.67f.).

Was wurde an kompensatorischer Erziehung kritisiert?

Die Kritik an kompensatorischer Erziehung beinhaltete hauptsächlich soziologische sowie erziehungswissenschaftliche Aspekte.

Für die *soziologische Kritik* an den theoretischen Grundlagen kompensatorischer Erziehung ist der von Hradil (1987) herausgearbeitete Perspektivenwechsel »von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus« bedeutsam: Die mit dem Namen Bernsteins eng verknüpfte Unterscheidung von elaboriertem und restringiertem Sprachcode basierte auf der Vorstellung, dass sich die Sozialstruktur moderner Gesellschaften in einem Schichtmodell fassen lasse. Das traditionelle »Schichtenmodell« differenzierte zwischen Unter-, Mittel- und Oberschicht. Es beinhaltete die Annahme von »Statuskonsistenz«: Die Kriterien, die einer Person ihren Platz in der Unter-, Mittel- oder Oberschicht zuweisen, sollten schichtspezifisch jeweils gleich ausgeprägt sein. So wurde angenommen, dass Bildung, Einkommen und Prestige in der Unterschicht niedrig, in der Oberschicht hingegen hoch seien. Die Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften hat jedoch ein Auseinanderdriften der Merkmale Bildung, Einkommen und Prestige bewirkt. Beispielsweise verfügt ein arbeitsloser Akademiker zwar über einen hoch qualifizierten Bildungsabschluss, zugleich jedoch über ein geringes Einkommen. Solche als »Statusinkonsistenz« bezeichneten Phänomene überzeugen von der Notwendigkeit, zwischen der Einkommenssituation (soziale Lage) einerseits und den Wertorientierungen und Alltagspraktiken andererseits zu unterscheiden. Im Zusammenspiel von sozialer Lage und Wertorientierungen bzw. Alltagspraktiken lassen sich schließlich sehr unterschiedliche Milieus bestimmen. Die von Hradil (2001) vorgestellten Milieustrukturen der »neuen« und der »alten«

Bundesländer gehen von jeweils mehr als zehn Großmilieus aus (vgl. Sasse 2003). »Bildungsnah« und »bildungsferne« sowie »schriftnah« und »schriftferne« Wertorientierungen lassen sich in sehr unterschiedlichen sozialen Lagen und sehr unterschiedlichen Milieus finden. Die soziale Lage zeigt sich in gewisser Weise als von den Wertorientierungen und Alltagspraxen abgekoppelt. In diesem Kontext erschließt sich die Tatsache, dass ökonomisch privilegierte Familien ebenfalls schrift- und bildungsfern sein können. Die Idee eines restringierten Sprachcodes der Unterschicht stellt sich aus der Perspektive dieser neueren Sozialstrukturanalyse als unterkomplex heraus. Hradil (1987, 110) bezeichnet sie als ein »bis zur Verfälschung vergrößertes Bild sozialstruktureller Sozialisationsunterschiede«.

Die *erziehungswissenschaftliche Kritik* an kompensatorischer Erziehung in der Bundesrepublik setzte bereits mit der Rezeption der Programme in den sechziger Jahren ein. Vermisst wurde am insgesamt eher pragmatischen Vorgehen die Einbettung von Sprachförderprogrammen in umfassendere pädagogische Konzepte und Modelle. Eine solche Einbettung hätte die differenzierte Reflexion der Konzeption und der Durchführung kompensatorischer Erziehung unterstützt. Die Idee, »Sprachbarrieren durch Sprachförderung« zu beseitigen, wurde von Paschen und Roeder (1971) als »soziolinguistische Reduktion eines komplexen Phänomens« (10) bezeichnet, die dazu führe, »Sprache als entscheidendes Medium schulischer Lern- und Selektionsprozesse, Sprachverbesserung als bildungssoziale Therapie« (12) aufzufassen. Mit ihrem Vorschlag, dass »Kompensation ... nicht allein Ermöglichung der Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse«, sondern auch »zusätzliche und verstärkte Hilfen bei der notwendigen Selbstbehauptung und Selbstbestimmung« umfassen sollte, kamen Paschen & Roeder (1971, S.17f.) der Vorstellung von Bronfenbrenners vom »ökologischen Eingreifen« nahe. Den Gedanken der erziehungswissenschaftlichen Reflexion kompensatorischer Erziehung kehrte v.Hentig schließlich um, indem er folgerte, dass »alle (öffentliche) Erziehung und Bildung kompensatorisch sei: Sie soll eine Differenz, einen Abstand zwischen gegebener Ausstattung des einzelnen - seiner gesamten Lage zu jeweiligen Zeitpunkt - und gesellschaftlich möglichen Formen der Selbstverwirklichung überbrücken« (zit. n. Paschen & Roeder 1971, S.16).

Das von Bernstein entwickelte Modell des restringierten/elaborierten Sprachcodes, das als theoretischer Orientierungsrahmen für Programme der

kompensatorischen Erziehung fungierte, wurde darüber hinaus einer *soziolinguistischen Kritik* unterzogen. Grundlage der Kritik war hier übrigens noch kein neueres Modelle der Sozialstrukturanalyse, sondern ein ausdifferenziertes Schichtmodell (vgl. Löffler 1985).

Wie weiter mit der kompensatorischen Erziehung?

Dass sich v.Hentigs Idee einer umfassend kompensatorischen Erziehung und Bildung bislang nicht hat einlösen lassen, wird durch das Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei den internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre deutlich. Insofern verwundert es nicht, wenn sich zwischen dem »Sputnik-Schock« und dem »PISA-Schock« sowie zwischen den auf diese Ereignisse jeweils folgenden bildungspolitischen Diskussionen zahlreiche Parallelen aufweisen lassen (vgl. Leu 2005, S.19ff.). Die Feststellung, dass sich in keinem anderen OECD-Land der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg so straff wie in Deutschland zeigt, ist in den vergangenen fünf Jahren bis zum Überdruß wiederholt worden. Gleichwohl ist sie noch immer zutreffend.

Zutreffend ist auch der Hinweis, dass vor dreißig Jahren »eine differenzierte Beschäftigung mit den äußerst komplexen Fragen des Spracherwerbs« fehlte, »bei der soziolinguistischen Betrachtungsweise der 70er Jahre ... die ›Perspektive der Kinder‹ (kaum) eine Rolle spielte« und »die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten ... ebenso wenig zur Kenntnis genommen« wurden (Leu 2005, S.21). Hatte man in zahlreichen Programmen der kompensatorischen Erziehung Migrantenkinder und Kinder aus sozial benachteiligten Herkunftsfamilien quasi »unterschiedslos« einbezogen, so liegen heute zur pädagogisch positiven Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit ausgearbeitete didaktische Konzepte vor.

Es bleibt aber danach zu fragen, wie effektiv die in den vergangenen dreißig Jahren gewonnenen soziolinguistischen, erziehungswissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Wissensbestände in die praktische Unterstützung von bildungsbenachteiligten Kindern eingebracht werden konnten. Für den Bereich der frühkindlichen Entwicklung hat der »PISA-Schock« eine deutliche Wirkung entfaltet: Seither sind in allen Ländern der Bundesrepublik Orientierungsrahmen, Bildungspläne bzw. Bildungsprogramme für diesen

Bereich vorgelegt worden. In jedem dieser Papiere sind Hinweise zur sprachlichen und schriftsprachlichen Bildung enthalten - allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Qualität (vgl. Sasse 2005). Hier findet der Begriff der »Literacy-Erziehung« besondere Berücksichtigung, auch wenn seine inhaltliche Bestimmung noch wenig ausgearbeitet erscheint. So heißt es beispielsweise im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung:

»Literacy-Erziehung ist ein zentraler Bestandteil von sprachlicher Bildung. Es gibt hierfür keinen entsprechenden deutschen Begriff. Bezogen auf die frühe Kindheit sind damit vor alle kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur gemeint. Dieser Bereich muss im Elementarbereich stärker als bisher einen Schwerpunkt bilden« (zit. in Sasse 2005, S.203).

Inwiefern sich »Literacy-Erziehung« konzeptionell und qualitativ von der tradierten Vorschulerziehung abhebt, die Vorlesesituationen, Kinderreime und Erzählkreise schon seit langem selbstverständlich einschließt, bleibt abzuwarten. Jedenfalls tritt »Literacy-Erziehung« bislang nicht als ein ausdifferenziertes und überprüfbares Sprachförderkonzept in Erscheinung, dem sich Institutionen frühkindlicher Bildung verbindlich zuwenden könnten.

Die kurze Geschichte der kompensatorischen Erziehung hat immerhin gezeigt, dass regierungsamtlich unterstützte Programme zur Förderung der hier interessierenden Kindern möglich sind. Das ist nicht gering zu schätzen. Denn weder das Erscheinen des ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung im Jahr 2001 noch das Erscheinen des zweiten derartigen Berichtes im Jahr 2005 haben vergleichbare Folgen gehabt. Beide Berichte waren in den Medien eher eine Randerscheinung. In die parlamentarische Diskussion gelangt seither in regelmäßigen Abständen lediglich die Frage, ob die bei Hartz IV vorgesehene Höhe des Sozialgeldes für Kinder und Jugendliche angemessen ist - ohne dass eine Erhöhung des Sozialgeldes bisher ernsthaft beabsichtigt ist. Die fundierte Diskussion beider Berichte wurde bisher hauptsächlich von den Trägern der Wohlfahrtspflege geleistet, also von den Trägern derjenigen Institutionen, die professionell mit bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Der Verweis auf das von der vorherigen Bundesregierung verabschiedete Ganztagschulprogramm, das in besonderem Maße Kindern aus sozial benachteiligten Milieus zu Gute kommt,

ist zutreffend. Allein die Tatsache, dass die Mehrzahl dieser Kinder bis heute nicht in den Genuss einer Ganztagschule kommt, verdeutlicht, dass dieser bildungspolitische Impuls zwar notwendig, aber nicht hinreichend gewesen ist. Die Metaanalyse Bronfenbrenners aus der ersten Hälfte der siebziger Jahre kam zu weitreichenden Konsequenzen. So schlug er nicht nur auf ein Jahr begrenzte Programme, sondern vielmehr gestufte Konzepte vor, die die Familie des Kindes ebenso einschlossen wie die Institutionen kindlicher Bildung und die sich über das gesamte erste Lebensjahrzehnt erstrecken sollten. Diese Vorschläge kommentierte von Hentig (1971, S.15) mit den Worten: »Was Bronfenbrenner ... wagt, halte ich für erfüllbar ... Seine pädagogische Ökologie wird vielen vielleicht wie eine weitere Ausdehnung und Befestigung des Wohlfahrtsstaates aussehen. Mir scheint sie das Gegenteil zu sein: der Anfang einer Entwicklung, die den Menschen aus der schädlichen Abhängigkeit vom ›System‹ herausführen könnte.«

Von Hentigs Fazit verweist auf die notwendige Verknüpfung von Sozial- und Bildungspolitik, um Bildungsbenachteiligung angehen zu können. Insofern haben die vergangenen dreißig Jahre die Erweiterung des Horizontes eingebracht: Statt Sprachbarrieren durch Sprachförderung zu kompensieren, muss Bildungsbenachteiligung in ihre gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge gesehen werden. Sie stellt sich nun als ein Phänomen dar, das interdisziplinär zu bearbeiten ist. Erziehungswissenschaft kann hier unter anderem auf entwicklungspsychologische Befunde der Risiko- und Resilienzforschung zurückgreifen sowie auf sozialwissenschaftliche Lebenslagen- und Milieukonzepte. Beide Zugänge ergänzen sich übrigens sinnvoll: Lebenslagen- und Milieukonzepte können dabei hilfreich sein, Risiko- und Resilienzfaktoren in der Umwelt des Kindes genauer zu bestimmen und pädagogisch zu reflektieren.

War übrigens in den sechziger Jahren der politische Wille zur Etablierung kompensatorischer Programme deutlicher ausgeprägt als die wissenschaftliche Fundierung dieser Programme, so stellt sich heute die Frage, inwiefern Sozial- und Bildungspolitik willens und in der Lage sind, geeignete Konzepte nachhaltig zu unterstützen. Einen Mangel an praxisbezogenen Handlungskonzepten gibt es jedenfalls nicht (vgl. Jampert u.a. 2005). Viele dieser Konzepte funktionieren jedoch mit erstaunlich geringer finanzieller Unterstützung oder von vornherein auf der Basis ehrenamtlichen Engagements. Von hier aus erschließt sich die Anmerkung von Mechthild Dehn

(2006, S.17) dass »etliche« der in ihrer aktuellen Veröffentlichung beschriebenen »Szenen ... Beispiele täglicher Schulmisere« sind, von denen »einige demonstrieren, dass Schriftspracherwerb nicht nur ein pädagogisches und psychologisches Problem ist, sondern dass die Schwierigkeiten mit den Lese- und Schreibanfängern auch eine politische Dimension haben«.

Literatur

- Bronfenbrenner, U. (1982). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Wien: Ullstein.
- Dehn, M. (2006). *Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und Schreiben können.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gahagan, D. & Gahagan, G. (1971). *Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule.* Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- v.Hentig, H. Vorwort. In U. Bronfenbrenner (1982). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Wien: Ullstein.
- Hradil, St. (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus.* Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, St. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland.* 2. Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (Hg.) (2005). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen.* Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Leu, R. (2005). *Die Bildungsdebatte in Deutschland - heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede.* In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler & A. Zehnbauer (Hg.). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen.* Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Löffler, H. (1985). *Germanistische Soziolinguistik.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Mollenhauer, K. (1970). *Sozialisation und Schulerfolg.* In E. Schwartz u.a. (Hg.). *Ausgleichende Erziehung in der Grundschule. Bericht des Grundschulkongresses 1969.* Frankfurt.
- Opp, G., Fingerle, M. & Freitag, A. (Hg.) (1999). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz.* München: Reinhardt.
- Paschen, H. & Roeder, P.M. Vorwort. In D. Gahagan & G. Gahagan (1971). *Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule.* Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Sasse, A. (2003). *Wenn Lesen und Schreiben schwer zu lernen sind.* In U. Andresen, A. Sasse (Hg.) (2003). *Selber aber nicht allein. Schriftspracherwerb im Unterricht.* Duisburg: Gilles & Francke, 87-104.
- Sasse, A. (2005). *Aufwachsen mit Schriftkultur: Zugänge zur Schriftkultur in den Bildungsprogrammen der Bundesländer für den Elementarbereich.* In B. Hofmann & A. Sasse (Hg.) (2005). *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule.* Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Silbereisen, R. (1986). *Entwicklung und ökologischer Kontext: Wissenschaftsgeschichte im Spiegel persönlicher Erfahrungen - Ein Interview mit Urie Bronfenbrenner.* *Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33. Jg., 241-249.

[Redacted]

[Redacted]

Empirische Befunde

[Redacted]

[Redacted]

Schule und soziale Ungleichheit*

Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
in Deutschland und anderen OECD-Ländern

Gundel Schümer

Die Bildungsbeteiligung und der Schulerfolg der Heranwachsenden hängen eng mit ihrer sozialen Herkunft zusammen. Das ist seit langem bekannt. Die beiden ersten PISA-Studien haben den Zusammenhang erneut bestätigt und gezeigt, dass er in keinem der beteiligten OECD-Länder so eng ist wie in Deutschland (OECD 2001, 2004). In den deutschen PISA-Veröffentlichungen sind vor allem die familialen Bedingungen erfolgreicher Bildungsprozesse zur Sprache gekommen: die sozioökonomische Stellung der Familien; ihre ethnische Herkunft, ihr Bildungsniveau und ihre kulturellen Ressourcen; ihre Struktur, ihr Erziehungsstil und die Intensität der familialen Kommunikation. (Siehe die betreffenden Kapitel in Baumert u.a. 2001; Baumert u.a. 2003; Prenzel, Baumert u.a. 2004.) Der vorliegende Beitrag will die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass die in Deutschland üblichen Formen der Leistungsauslese die durch die familiäre Herkunft bedingte Ungleichheit der Bildungschancen nicht unerheblich verstärken. Anschließend wird gefragt, wie man in anderen OECD-Ländern mit ungleichen Schülervoraussetzungen umgeht, und gezeigt, dass es - im Hinblick auf ein höheres Maß an Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen - keineswegs ausreichend wäre, die Schul- und Unterrichtsorganisation erfolgreicher Bildungssysteme einfach zu kopieren. Dafür gibt es viel zu viele Länderunterschiede in den institutionellen und kulturellen Bedingungen schulischen Lernens. Außerdem findet man in Ländern, die Vorbilder für Deutschland sein könnten, nicht nur eine andere Schul- und Unterrichtsorganisation sondern auch eine andere Unterrichtspraxis.

* Geringfügig modifizierte Fassung eines Beitrags
aus: Die Deutsche Schule, 97. Jg, H.3, 2005, S.266-284.
Die Autorin und die Herausgeberin danken dem Juventa Verlag
für seine Zustimmung zum Wiederabdruck des Beitrags.

1 Bildung leistungshomogener Lerngruppen in Deutschland

Im deutschen Schulwesen wird der Bildung leistungshomogener Lerngruppen große Bedeutung beigemessen, denn man geht davon aus, dass Schüler** in homogenen Gruppen am besten ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden können. Der Homogenisierung der Lerngruppen dienen die folgenden schul- und unterrichtsorganisatorischen *Maßnahmen*:

- die Zurückstellung noch nicht »schulreifer« Kinder vom Schulbesuch,
- die Überweisung lernschwacher Schüler in Sonderschulen für Lernbehinderte, wenn ihre Eltern damit einverstanden sind,
- das »Sitzenlassen« von Schülern, die das Klassenziel nicht erreicht haben,
- die Aufteilung der Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungen auf verschiedene Schulformen bzw. Schulzweige,
- die Zuweisung von Schülern mit unterschiedlichen Leistungen zu verschiedenen Niveauekursen innerhalb von Schulen und
- die Zurückstufung von Schülern aus der gewählten in eine weniger anspruchsvolle Schulform bzw. in einen weniger anspruchsvollen Schulzweig oder Niveauekurs, wenn ihre Leistungen den Anforderungen nicht genügen.

Die Verfahren zur Bildung leistungshomogener Gruppen sind - juristisch gesprochen - durchweg Verfahren zur »negativen Auslese«. Das heißt, im Prinzip stehen allen Schülern alle Bildungsmöglichkeiten offen; nur diejenigen Schüler werden zurückgewiesen, die in eine Klasse oder einen Kurs aufsteigen bzw. eine Schule oder Schulform besuchen möchten, für die sie nach den Maßstäben der Schule nicht geeignet sind.

Der Anteil der Schüler, die im Verlauf ihrer Pflichtschulzeit irgendwann negativ ausgelesen werden, ist wesentlich höher als im Allgemeinen angenommen wird (siehe Tab.1). Insgesamt 39 Prozent der in Deutschland erfassten 15-Jährigen gehören zur Gruppe derjenigen, die mindestens einmal

** Im Interesse der leichteren Lesbarkeit des Texts stehen die Bezeichnungen »Schüler« und »Lehrer« jeweils für beide Geschlechter.

im Verlauf ihrer Schulzeit aus ihrer Altersgruppe ausgeschieden sind; annähernd 9 Prozent mussten sogar mehr als einmal die Erfahrung machen, dass sie den Anforderungen ihrer Lerngruppe nicht gewachsen sind. Wenn man davon ausgeht, dass Schulpflichtige, die zurückgestellt werden, dies nicht immer als Diskriminierung wahrnehmen und zumindest dann schnell vergessen, wenn sie einen guten Start in der Schule hatten, muss man die in der Tabelle ausgewiesenen 39 Prozent für eine Überschätzung des Anteils der Schüler mit negativen Schulerfahrungen halten. Auf der anderen Seite sind in den 39 Prozent weder Schüler der untersten Leistungskurse enthalten noch Hauptschüler in Ballungsgebieten, in denen nur noch 10 bis 15 Prozent der Jugendlichen zur Hauptschule gehen; sie dürften sich auch dann zu den »schlechten Schülern« zählen, wenn sie eine »glatte« Schulkarriere hinter sich haben.

Tabelle 1 Schulkarrieren der in Deutschland erfassten 15-Jährigen (Spaltenprozente)

	Prozentanteil der Schüler
Sonderschüler ¹	3,5
Zurückgestellte ²	10,6
Wiederholer ³	24,1
Absteiger ⁴	9,8
Schüler mit mindestens einem Misserfolg	39,1
Darunter: Schüler mit zwei oder mehr Misserfolgen	8,9
Schüler mit »glatte« Schulkarriere	60,9
Schüler insgesamt (N = 5.177)	100,0

1 In der deutschen Erweiterung der PISA-2000-Studie wurden keine Sonderschüler erfasst. Deshalb beziehen sich die Angaben in der Tabelle nur auf die Stichprobe der Schüler, die an der internationalen PISA-Studie teilgenommen und den internationalen oder nationalen Schülerfragebogen bearbeitet haben. Schüler, bei denen eine Angabe fehlt, zählen zu den Schülern ohne den entsprechenden Misserfolg, das heißt, die Berechnungen sind konservativ.

2 Darunter 34 (0,7%) Sonderschüler.

3 Darunter 95 (1,8%) Sonderschüler und ebenfalls 95 (1,8%) Zurückgestellte.

4 Darunter 59 (1,1%) Zurückgestellte und 192 (3,7%) Wiederholer.

Quelle: Schümer 2004, S.76.

Die Maßnahmen zur Homogenisierung von Lerngruppen sind wirkungsvoll. Obwohl es zu Überlappungen der Leistungsverteilungen der Schüler verschiedener Schulformen kommt, ist das Leistungsspektrum innerhalb der einzelnen Schulen in Deutschland wesentlich geringer als in anderen OECD-Ländern (Baumert & Schümer 2001; Baumert, Trautwein & Artelt 2003). Allerdings hat die Selektion der Schüler nach ihren Fähigkeiten und Leistungen auch *unerwünschte Nebenwirkungen*. Da der Schulerfolg eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängt, werden Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten sozialen Schichten besonders häufig »Opfer« der Auslesemechanismen:

- Kinder aus Arbeiterfamilien werden relativ oft zunächst einmal vom Schulbesuch zurückgestellt.
- Sie müssen häufiger als andere Klassen wiederholen.
- Sie sind in Sonderschulen für Lernbehinderte erheblich überrepräsentiert.
- In Hauptschulen sind sie wesentlich stärker und in Gymnasien wesentlich schwächer vertreten, als es ihrem Anteil an ihrer Altersgruppe entspricht.

In Tabelle 2 sind die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen wiedergegeben, die belegen, dass sowohl das Risiko, bei der Einschulung zurückgestellt zu werden, als auch das Risiko, im Verlauf der Schulzeit eine Klasse wiederholen zu müssen, mit der sozialen Herkunft der Schüler variieren. Wenn man das Risiko der Zurückstellung eines Kindes, dessen Vater Facharbeiter oder leitender Arbeiter ist, mit 1 gleichsetzt, ist das entsprechende Risiko eines Kindes, dessen Vater der oberen Dienstklasse zuzurechnen ist, nur halb so groß. Ähnlich verhält es sich im Fall von Klassenwiederholungen: Je höher die Sozialschicht der Herkunftsfamilie eines Schülers ist, desto geringer ist die Gefahr, dass er im Verlauf seiner Schulzeit eine Klasse wiederholen muss. Wenn sein Vater dagegen zu den un- oder angelernten Arbeitern gehört, ist das Risiko einer Klassenwiederholung fast anderthalb mal so groß wie im Fall des Facharbeiterkindes. Die Ergebnisse dieser Analysen sind allerdings nur beschränkt aussagekräftig, da zu den kognitiven Voraussetzungen der Schüler *zur Zeit* ihrer Zurückstellung und zu ihren Leistungen *vor* einer Klassenwiederholung in PISA 2000 keine Daten vorliegen. Das heißt, es fehlen die für eine angemessene Interpretation der Befunde wesentlichen Korrektive.

Tabelle 2 Relatives Risiko der Zurückstellung und der Klassenwiederholung in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit

Sozialschicht der Eltern ¹ (EGP-Klasse)	Zurückstellung bei der Einschulung	Klassenwiederholung
Obere Dienstklasse	0,54	0,56
Untere Dienstklasse	0,59	0,66
Routinedienstleistende	0,75	0,78
Selbstständige	ns	ns
Facharbeiter, leitende Arbeiter	Referenzklasse (odds = 1)	
Un- und angelernte Arbeiter	1,13	1,45

1 Angabe für den Elternteil mit der höheren Sozialschicht oder, falls Angaben fehlen, für den Elternteil, dessen Schichtzugehörigkeit bekannt ist. - Die von Erikson, Goldthorpe & Portocarero (1979) definierten Klassen wurden zum Teil zusammengefasst. Zur »oberen Dienstklasse« gehören die Angehörigen der freien akademischen Berufe, führende Angestellte und höhere Beamte, Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern und Hochschullehrer. Zur »unteren Dienstklasse« zählen die Angehörigen der Semiprofessionen und des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und nicht manuell tätige technische Angestellte. Sie verfügen über weniger Macht, Verantwortung und Autonomie als die Angehörigen der »oberen Dienstklasse«. Zu den »Routinedienstleistenden« gehören Büro- und Verwaltungsangestellte und gering qualifizierte, nicht manuell tätige Angestellte. Zur Gruppe der »Selbständigen« zählen selbständige Unternehmer mit maximal zehn Mitarbeitern. Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Daten der 15-Jährigen der PISA-2000-Erweiterungsstudie (N = 32.573 Schüler).

Zu den kognitiven Fähigkeiten und Leistungen der Schüler zur Zeit ihres Übergangs auf die Sekundarstufe I gibt es in PISA 2000 ebenfalls keine Daten; die Fähigkeiten und Leistungen der 15-Jährigen lassen sich aber als Schätzwerte für ihre Eingangsvoraussetzungen interpretieren. (Abhängig davon, ob die Schüler ihre Sekundarschulzeit in einem günstigen oder ungünstigen Lernmilieu verbracht haben, werden ihre kognitiven Fähigkeiten und ihre Leistungen zur Zeit des Übergangs mehr oder weniger stark über- bzw. unterschätzt.) Die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen des Sekundarschulbesuchs belegen zunächst einmal (siehe die Modelle I), dass das Risiko, eine Hauptschule statt einer Realschule zu besuchen, mit der Höhe der Sozialschicht der Eltern der Schüler abnimmt, während die

Chance, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, mit der Höhe der Sozialschicht zunimmt. Vergleiche der Modelle I und II zeigen dann, dass der Einfluss der Schichtzugehörigkeit zum Teil erheblich schwächer ist, wenn man auch die kognitiven Voraussetzungen und die Leistungen der Schüler berücksichtigt. Die verbleibenden Effekte der sozialen Herkunft sind aber noch immer von beträchtlicher Stärke: Für einen Jugendlichen mit Eltern, die zur oberen Dienstklasse gehören, ist das Risiko des Übergangs auf eine Hauptschule nur halb so groß wie für einen Jugendlichen aus der Arbeiterklasse, während die Chancen des Übergangs auf ein Gymnasium drei Mal so groß sind. Demnach gibt es Jugendliche, die trotz vergleichbarer Fähigkeiten und Leistungen nicht die gleichen Bildungschancen besitzen, weil sie unterschiedlichen sozialen Schichten angehören.

Tabelle 3 Relative Chancen des Übergangs auf eine Hauptschule oder ein Gymnasium in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit

Sozialschicht der Eltern ¹ (EGP-Klasse)	Bildungsgang (Referenzklasse: Realschule)			
	Hauptschule		Gymnasium	
	Modell I ²	Modell II ³	Modell I ²	Modell II ³
Obere Dienstklasse	0,29	0,45	4,81	2,95
Untere Dienstklasse	0,39	0,58	3,13	2,13
Routinedienstleistende	0,60	0,72	1,54	1,38
Selbstständige	ns	ns	1,39	1,34
Facharbeiter	Referenzklasse (odds = 1)			
Un- und angelernte Arbeiter	1,39	ns	ns	ns

1 Angabe für den Elternteil mit der höheren Sozialschicht oder, falls Angaben fehlen, für den Elternteil, dessen Schichtzugehörigkeit bekannt ist.

2 Modell I: Ohne Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Leseleistungen.

3 Modell II: Mit Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Leseleistungen.

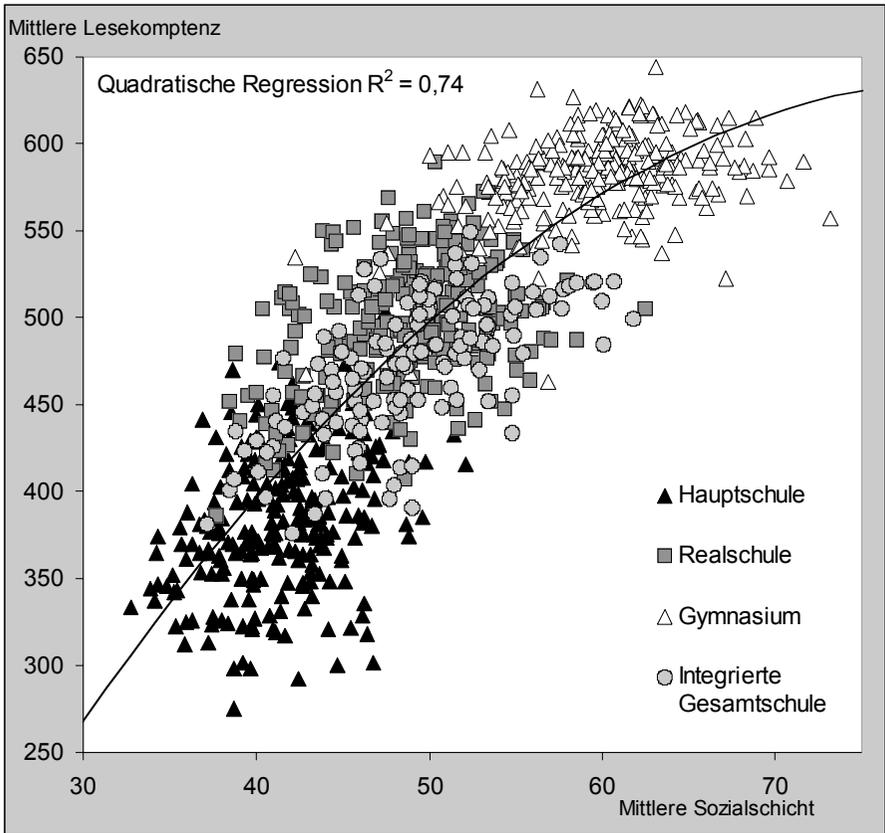
Quelle: Eigene Berechnungen in Anlehnung an Baumert & Schümer (2001, S.357).

Die Berechnungen basieren auf den Daten der 15-Jährigen der PISA-2000-Erweiterungsstudie (N = 32573 Schüler).

Die Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I führt zur Segregation oder Entmischung der Heranwachsenden aus verschiedenen sozialen Schichten. Abbildung 1 zeigt dies am Beispiel der an PISA 2000 beteiligten Schulen, genauer: am Beispiel der allgemein bildenden Schulen in den alten Bundesländern (ohne Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die hier nur von rund einem Prozent aller 15-Jährigen besucht werden). Würde man die Schulen in den neuen Bundesländern einbeziehen, käme es zu Problemen bei der Interpretation der Ergebnisse, da die Unterschiede zwischen den beiden Teilen Deutschlands zur Zeit der Datenerhebung für PISA 2000 keineswegs ausgeglichen waren. Die Unterschiede betreffen die sozioökonomische Struktur der Bevölkerung, das Ausmaß ihrer Urbanisierung, ihre ethnische Zusammensetzung, das Bildungsniveau der Eltern der 15-Jährigen, die Struktur und Größe ihrer Familien und nicht zuletzt die Schulstruktur (Baumert & Weiß 2002; Tillmann & Meier 2003).

In den Gymnasien sind sowohl die Mittelwerte der Leseleistungen relativ hoch als auch die Mittelwerte der Sozialschicht, der die Eltern der Schüler angehören. In den Hauptschulen sind jeweils beide Durchschnittswerte relativ niedrig; die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen liegen zwischen den beiden Extremen. Dass einige von ihnen Gymnasien, andere dagegen Hauptschulen vergleichbar sind, und dass sich etliche Gymnasien und eine Reihe von Hauptschulen im Mittelfeld befinden, zeigt, dass einige Schulen von der »Norm« ihrer Schulform abweichen; es bedeutet offensichtlich aber nicht viel im Hinblick auf die soziale Segregation der 15-Jährigen der verschiedenen Schulformen. Die Lernmilieus, die sich unter den gegebenen sozialen Bedingungen in den Schulen der verschiedenen Schulformen entwickeln, sind von Baumert, Trautwein & Artelt (2003) ausführlich dargestellt worden.

Abbildung 1: Zusammenhang der Leseleistungen mit der Sozialschicht in den Schulen der verschiedenen Schulformen der alten Bundesländer. Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Daten (der PISA-2000-Erweiterungsstudie) aus den alten Bundesländern (N = 911 Schulen); Berufsschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Schulen mit weniger als zehn getesteten Schülern wurden ausgeschlossen.



Zwangsläufig ziehen die Ausleseprozesse auch eine Konzentration von Schülern mit »Misserfolgskarrieren« in den weniger anspruchsvollen Schulen des Systems nach sich. Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, gehören jeweils rund 40 Prozent der Schüler, die Realschulen, Integrierte Gesamtschulen oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen besuchen, zu den Schülern mit mindestens einem Misserfolg. In der Regel haben sie eine Klasse wiederholt oder sind aus einer anspruchsvolleren Schule in ihre jetzige Schule abgestiegen. In der Hauptschule machen die wenig erfolgreichen Schüler annähernd 64 Prozent aller Schüler aus; unter ihnen sind rund 14 Prozent, die mindestens zweimal im Verlauf ihrer Schulzeit die Anforderungen nicht erfüllt haben, die an sie gestellt wurden.

Tabelle 4

Schulkarrieren¹ der in Deutschland erfassten 15-Jährigen
(ohne Sonderschüler und Berufsschüler);
nach Schulform (Zeilenprozente)

Schulform	Zurück- ge- stellte	Wie- der- holer	Ab- steiger aus anderer Schul- form	Schüler mit Miss- erfolgen insg.	Zahl der Schüler ² (N = 100%)
Haupt- schule	18,5	41,7	17,0	63,5	1.020
Schule mit mehreren Bildungsgängen ³	11,8	23,0	11,1	38,1	431
Integrierte Gesamtschule	13,2	18,6	16,1	42,9	447
Real- schule	10,6	27,2	14,8	42,6	1.325
Gymnasium	5,2	11,1	-	15,6	1.455

1 Schüler, bei denen eine Angabe fehlt, zählen zu den Schülern ohne den entsprechenden Misserfolg, das heißt, die Berechnungen sind konservativ.

2 Basis der Berechnungen ist die internationale PISA-2000-Stichprobe.

3 Zu den Schulen mit mehreren Bildungsgängen zählen in der PISA-2000-Stichprobe: Integrierte Haupt- und Realschulen (Hamburg), Verbundene Haupt- und Realschulen (Mecklenburg-Vorpommern), Sekundarschulen (Niedersachsen), Regionale Schulen (Rheinland-Pfalz), Erweiterte Realschulen (Saarland), Mittelschulen (Sachsen) und Regelschulen (Thüringen). Die Bildungsgänge der Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt gelten - Angaben des Statistischen Landesamts entsprechend - in der PISA-2000-Stichprobe als Haupt- und Realschulen.

Quelle: Schümer 2004, S.77.

Je ungünstiger die *Zusammensetzung der Schülerschaft* hinsichtlich der sozialen Herkunft, der bisherigen Schulkarrieren und der kognitiven Fähigkeiten der Schüler ist, desto schlechter sind die Leistungen der einzelnen gemessen an ihren individuellen Lernvoraussetzungen. Dies ist mithilfe von Mehrebenenanalysen an wachsenden Anteilen von 15-jährigen Schülern mit ungünstigen Voraussetzungen gezeigt worden (Schümer 2004). Die Analysen bezogen sich auf Schüler, die unter ungünstigen familialen Bedingungen aufwachsen, und zwar:

- Schüler aus Familien mit niedriger sozioökonomischer Stellung,
- Schüler, deren Väter nicht vollzeitbeschäftigt sind,
- Schüler aus Einwandererfamilien, in denen in der Regel zu Hause nicht deutsch gesprochen wird, und
- Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern.

Ferner wurden Schüler betrachtet, die den schulischen Anforderungen nur schwer genügen bzw. wenig erfolgreich in der Schule sind und negativ auf die Erwartungen der Schule reagieren, nämlich:

- Schüler mit geringen kognitiven Fähigkeiten
- Schüler, die im Verlauf ihrer Schulzeit mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben,
- Schüler, die gelegentlich Unterricht versäumen, und
- Schüler, die in ihrer Freizeit nicht lesen.

Die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen mit *Daten aus den alten Bundesländern* belegen, dass Schüler, die unter ungünstigen sozialen oder kulturellen Bedingungen aufwachsen und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, in Schulen mit hohen Anteilen ebenfalls benachteiligter Schüler weniger leisten, als man aufgrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen hätte erwarten können. Umgekehrt gilt, dass Schüler in Schulen mit hohen Anteilen sozial privilegierter Schüler höhere Leistungen erbringen, als aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen hätte angenommen werden können.

Dass die vertikale Gliederung des Schulwesens erheblich zur sozialen Differenzierung von Schulen beiträgt, wird deutlich, wenn man die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen für die alten Bundesländer mit den

entsprechenden *Befunden für die neuen Länder* vergleicht. Die Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schulen sind hier deutlich schwächer als in den alten Ländern. In den Ergebnissen schlägt sich nieder, dass sich die Schulen aufgrund der demographischen Gegebenheiten und der in den neuen Ländern vorherrschenden Schulstruktur lange nicht so stark voneinander unterscheiden wie in den alten Ländern: Der Anteil der ländlichen Regionen ist in den neuen Ländern wesentlich größer als in den alten Ländern und es gibt, abgesehen von einer sehr kleinen Zahl von Hauptschulen, neben den Gymnasien nur Schulen mit mittlerem Anforderungsniveau, das heißt Verbundene Haupt- und Realschulen, Mittelschulen, Regelschulen, Realschulen und Integrierte Gesamtschulen. Diese Schulen werden von insgesamt 68 Prozent der 15-Jährigen in allgemein bildenden Schulen besucht; in den alten Ländern von 41 Prozent. Folglich kommt es in den neuen Ländern aufgrund der Schulstruktur wesentlich seltener zu einer hohen Konzentration von Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in den Schulen einzelner Schulformen als in den alten Ländern, die durchweg drei- oder viergliedrige Schulsysteme besitzen. Negative Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft sind in den neuen Bundesländern dementsprechend klein.

Gemessen am Einfluss, den die kognitiven Fähigkeiten der einzelnen Schüler auf ihren Lernerfolg haben, sind die Auswirkungen der Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schulen nicht besonders groß. Sie sind jedoch keineswegs zu übersehen. Wenn die Schulformzugehörigkeit nicht berücksichtigt würde, die, wie bereits gezeigt wurde (siehe Tab.3), keineswegs allein von den Fähigkeiten und Leistungen der Schüler abhängig ist, würden die Effekte der Schülerzusammensetzung wesentlich deutlicher hervortreten. Demnach können Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft doppelt benachteiligt oder auch doppelt privilegiert sein. Mit anderen Worten:

Wo die schulischen Auslesemechanismen
die soziale Segregation der Heranwachsenden fördern,
werden durch die familiäre Herkunft bedingte
Vor- oder Nachteile institutionell verstärkt.
Unter diesen Bedingungen gibt es keine Gleichheit
der Bildungschancen.

2 Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in anderen OECD-Ländern

In der Mehrzahl der OECD-Länder wird nicht so großer Wert auf die Bildung leistungshomogener Lerngruppen gelegt wie in Deutschland:

1. Sie schulen ihre Kinder in aller Regel ein, wenn sie ein bestimmtes Alter - nicht einen bestimmten Entwicklungsstand - erreicht haben. Daten zur *Einschulungspraxis* in den OECD-Ländern liegen nicht vor, wohl aber zur Praxis in den Ländern der Europäischen Union (Europäische Kommission 2002). In den meisten EU-Staaten, die auch der OECD angehören, wird die Schulreife nur bei Kindern geprüft, die noch nicht schulpflichtig sind, aber auf Wunsch ihrer Eltern vorzeitig eingeschult werden sollen. Lediglich in Dänemark, Österreich und im deutschsprachigen Teil Belgiens ist die Schulreife - ebenso wie in Deutschland - zusätzlich zum Alter für die Aufnahme eines schulpflichtigen Kindes in die Primarschule entscheidend. In den übrigen OECD-Staaten lässt sich an der Verteilung der 15-Jährigen auf verschiedene Klassenstufen ablesen, dass es zumindest in Japan und Korea keine Zurückstellungen vom Schulbesuch gibt (Schümer 2001; Drechsel & Senkbeil 2004). Wahrscheinlich gilt dies auch für einige andere außereuropäische OECD-Länder, bleibt aber aufgrund ihrer Stichtagsregelungen oder ihrer Versetzungspraxis verdeckt.

2. Die meisten hoch entwickelten Länder kennen keine *Sonderschulen* oder Sonderklassen für Lernbehinderte und bemühen sich auch stärker um die Integration von Kindern mit anderen Formen der Behinderung, als man dies in Deutschland tut (Europäische Kommission 2002). Wie Tab.5 zeigt, sind unter den Ländern der Europäischen Union, die der OECD angehören, nur zwei, in denen noch größere Anteile der Schüler in sonderpädagogischen Einrichtungen betreut werden als in Deutschland: die Tschechische Republik und Belgien. In Finnland, Frankreich und in den ehemaligen sozialistischen Ländern werden zwischen zwei und vier Prozent der Schüler in sonderpädagogischen Institutionen betreut; in allen übrigen Ländern liegen die entsprechenden Schüleranteile unter zwei Prozent, in Island, Norwegen und den südeuropäischen Ländern sogar unter einem Prozent. Man kann daraus den Schluss ziehen, dass in diesen Ländern nur Geistigbehinderte und schwer körperlich Behinderte nicht in die Regelklassen der Regelschulen integriert sind.

Tabelle 5

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ausgewählten Ländern¹ der Europäischen Union (in Prozent)

Land	Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ² an der Gesamtzahl der Schüler	
	insgesamt	in sonderpädagogischen Einrichtungen ³
Tschechische Republik	9,8	5,0
Belgien ⁴	2,7 - 4,9	2,3 - 4,7
Deutschland	5,3	4,6
Finnland	17,8	3,7
Ungarn	4,1	3,7
Slowakische Republik	4,5	3,2
Frankreich	3,1	2,6
Polen	3,5	2,0
Niederlande	2,1	1,8
Österreich	3,2	1,6
Dänemark	11,9	1,5
Luxemburg	2,9	1,4
Schweden	2,0	1,3
Irland	4,2	1,2
Vereinigtes Königreich ⁵	2,4 - 4,9	0,8 - 1,2
Island	15,0	0,9
Norwegen	5,6	0,5
Italien	1,5	<0,5
Spanien	2,4	0,4
Portugal	5,8	0,3
Griechenland	0,9	0,2

3. Etliche OECD-Länder verzichten darauf, Schüler eine Klasse wiederholen zu lassen, wenn sie »das Klassenziel nicht erreicht« haben, und lassen sie - unabhängig von ihren Leistungen - grundsätzlich gemeinsam mit ihren Altersgenossen in die nächst höhere Klasse aufrücken. In PISA 2003 wurde die *Wiederholung von Klassen* auf den verschiedenen Schulstufen erfasst (OECD 2004; Drechsel & Senkbeil 2004). Den Schülerangaben zufolge haben in den OECD-Ländern rund 15 Prozent der 15-Jährigen im Verlauf ihrer Schulzeit irgendwann eine Klasse wiederholt (siehe Tab.6), die Hälfte in der Grundschule, die in den meisten OECD-Ländern freilich nicht auf vier Jahre beschränkt ist, die übrigen auf der Sekundarstufe I oder später. Deutschland und die Schweiz liegen mit 23 bzw. 24 Prozent deutlich über dem Mittelwert für die OECD. Frankreich, die Beneluxländer, Portugal, Spanien und Mexiko machen sogar noch exzessiver von der Möglichkeit des »Sitzenlassens« von Schülern Gebrauch. Die Repetentenquoten in den übrigen OECD-Ländern liegen aber alle unter dem Mittelwert für Deutschland. In Japan und Korea, den nordischen Ländern, den meisten der ehemaligen sozialistischen Republiken und im Vereinigten Königreich gibt es, wenn überhaupt, nur maximal 5 Prozent Wiederholer.

1 Die Tabelle bezieht sich nur auf Länder der Europäischen Union, die auch der OECD angehören.

2 Da jedes Land eigene Kriterien zur Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs verwendet, sind die Zahlen der ersten Spalte nicht miteinander vergleichbar.

3 Es wird nicht zwischen Einrichtungen für Lernbehinderte und Einrichtungen für körperlich oder geistig Behinderte unterschieden. Lernbehinderte werden in der Mehrzahl der Länder in Regelklassen der Regelschulen unterrichtet.

4 Die Statistik weist die deutsch-, flämisch- und französischsprachigen Regionen gesondert aus.

5 Die Statistik weist England, Nordirland, Schottland und Wales gesondert aus.

Quelle: Europäische Kommission 2002.

Tabelle 6

Anteile der Wiederholer an allen 15-jährigen Schülern
in den OECD-Ländern

Land	Anteil der Wiederholer an den 15-Jährigen in Prozent	Land	Anteil der Wiederholer an den 15-Jährigen in Prozent
Frankreich	42,3	Australien	9,4
Luxemburg	40,4	Griechenland	8,3
Portugal	34,2	Neuseeland	6,3
Belgien	32,5	Polen	4,6
Spanien	31,7	Schweden	4,0
Mexiko	31,6	Ver. Königreich	3,7
Niederlande	30,9	Tschechien	3,6
Schweiz	23,6	Dänemark	3,5
Deutschland	23,1	Slowakei	3,0
Türkei	19,0	Finnland	2,4
Italien	16,1	Südkorea	1,0
OECD-Mittelwert¹	15,2	Island	1,0
Irland	14,6	Japan	0
Österreich	13,6	Norwegen	0
Ver. Staaten	13,2		
Kanada	12,2		
Ungarn	11,4		

1 Wiedergegeben sind Mittelwerte; bei ihrer Berechnung hatten alle beteiligten Länder das gleiche Gewicht. Das Vereinigte Königreich blieb unberücksichtigt, da es in PISA 2003 den Teilnahmekriterien nicht genügte. Quelle: OECD 2004, S.262; Drechsel & Senkbeil 2004, S.285.

4. Die meisten OECD-Länder sind im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte dazu übergegangen, auch Schüler der Sekundarstufe I immer länger gemeinsam, das heißt *in leistungsheterogenen Gruppen* zu unterrichten. Nach Daten aus PISA 2003 (OECD 2004; Prenzel, Senkbeil & Drechsel 2004) sind Deutschland und Österreich die einzigen Länder, in denen bereits die 10-Jährigen ihren Leistungen entsprechend auf unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen der Sekundarstufe I aufgeteilt werden (siehe Tab.7). Anders als in Deutschland gibt es in Österreich aber nur zwei Schulformen für diese Altersgruppe. Rund 30 Prozent der Schüler gehen von der 5. Schulstufe an auf »Allgemeinbildende Höhere Schulen«; von wenigen Sonderschülern abgesehen werden die übrigen bis zum Ende der Pflichtschulzeit gemeinsam unterrichtet und erst dann auf vier verschiedene Schulformen aufgeteilt (Bundesministerium 2002). Entsprechendes gilt für die ehemaligen sozialistischen Republiken, die nach der Wende wieder Höhere Schulen eingeführt haben: Auch dort gibt es für die 11-Jährigen nur zwei Schulformen und die Höheren Schulen werden nur von einem kleinen Teil der Altersgruppe besucht (Robitaille 1997). Das heißt, die Anzahl der Schulformen bzw. Programme für 15-Jährige, die in den Veröffentlichungen zu PISA 2003 für diese Länder aufgelistet sind (OECD 2004, S.262; Prenzel, Senkbeil & Drechsel 2004, S.293), darf nicht mit der Anzahl der Schulformen oder Programme zur Zeit der *ersten* externen Differenzierung der Schüler nach Leistung gleichgesetzt werden. - In den Beneluxländern, Mexiko und Kanada beginnt diese, wenn die Schüler 12 bzw. 13 Jahre alt sind, in Italien mit 14 Jahren. In allen übrigen Ländern kommt es erst nach Beendigung der Pflichtschule, das heißt erst mit 15 oder 16 Jahren, zu einer Aufteilung der Schüler auf verschiedene Bildungsgänge. In Korea geht man sogar noch einen Schritt weiter. Hier wird die Bildung leistungsheterogener Gruppen nicht dem Zufall überlassen, sondern staatlich gefördert, und zwar werden die Absolventen der sechsjährigen Grundschule nach einem Losverfahren auf die Mittelschulen in ihren Wohnbezirken verteilt, damit keine Elite- bzw. »Restschulen« entstehen können (von Kopp 2001).

Tabelle 7

Zeitpunkt und Ausmaß der Selektivität der Schulsysteme
in den OECD-Ländern

Externe Differenzierung der Schüler mit:	Land	Selektivität des Schulsystems ⁴	Varianz der Leistungen zwischen Schulen (in Prozent)
10 Jahren	Österreich	1,21	55,5
	Deutschland	1,15	56,4
11 Jahren	Türkei	0,76	68,7
	Tschechien	0,73	50,5
	Ungarn	0,50	66,0
	Slowakei	0,49	41,5
12 Jahren	Niederlande	1,60	54,5
	Belgien	0,94	56,9
	Mexiko	0,46	29,1
13 Jahren	Luxemburg	0,74	31,2
	Kanada	- 0,24	15,1
14 Jahren	OECD¹	0,00	33,6
	Italien	- 0,03	56,8
	Frankreich	0,41	43,7
15 Jahren	Irland	0,25	13,4
	Schweiz	0,16	36,4
	Südkorea ²	0,11	42,0
	Portugal	- 0,14	30,3
	Griechenland	- 0,15	38,9
	Japan	- 0,22	62,1
	Polen	- 0,27	12,0
	Spanien	- 0,43	17,2
16 Jahren	Australien	- 0,64	22,0
	Ver. Staaten	- 0,76	27,1
	Neuseeland	- 0,85	20,1
	Norwegen	- 0,88	6,5
	Dänemark	- 0,89	13,1
	Schweden	- 0,89	10,9
	Finnland	- 0,90	3,9
	Ver. Königreich ³	- 0,91	21,0
	Island	- 0,92	3,6

Wie aus Tabelle 7 hervorgeht, wird in Ländern, die ihre Schüler erst im Alter von 15 oder 16 Jahren verschiedenen Bildungsgängen zuweisen, generell nur wenig nach Leistung ausgelesen. Die Werte für die *Selektivität* ihrer Schulsysteme sind durchweg sehr niedrig; in der Regel liegen sie im negativen Bereich, das heißt unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. Die mittlere Varianz der Schülerleistungen, die auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulen der Länder zurückzuführen ist (siehe Tab.7), hängt überraschenderweise weniger eng mit der Selektivität der Schulsysteme zusammen, als man aufgrund der Kenntnis der Verhältnisse in Deutschland annehmen würde. Zwar belegen die Daten, dass sich die mittleren Leistungen der Einzelschulen im Allgemeinen dort stärker voneinander unterscheiden, wo schon relativ früh extern nach Leistung differenziert wird, also beispielsweise in Deutschland und Österreich, der Türkei und Ungarn. Es gibt aber auch Länder wie Italien oder Japan, in denen die »Varianz zwischen den Schulen« groß ist, obwohl die Schüler erst vergleichsweise spät nach Leistung differenziert werden. Umgekehrt gilt, dass die Anteile der Varianz der Leistungen, die auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen sind, nicht nur in Ländern mit wenig selektiven Schulsystemen unter dem Durchschnitt liegen. Innerhalb Kanadas, Irlands und Polens sind die Schulen einander im Leistungsniveau wesentlich ähnlicher als man angesichts der durchschnittlichen Selektivität ihrer Schulsysteme erwarten würde. Es handelt sich bei diesen Ländern aber wohl um Ausnahmen. In allen nordischen und in den meisten

1 Wiedergegeben sind Mittelwerte; bei ihrer Berechnung hatten alle beteiligten Länder das gleiche Gewicht. Das Vereinigte Königreich blieb unberücksichtigt, da es in PISA 2003 den Teilnahmekriterien nicht genügte.

2 Die externe Differenzierung der Schüler beginnt in Südkorea nicht mit 14 Jahren, wie in den aufgeführten Quellen angegeben, sondern erst mit 15 Jahren (Asianinfo 2005).

3 Das Vereinigte Königreich genügte in PISA 2003 den Teilnahmekriterien nicht.

4 Es handelt sich um Durchschnittswerte der standardisierten Werte der folgenden Variablen: Alter der Schüler zur Zeit der ersten Selektion, Zahl der verschiedenen Bildungsgänge für 15-Jährige, Anteil der Wiederholer auf den einzelnen Schulstufen, Anteil der 15-Jährigen in Bildungsgängen, die in die Berufsausbildung oder den Arbeitsmarkt münden.

Quellen: OECD 2004, S.262; Prenzel, Senkbeil & Drechsel 2004, S.293.

angelsächsischen Ländern, die die Heranwachsenden spät verschiedenen Bildungsgängen zuweisen und auf Selektion nach Leistung weitgehend verzichten, variieren die Schülerleistungen nur sehr geringfügig *zwischen* den Schulen. Dafür ist das Leistungsspektrum *innerhalb* der einzelnen Schulen größer. Besonders auffällig sind die Befunde für Finnland und Island. Nach den Ausführungen zur doppelten Benachteiligung bzw. doppelten Privilegierung von Schülern, die die Selektion nach Leistung nach sich zieht (siehe oben), wundert es nicht, dass die Schulleistungen in diesen Ländern wesentlich weniger eng mit der sozialen Herkunft der Schüler zusammenhängen als in Deutschland (OECD 2001; Baumert & Schümer 2001; OECD 2004; Ehmke u.a. 2004). Die Befunde bestätigen die Ergebnisse anderer international vergleichender Untersuchungen, die belegen, dass die soziale Herkunft umso enger mit dem Schulerfolg zusammenhängt, je früher der Übergang auf weiterführende Schulen in einem hierarchisch gegliederten System stattfindet (Blossfeld & Shavit 1993; Müller 1996).

Dass die »Varianz zwischen den Schulen« nicht linear mit der Selektivität der Schulsysteme zusammenhängt, dürfte *zum Teil* daran liegen, dass die Angaben länderspezifische Bedeutungen haben, also nicht miteinander vergleichbar sind. In etlichen OECD-Ländern besuchen die meisten oder sogar alle 15-Jährigen bereits Schulen der Sekundarstufe II, die überall mehr oder weniger stark hierarchisch gegliedert ist, in Ländern mit egalitären Schulsystemen ebenso wie in Ländern mit selektiven Systemen. Dementsprechend ist zum Beispiel das hohe Maß an »Varianz zwischen den Schulen«, das PISA 2003 für Japan ergab, keineswegs typisch für die dortigen Mittelschulen sondern nur für die Oberschulen, auf die die untersuchten 15-Jährigen gerade übergegangen sind. Entscheidend für die »Wahl« der Oberschule sind die Ergebnisse von Aufnahmeprüfungen. *Zum Teil* kommt es auch in manchen Ländern mit ungegliederten Schulsystemen zu großen Differenzen im Leistungsniveau und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schulen, weil sich die Schuleinzugsbereiche in ihrer sozioökonomischen Zusammensetzung sehr stark voneinander unterscheiden. Darauf wird weiter unten noch eingegangen.

Dass in Ländern mit ungegliederten Schulsystemen auch *höhere Schülerleistungen* gemessen wurden, war immer wieder Gegenstand der öffentlichen Diskussionen über die Ergebnisse der PISA-Studien. An Kausal-

erklärungen dieser Ergebnisse hat es nicht gefehlt, obwohl sie schon aus methodischen Gründen außerordentlich riskant sind. Die PISA-Studien sind Querschnittsuntersuchungen, die sich auf eine sehr kleine Zahl von Untersuchungseinheiten beziehen: An PISA 2000 waren 27 OECD-Länder mit verwertbaren Daten beteiligt und an PISA 2003 29 OECD-Länder. Diese Fallzahlen reichen für multivariate Analysen nicht aus. Die Ergebnisse bivariater Analysen aber sind unbefriedigend und zeigen alles in allem nur, dass es keine einzelne Einflussgröße gibt, auf die allein die Leistungsunterschiede zwischen den Teilnehmerländern zurückgeführt werden könnten.

Die meisten Länder unterscheiden sich nicht nur in *einer* Hinsicht voneinander, sondern es gibt sehr *viele Unterschiede* zwischen ihnen *in den institutionellen Rahmenbedingungen*, die alle zum guten oder schlechten Abschneiden der 15-Jährigen beitragen können:

- Es gibt große Unterschiede in der *Einschulungspraxis* der Länder: Einzelne schulen ihre Kinder schon mit vier oder fünf Jahren ein, zum Beispiel Irland und das Vereinigte Königreich, andere erst mit sieben Jahren beispielsweise Dänemark und Finnland (Europäische Kommission 2002). Folglich sind die 15-Jährigen in manchen Ländern bereits im zwölften, in anderen dagegen erst im neunten Schulbesuchsjahr.
- Die Zahl der in 60-Minuten-Stunden umgerechneten *Unterrichtsstunden* der 15-Jährigen schwankt - nach den Ergebnissen von PISA 2000 - zwischen 790 Stunden (in Griechenland) und rund 1130 Stunden (in Österreich; siehe Schümer 2001). Falls der Umfang des Unterrichts in den einzelnen Ländern im Verlauf der Schulzeit der 15-Jährigen jedes Jahr vergleichbar groß oder gering war, sind die Schüler in Ländern mit viel Unterricht den Schülern in Ländern mit wenig Unterricht um mehrere Schuljahre voraus.
- Wie sich auf der Basis der Daten aus PISA 2000 errechnen lässt, schwankt der *Anteil des Unterrichts in den Testfächern* (Testsprache, Mathematik, Naturwissenschaften) am Unterricht insgesamt zwischen 61 Prozent (in Kanada) und 31 Prozent (in Irland). Bei vergleichbarem Unterrichtsumfang haben kanadische Schüler doppelt so viel Unterricht in den Testfächern wie irische Schüler. Falls der Unterricht in den Testfächern in der gesamten Schulzeit der 15-Jährigen vergleichbar großes oder geringes Gewicht besaß, sind die Schüler in Ländern mit hohen Anteilen wesentlich intensiver in den Testfächern unterrichtet worden als die Schüler in anderen Ländern.

■ Der Zeitaufwand für *Hausaufgaben und außerschulischen Unterricht* variiert ebenfalls beträchtlich (Schümer 2001; Drechsel & Senkbeil 2004). In Griechenland werden sieben Stunden wöchentlich für Hausaufgaben in den Testfächern aufgewandt, in Japan sind es nur drei. Dafür besuchen hier 58 Prozent der Schüler regelmäßig außerschulischen Ergänzungsunterricht und 12 Prozent erhalten regelmäßig Nachhilfestunden. Sowohl in Finnland als auch in Schweden liegen die entsprechenden Anteile bei rund ein bzw. rund zwei Prozent der Schüler.

Die Liste der unterschiedlichen institutionellen Regelungen, die in den beiden PISA-Studien erfasst wurden, ist keineswegs vollständig. Doch mögen schon die wenigen Beispiele gezeigt haben, dass sich Durchschnittsleistungen von Schülern verschiedener Länder nicht monokausal mit einzelnen schul- oder unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen erklären lassen. Dazu kommt, dass die Bedeutung vergleichbarer institutioneller Bedingungen mit dem Kontext variieren kann und dass unterschiedliche Rahmenbedingungen die gleichen Funktionen erfüllen können. Beispielsweise gibt es in etlichen Ländern funktionale *Äquivalente für die in Deutschland üblichen Auslesemechanismen*. Dazu gehören:

- große sozioökonomische Differenzen zwischen verschiedenen Schuleinzugsbereichen, zum Beispiel in der Schweiz oder in den Vereinigten Staaten;
- relativ bedeutende Privatschulsysteme, zum Beispiel in England oder Australien;
- mehr oder weniger selektive Schulen mit besonderen Programmen oder Schwerpunkten innerhalb des ungegliederten Schulsystems wie *city technology colleges*, *grant maintained schools*, *specialist schools*, *city academies* in England oder *magnet schools* in den Vereinigten Staaten;
- Tracking oder streaming in den von der ganzen Altersgruppe besuchten Schulen, das heißt an den Leistungen der Schüler orientierte Zusammensetzung der Klassen, wie es in den Vereinigten Staaten häufiger vorkommt, obwohl es nicht erwünscht ist;
- *Setting* in den von der ganzen Altersgruppe besuchten Schulen, das heißt in einzelnen Fächern zeitlich befristete Zusammensetzung der Lerngruppen nach Leistung, wie es etwa in Kanada oder den Vereinigten Staaten praktiziert wird;

- Kurssysteme, wie sie unter anderem ebenfalls in den Vereinigten Staaten üblich sind; sie erlauben es den Schülern im ungegliederten Schulwesen, das für einen Schulabschluss erforderliche Minimum an Fachleistungen ihrem persönlichen Lerntempo entsprechend zu erbringen oder auch wesentlich mehr bzw. anspruchsvollere Kurse zu belegen, das heißt
 - abhängig von ihren persönlichen Stärken und Schwächen - unterschiedlich hohe Qualifikationen zu erwerben;
 - indirekte Formen der Leistungsdifferenzierung im ungegliederten Schulwesen, beispielsweise in Frankreich, wo die Klassen in manchen Schulen nach der von den Schülern gewählten Fremdsprache zusammengesetzt werden;
 - hoch entwickelte Systeme kommerzieller Ergänzungsschulen, wie es sie in Japan und Korea, aber auch in Griechenland gibt; sie werden im Verlauf der Pflichtschulzeit von immer mehr Schülern in Anspruch genommen, von den einen, weil sie Nachhilfe brauchen, von den anderen, weil sie sich auf den Besuch anspruchsvoller Oberschulen vorbereiten möchten.

Schließlich wäre zu bedenken, dass in beiden PISA-Studien nur ein Teil der *Bedingungen* erfasst worden ist, *unter denen Schüler aufwachsen und lernen*. Etliche kulturelle Bedingungen, die für Länderunterschiede in den Schülerleistungen verantwortlich sein mögen, wurden gar nicht berücksichtigt. Beispielsweise fehlen Indikatoren für die Bedeutung der Schule im Leben der Heranwachsenden, für die mit Schulabschlüssen verbundenen Berufs- und Lebensperspektiven oder für die Lernkultur in der Bevölkerung. Dass es in dieser Hinsicht sehr große Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern bzw. Kulturen gibt, zeigen unter anderem Berichte über das Erziehungs- und Bildungswesen in ostasiatischen Ländern. (Siehe zum Beispiel die Darstellungen der japanischen Lernkultur in Rohlen & LeTendre 1996 oder Schubert 1999.) Es lassen sich aber auch in Europa Länder finden, für die eine ganz andere als die in Deutschland verbreitete Lernkultur typisch ist, beispielsweise Finnland (siehe Linnakylä 2004).

Nach Linnakyläs Bericht über das Bildungswesen in Finnland begann die Alphabetisierung der finnischen Bevölkerung mit der Reformation, denn nach protestantischer Lehre sollten Christen die Bibel lesen können. Die Kirche erwartete, dass jeder, der die Sakramente empfangen und heiraten wollte, lesen konnte, und sorgte dafür, dass Unterricht im Lesen stattfand.

Zunächst waren die Eltern, dann auch die Gemeindediener für den Leseunterricht verantwortlich; später wurden von der Kirche Lehrer dafür eingestellt. Wie gut die Mitglieder einer Gemeinde lesen konnten, wurde jährlich geprüft und ins Kirchenbuch eingetragen. 1866 wurden schließlich öffentliche Schulen eingerichtet; der Unterricht im Lesen blieb aber Aufgabe der Kirche und der Familie, da die öffentlichen Schulen nur Schüler aufnahmen, die bereits fließend lesen konnten. Erst 1921, nachdem Finnland unabhängig geworden war, wurde gesetzlich geregelt, dass jedes Kind Anspruch auf Grundschulunterricht hat. Der Tradition entsprechend änderte sich jedoch kaum etwas an der Auffassung, dass es Sache der Eltern sei, den Kindern das Lesen beizubringen, ja, es galt geradezu als Missbrauch der Schule, Kinder dorthin zu schicken, die noch nicht lesen konnten (Linnakylä 2004, S.150-151).

Die Hinweise auf die unterschiedlichen institutionellen Bedingungen des Lernens und die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexte, in die die Schulen der verschiedenen Länder eingebettet sind, dürften deutlich gemacht haben, wie schwer es ist, Erklärungen für Länderunterschiede in den Leistungen und im Ausmaß ihres Zusammenhangs mit der sozialen Herkunft der Schüler zu finden. Demnach ist der bloße Verzicht auf die Bildung möglichst leistungshomogener Lerngruppen wahrscheinlich keine hinreichende Bedingung für die Verbesserung der Situation sozial benachteiligter schwacher Schüler oder gar für einen Anstieg des Leistungsniveaus in deutschen Schulen. Wenn Schüler in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen ihren individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend gefördert werden sollen, muss unter anderem auch der Unterricht anders gestaltet werden, als es in Deutschland weithin üblich ist.

Wie man in anderen Ländern mit leistungsheterogenen Gruppen umgeht, ist kaum bekannt. In den Diskussionen über Länder, die weitgehend auf Selektion verzichten und in den PISA-Studien sehr gut abgeschnitten haben, wird darauf hingewiesen, dass schwache Schüler dort besser »gefördert« werden oder dass es in ihren Schulen eine »*Kultur des Förderns*« gibt. Wie diese konkret aussieht, wird aber nicht ausgeführt und es gibt auch kaum international zugängliche Veröffentlichungen zu diesem Thema. Trotz einer rasch wachsenden Zahl von Titeln über das Schulwesen in anderen OECD-Staaten findet man nur sehr wenig über den Unterrichtsalltag in den Schulen

der Länder, in denen es keine externe Differenzierung und auch keine funktionalen Äquivalente für eine externe Differenzierung der Schüler nach Leistung gibt. Dies gilt auch für die Expertenberichte über sechs Länder, die in PISA 2000 erfolgreich waren und für Deutschland von Interesse sind (siehe Döbert, Klieme & Sroka 2004).

In den Berichten über das Schulwesen in den Niederlanden, das die Schüler ohnehin vom 7. Schuljahr an ihren Leistungen entsprechend verschiedenen Schulformen zuweist, und in den Berichten über das Schulwesen in England und Kanada wird so gut wie nichts zum *Unterricht in leistungsheterogenen Klassen bzw. Lerngruppen* gesagt. Die Darstellung des französischen Schulwesens betont, dass die heterogene Zusammensetzung der Klassen von den Lehrern als ein gravierendes Problem angesehen wird, von dessen Lösung ihre Arbeitszufriedenheit entscheidend abhängt. Die Lehrer fühlen sich nicht ausreichend auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorbereitet, da ihnen in der Lehreraus- und -fortbildung nicht vermittelt wird, wie sie Differenzen diagnostizieren und ausgleichen können. Viele von ihnen sehen ihre Hauptaufgabe in der Wissensvermittlung und haben Schwierigkeiten damit, Schülern individuell zu helfen und ihre Lernfortschritte individuell zu bewerten (siehe French Report Working Group 2004, S.288-296). Die Parallelen zur Situation in Deutschland sind nicht zu übersehen (vgl. Rauin 1987; Roeder 1997).

Lediglich die Berichte über das Schulwesen in Finnland und Schweden enthalten wenigstens einige Hinweise darauf, wie man in diesen Ländern mit dem Problem leistungsheterogener Schülergruppen umgeht.

1. Die *finnische Schule* (Linnakylä 2004) ist eine Schule für alle, die sich an die individuellen Interessen und Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers anpassen muss. Das gilt nicht nur für die Festlegung der Lernziele und -inhalte und die Auswahl der Lehr- und Lernmittel, sondern auch für die Lernstrategien und die Beurteilung der Schüler. Dementsprechend sind flexible Lehrpläne von Lehrern und Schülern gemeinsam zu entwickeln, es muss schülerzentriert unterrichtet werden und die einzelnen Schüler sind individuell zu beraten und zu fördern. Beispielsweise haben Schüler, die längere Zeit gefehlt haben, Anspruch auf Nachhilfe, und schwache Schüler erhalten ein- bis zweimal pro Woche zusätzlichen Kleingruppenunterricht. Ferner gibt es in allen Schulen Beratungslehrer, die den einzelnen Schülern

helfen, das Lernen zu lernen, die ihnen bei der Wahl ihrer Wahlpflichtfächer und Neigungskurse zur Seite stehen und sie hinsichtlich ihrer späteren Schullaufbahn beraten. Die Beurteilung von Leistungen wird auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler zugeschnitten: »It is essential that a child's achievements be examined positively, emphasising things that a child already can do rather than what he/she does not yet master« (S.212). Es besteht allgemeiner Konsens, dass permanente Lehrerfortbildung und kleine Lerngruppen für den Erfolg des finnischen Modells von großer Bedeutung sind.

2. In *Schweden* (Daun, Slenning & Waldow 2004) war die Schul- und Unterrichtsorganisation noch zu Beginn der 1960er Jahre, als die Gesamtschule eingeführt wurde, ähnlich wie in Deutschland. Die Schüler waren in Klassen bestimmter Größe eingeteilt; sie wurden in bestimmten Fächern nach festen Wochenstundenplänen unterrichtet und benutzten vom Kultusministerium genehmigte Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien. In den 1980er Jahren hat sich nach und nach eine andere Praxis durchgesetzt. Die Lerngruppen sind heute in der Regel altersgemischte Gruppen; abhängig vom Stoff und den Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler sind sie teils wesentlich kleiner, teils auch wesentlich größer als früher. Der Fächerkanon hat an Bedeutung verloren zugunsten von interdisziplinärem Unterricht, und es gibt keine festen Wochenstundenpläne mehr. Selbst das Schuljahr kann nach Bedarf anders als nach festen Vorschriften eingeteilt werden. »Student involvement and the development of students' own awareness of learning have been key words for the last two decades. The teacher's role is more often described as that of a mentor and a coach, helping the student to develop his or her motivation and search for knowledge. Problem-based learning in project form and often as teamwork are other keywords. Ideally, the school should be an open environment and a home base from which the students can extend their work to the surrounding world [...]. In these environments, ICT media have been introduced on large scale« (S.477).

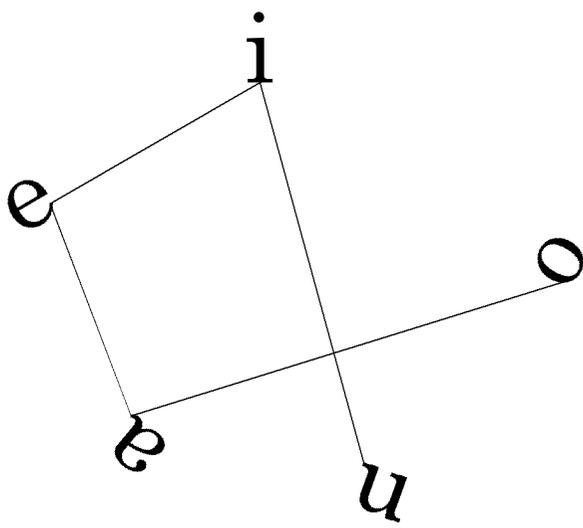
Die wenigen Hinweise auf die Unterrichtspraxis in Finnland und Schweden zeigen, dass heterogen zusammengesetzte Lerngruppen individualisierenden *Unterricht* erfordern, *der den Lernvoraussetzungen aller Schüler gerecht wird und allen Schülern positive Selbstwertgefühle vermittelt*. Damit dies nicht zu einem Sinken des allgemeinen Leistungsniveaus und zu einer

Überforderung der Lehrkräfte führt, sorgt man in Finnland und Schweden für verhältnismäßig kleine Klassen und für Medien und Materialien, die sich zum individuellen Lernen eignen. Außerdem werden die Lehrer gut auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen vorbereitet oder haben die Möglichkeit, im Rahmen der Lehrerfortbildung die entsprechenden Qualifikationen zu erwerben. Mit anderen Worten: *die Hinweise zeigen, dass es - im Hinblick auf ein höheres Maß an Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen - keineswegs ausreichend wäre, die Schul- und Unterrichtsorganisation der nordischen Länder einfach zu kopieren, ohne gleichzeitig für eine dazu passende Unterrichtspraxis zu sorgen.*

Literatur

- Asianinfo 2005. <http://www.asianinfo.org/asianinfo/korea/education.htm>.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.) (2003). PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In Baumert u.a. 2001, 454-467.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Baumert u.a. 2003, 261-331.
- Baumert, J. & Weiß, M. (2002). Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.). PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 39-54.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 25-52.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002). Kenndaten des österreichischen Schulwesens. Ausgabe 2002. Wien: BM: BWK.
- Daun, H., Slenning, K. & Waldow, F. (2004). Sweden. In Döbert, Klieme & Sroka, 430-483.
- Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (Eds.) (2004). Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results. Münster: Waxmann.
- Drechsel, B. & Senkbeil, M. (2004). Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. In Prenzel, Baumert u.a. 2004, 284-291.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H. & Prenzel, Baumert, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Prenzel, Baumert u.a. 2004, 225-254.

- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341-415.
- French Report Working Group: France. In Döbert, Klieme & Sroka, 219-297.
- Europäische Kommission (2002). Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa - Ausgabe 2002. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Linnakylä, P. (2004). Finland. In Döbert, Klieme & Sroka, 150-218.
- Müller, W. (1996). Class Inequalities in Educational Outcomes: Sweden in Comparative Perspective. In Erikson, R. & Jonson, J. O. (Eds.). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder und Oxford: Westview Press, 145-182.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolf, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Senkbeil, M. & Drechsel, B. (2004). Kompetenzunterschiede zwischen Schulen. In Prenzel, Baumert u.a. 2004, 292-296.
- Rauin, U. (1987). Differenzierender Unterricht: Empirische Studien im Überblick. In Steffens, U. & Bargel, T. (Hg.). *Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 111-137.
- Robitaille, D.F. (Ed.) (1997). *National Contexts for Mathematics and Science Education. An Encyclopedia of the Education Systems Participating in TIMSS*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Roeder, P.M. (1997). Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 241-259.
- Rohlen, T.P. & LeTendre, G.K. (Eds.) (1996). *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge: University Press.
- Schubert, V. (Hg.) (1999). *Lernkultur. Das Beispiel Japan*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schümer, G.. Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In Baumert u.a. 2001, 411-427.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 73-114.
- Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2003). Familienstrukturen, Bildungslaufbahn und Kompetenzerwerb. In Baumert u.a. 2003, 361-392.
- von Kopp, B. (2001). Südkorea. In *Die ersten Drei: Die Bildungssysteme der »Klassensieger« der PISA-Studie »Leseleistung«*. In *Trends in Bildung international*, 1. http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi_archiv.htm.



Bei PISA und IGLU ausgeblendet: Die soziale Lage von Förderschülern

Katja Koch

1 Einleitung

Erfolgreicher Grundschulbesuch beinhaltet insbesondere einerseits mathematisches Verständnis, andererseits aber wesentlich Lese- und Rechtschreibfähigkeiten. Kinder, die im weiteren Verlauf ihres Schulbesuches besonderer Förderung bedürfen, zeichnen sich insbesondere durch Beeinträchtigungen in ihren Lese- und Rechtschreibfähigkeiten aus, die stark durch bereits im Vorschulalter erworbene bereichsspezifische Kompetenzen bedingt sind (Schröder 2000, S.111; Weinert & Helmke 1997, S.469). Wenn Kinder aufgrund des Nichterreichens der Klassenziele in der Grundschule auf eine Förderschule überwiesen werden, spielen insbesondere Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Lernbereich eine wesentliche Rolle, (Schröder 2000, S.112). Ergebnisse der psychologischen Forschung zu den Ursachen von Schwierigkeiten im lese- und rechtschreiblichen Bereich machen deutlich, dass diese multikausal bedingt sind - wesentliche Faktoren dabei sind soziale bzw. familiäre Einflüsse. Obwohl der Grundschule bei der Vermittlung der Kulturtechniken eine besondere Rolle zukommt, darf der familiäre Einfluss auch nach der Einschulung nicht unterschätzt werden. Die Entwicklung der Lesekompetenz wird auch in späteren Jahren erheblich von den Lesegewohnheiten und -praktiken im Elternhaus bestimmt und kann nicht allein auf Unterrichtsmerkmale zurückgeführt werden (Artelt et al. 2001, S.75f.).

Seit dem Erscheinen der ersten PISA-Veröffentlichung, in welcher die Kovarianz »sozialer Lebensverhältnisse mit Bildungsaspirationen, Bildungsbeteiligung, Bildungsabschlüssen, Lebensplänen und Lebenschancen« konstatiert wird (Baumert & Schümer 2001, S.372), rücken die Thematiken Armut und soziale Benachteiligung wieder in den Blickwinkel der pädagogischen

Forschung, und somit auch der Zusammenhang zwischen Leistung und sozialem Hintergrund. Deutlich wird dieser Zusammenhang in der PISA-Studie unter anderem an den Lesekompetenzen der Untersuchungsgruppe (Baumert & Schümer 2001). Dieser Beitrag widmet sich einer Gruppe, die in der PISA-Studie unberücksichtigt blieb, obgleich gerade sie von Armut und ihren Folgen in großem Ausmaß betroffen sind: der Gruppe der Schüler an Förderschulen. Insbesondere bei dieser Gruppe kumulieren soziale Bedingungen, die wenig leistungsfördernd sind, wie nachfolgend beschriebene Untersuchung zeigt.

2 Forschungsstand

Konsens besteht nach dem gegenwärtigen Forschungsstand darüber, dass der familiäre Sozialisationsprozess die Kindesentwicklung wesentlich beeinflusst. Das heißt, die Sozialisation innerhalb der Familie als *oberster* Sozialisationsinstanz ist der *vermittelnde* Faktor zwischen den sozialen Bedingungen der Familie und der Entwicklung des Individuums. Wie durch ein Prisma ihrer Erfahrungen brechen Eltern soziale und materiale Umwelt und stellen ihren Kindern damit einen Rahmen bereit, in dem sich deren Persönlichkeitsentwicklung vollzieht. Sozialisation kondensiert zum Beispiel in Erziehungszielen und -stilen, in Maß und Qualität der Eltern-Kind-Aktivitäten, im Bildungsklima, im sozialen Netzwerk der Familien.

Es gibt zahlreiche empirische Untersuchungen über die Relevanz spezifischer Sozialisationsbedingungen für die Kindesentwicklung (z.B. Bernstein 1972 für Sprachkompetenz und Bildungserfolg; Durkheim 1984 für Moralentwicklung; Parsons 1979 für soziale Orientierung; u.v.a.m.). Sie können als Basis für die Ableitung entwicklungs- und sozialisationsrelevanter Einflüsse von Sozialisationsbedingungen verstanden werden.

Wenige wirklich überzeugende empirische Zusammenhänge fanden sich dahingegen bisher zwischen sozialen Bedingungen und Sozialisationsbedingungen, z.B. Erziehungsverhalten - die Ergebnisse der Sozialisationsforschung zeigen eine hohe schichteninterne Varianz der Sozialisationsmerkmale (z.B. Abrahams & Sommerkorn 1976; Bertram 1981). So wird, im Einklang mit der Sozialisationsforschung, auch im Kontext dieser Fachrichtung schon früh ein *kausaler* Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Soziali-

sationsbedingungen angezweifelt. Die Tatsache, dass zwar 90 Prozent der Schüler von Lernbehindertenschulen der »Unterschicht« angehören (Bege-
mann 1968, 1970; Ferdinand & Uhr 1973), andererseits aber nur 10 Prozent
der Kinder aus der Unterschicht eine solche Schule besuchen (Probst 1976),
veranlasst Thimm & Funke zu vermuten, dass die Herkunftsfamilien Lern-
behinderter »überwiegend einer Teilkategorie der Unterschicht [angehören],
die sich hinsichtlich bestimmter sozialer Merkmale von der Gesamtkategorie
Unterschicht unterscheidet« (Thimm & Funke 1977, S.600f.).

In den letzten 20 Jahren allerdings stagniert die Forschung hinsichtlich der
sozialen Lage von Förderschülern. Zwar scheint in der sonderpädagogischen
Forschung ein allgemeiner Konsens darüber zu bestehen, dass bezüglich
der Genese und Ätiologie von Lernbehinderung vorrangig soziale Verur-
sachungsfaktoren benannt werden müssen (vgl. Hensle & Vernooij 2000,
S.191f.), aber bis auf wenige Ausnahmen (für Brandenburg Siepmann 1999;
für Hamburg Wocken 2000; für Baden-Württemberg Klein 2001), ist die
soziale Lage seitdem nicht mehr empirisch untersucht worden. Aber nicht nur
die aktuelle und repräsentative empirische Basis zur sozialen Situation der
Personengruppe fehlt. Auch die Veränderung der Sozialstruktur hat keinen
Eingang in die Forschung des Faches gefunden. Die Entwicklung des Wohl-
fahrtsstaates hat zu einem sozialen Netz geführt, welches absolute Armut
verhindert, und das ist gut so. Wohlfahrtsstaatliche Leistungen, veränderte
Arbeitsbedingungen und Kriterien wie Region, Alter, Familienverhältnisse usw.
wirken schichtübergreifend und die Chancenvorteile in der modernen Gesell-
schaft nehmen nicht mehr selbstverständlich »von oben nach unten« ab,
umgekehrt nehmen auch Nachteile nicht mehr »von oben nach unten« zu.
So werden Schichten- und Klassenmodelle zur Beschreibung gegenwärtiger
Sozialstrukturen unzweckmäßig, da ihre sozialstrukturellen Dimensionen
kaum noch in der Lage sind, die wesentlichen Determinanten sozialer Un-
gleichheit im Leben eines modernen Menschen zu erfassen.

Ebenso stagniert die Forschung hinsichtlich der Frage, inwieweit
die Zugehörigkeit der Eltern zu sozialstrukturellen Gruppierungen die
Sozialisationsbedingungen von Kindern unter diesen Prämissen überhaupt
noch relevant beeinflussen oder gar determinieren und welche sozialen
Merkmale es sind, die Einfluss auf den Sozialisationsprozess ausüben.

Die Tatsache, dass aus der Nutzung von aus objektiven Handlungsspielräumen resultierenden Lebensbedingungen völlig unterschiedliche Sozialisationsbedingungen folgen können, impliziert die aktive Mitgestaltung derjenigen Personen, denen diese Spielräume bereitgestellt wurden. Eine soziale Gruppierung im Sinne der Zugehörigkeit zu einer gleichen oder ähnlichen Lage (oder auch Schicht, Klasse) ist durch ihre objektiven Voraussetzungen also keineswegs so determiniert, dass die Mitglieder ihre Handlungsspielräume nur auf ein und dieselbe Art und Weise nutzen könnten. Folglich hängt es auch von der individuellen *Lebensweise* ab, in welcher Form objektiv vorhandene Voraussetzungen (*Lebensbedingungen*) genutzt werden.

In der Soziologie diskutiert man die Thematik des Zusammenhangs zwischen sozialer Lage und Sozialisationsbedingungen seit einigen Jahren kontrovers, im Wesentlichen lassen sich zwei Grundrichtungen unterscheiden: Auf der einen Seite wird behauptet, dass die Pluralisierung von Lebensstilen mit der Abkoppelung von äußeren Lebensbedingungen einhergehe. Für das einzelne Individuum ergäben sich daraus größere Chancen, seinen eigenen Lebensentwurf zu realisieren (z.B. Beck 1986; Lütke 1989). Auf der anderen Seite geht man davon aus, dass das Ergebnis des Modernisierungsprozesses nicht in einer Auflösung von Klassen und Schichten, sondern in einer »dynamischeren, pluraleren und auch stärker latenten Schichtstruktur« (Geißler 2002, S.140) läge. Chancen für die einen bedeuteten Risiken für die, die weder über die notwendigen Handlungskompetenzen verfügen, noch genügend soziale Ressourcen aktivieren können, um ihr Leben und die sich aus den Entscheidungsprozessen sowie -zwängen ergebenden Anforderungen zu bewältigen. Wird Sozialisation zudem auf der Prämisse, dass sich Bildung und Veränderungen von Persönlichkeitsstrukturen auch immer durch eigene Tätigkeit vollziehen, verstanden, kann sie als »Verinnerlichung« der in eigener Tätigkeit erfahrenen materiellen und Sinnstrukturen der Realität und in weitere, relativ autonome innersubjektive Verarbeitung« (Geulen 1994, S.184) gefasst werden. In die Betrachtungen zu dieser Thematik muss dann zwingend das *handelnde* »Subjekt der Sozialisation« einfließen.

Komplexe Kommunikations- und Interaktionsstrukturen der Familie können allerdings nur schwer einem groben Gesellschaftsstrukturmodell wie dem der sozialen Schicht/Klasse oder auch Lage zugeordnet werden. Hinzu

kommt, dass die elterlichen Erfahrungen am Arbeitsplatz ihr Erziehungs- und Kommunikationsverhalten bei Arbeitslosigkeit verändern. In Anbetracht der aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen muss also gefragt werden, welche Kräfte den Familien jetzt Identität und Mentalität verleihen und mit welchen Modellen sie abzubilden sind.

Für die notwendig werdende Beschreibung individueller Denk- und Verhaltensweisen (wie Werthaltungen, Erziehungsstile, Sprachstile, Konsumverhalten) und hierauf gegründeter kollektiver Handlungsformen und -gewohnheiten reichen berufsbasierende Schichten- und Klassenmodelle nicht mehr aus. Beschreibbare Zusammenhänge zwischen objektiven Bedingungen und subjektiven typischen Mustern des Denkens und Verhaltens aber können mit Milieu- und Lebensstilkonzeptionen erfasst werden. Sie sollten als *ergänzende* Faktoren zur *Beschreibung* der familiären Sozialisationshintergründe eingesetzt werden.

Unter diesen Prämissen müssen die Zusammenhänge zwischen sozialer Lage und Sozialisationsbedingungen unter Einbeziehung der Lebensweise neu fokussiert werden. Es ist zu überprüfen, inwieweit neuere sozialstrukturelle Modelle dazu beitragen können, den Charakter des Zusammenhangs von sozialer Lage und Sozialisationsbedingungen zu erhellen. Lebens- und Sozialisationsbedingungen sollten unter *Ergänzung* soziologischer Modelle wie Milieu und Lebensstil exakter beschrieben werden.

Mit diesem Ziel wurde eine bundesweite Fragebogenstudie durchgeführt, in deren Rahmen zunächst die soziale Lage von Familien lernbehinderter Kinder untersucht wurde. Zum zweiten verfolgte diese Untersuchung das Ziel, die Potentiale der neueren sozialstrukturellen Modelle (Lebensstilmodelle) hinsichtlich der Beschreibung von Zusammenhängen zwischen sozialer Lage und Sozialisationsbedingungen zu untersuchen.

3 Fragestellungen

Teil I: Wie stellt sich die soziale Lage der Familien von Förderschülern dar? Gibt es Gruppen, die sich als besonders benachteiligt erweisen?

Teil II: Gibt es Zusammenhänge zwischen den Sozialisationsbedingungen in den Familien und ihrer sozialen Lage? Die folgende Darstellung präsentiert Ergebnisse aus Teil I des Forschungsprojekts.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe ergibt sich aus der Gesamtheit der Schüler/innen an Allgemeinen Förderschulen (Schulen für Lernbehinderte) in der Bundesrepublik. Jedes Bundesland ist durch zwei Schulen vertreten: eine Schule mit städtischem Einzugsgebiet (i.d.R. eine Schule der Landeshauptstadt¹) und eine Schule mit ländlichem Einzugsgebiet (wobei diese sich geographisch möglichst weit von der jeweiligen Großstadt entfernt befindet²). Die Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin repräsentieren sich jeweils in einer Schule. Die Schulen wurden in den jeweiligen Segmenten per Zufall ausgewählt. Auf diese Art und Weise wurden 5167 Fragebögen versendet, wovon 2056 ausgefüllt zurück liefen. Dies entspricht einem Rücklauf von 39,8 Prozent, was für eine sozialwissenschaftliche Untersuchung dieser Art als sehr erfolgreich anzusehen ist. Die Gruppenverteilung nach alten und neuen Bundesländern entspricht in etwa den Relationen ihres Anteils an der Bevölkerung, die Verteilung nach Stadt und Land ergibt etwa gleiche Gruppenstärken. Die Geschlechterverteilung (männl. 60%, weibl. 40%) entspricht bekannten Befunden der Überrepräsentation von Jungen an Förderschulen (Schröder 2000). Bei rund elf Prozent der befragten Familien waren beide Eltern, bei 19 Prozent ein Elternteil nichtdeutscher Herkunft.

4.2 Vorgehen, Instrument, Auswertung

Die Studie wurde im Zeitraum 10/2002 bis 5/2003 als bundesweite Querschnittuntersuchung durchgeführt. Mittels eines standardisierten Fragebogens wurden Eltern von lernbehinderten Schülern zu o.g. Themen befragt. Die Konzeption des Fragebogens orientiert sich im Wesentlichen an den Skalen

1 In Bundesländern, in denen die Landeshauptstadt nicht die einwohnerstärkste Stadt ist, trat jeweils die einwohnerstärkste Stadt an die Stelle. Dies betrifft Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt.

2 Das möglichst weite Auseinanderliegen von untersuchter Stadt und untersuchter Landschule trägt dem Rechnung, dass einige Landeshaupt- bzw. Großstädte in größeren Ballungsgebieten liegen und insofern die Gefahr besteht, dass eine Schule im Landkreis einer solchen Ballung nicht realistisch die Situation in ländlichen Gebieten repräsentiert (z.B. in Nordrhein-Westfalen).

der ZUMA sowie des Allbus und des Wohlfahrtssurveys. Um den potentiellen Sprachproblemen nichtdeutscher Eltern entgegen zu treten und möglichst viele von ihnen zu erreichen, wurde der Fragebogen in russisch und türkisch übersetzt. Die Fragebögen wurden an die Schule versendet und dort an die Eltern verteilt. Die ausgefüllten Bögen wurden anonymisiert wieder an die Schule zurückgegeben und von dort versandt. Um den Rücklauf zu maximieren, wurden unter den zurückgesendeten Fragebögen Einkaufsgutscheine verlost, was den Eltern zuvor in einem Anschreiben ausführlich erläutert wurde. Mittels des standardisierten Fragebogens wurden die Probanden zu den aus Tabelle 1 entnehmbaren Themenbereichen befragt:

Tabelle 1 Themen der Befragung

Thema	Variablen
soziale Indikatoren (soziale Klasse soziale Schicht soziale Lage)	Bildung/Ausbildung Berufliche Stellung (+ausgeübter Beruf) Einkommen Region Familienverhältnisse Nationalität Arbeitsbedingungen Wohn- und Umweltbedingungen
Familienstruktur Haushaltsstruktur	Kinderanzahl Familienstand Personen im Haushalt Form der Teilnahme am Erwerbsleben (Voll/Teilzeit) Grund von Nichtserwerbstätigkeit
Sozialisations- bedingungen	Kontakte in der Freizeit (soziales Netz) Hilfe bei Problembewältigung (soziales Netz) Maß und Qualität der Eltern-Kind-Aktivitäten Bildungsaspiration, Bildungsklima

allgemeine Angaben	Klasse (nur Klassenstufe) Geschlecht des Kindes Bildungskarriere (vorschulisch) Anzahl der Personen im Haushalt Geburtsland (Eltern) Sprache in Familie gesundheitliche Probleme des Kindes
--------------------	---

zusätzliche Angaben	Auskommen mit dem Geld materielle Ausstattung des Haushalts weitere Kinder in Förderschule? finanzielle Unterstützung Problembewältigungsstrategien der Eltern Zeugnisnoten Kind
---------------------	---

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mit Hilfe des Statistikprogrammes SPSS. Für Gruppenvergleiche wurden einschlägige statistische Verfahren zur Signifikanzprüfung eingesetzt.

5 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich der sozialen Lage der Familien von Förderschüler/inne/n dargestellt. Diese Ergebnisse werden zum einen mit der Lage der Gesamtbevölkerung verglichen. Zum anderen wird zwischen einzelnen Gruppen der Untersuchungspopulation nach den Dimensionen Alte Bundesländer (ABL) - Neue Bundesländer (NBL) sowie nach Familien nichtdeutscher Herkunft unterschieden. Die Reihenfolge der Darstellung entspricht im Wesentlichen den Dimensionen der sozialen Lage (vgl. Hradil 1987):

1. Schulabschluss (Bildungsstand)/Ausbildungsstand
2. Einkommen und Einkommensarmut
3. Erwerbsleben
4. Familienverhältnisse
5. Wohnsituation.

5.1 Schulabschluss

Sowohl Schul- als auch der Ausbildungsabschlüsse der Untersuchungsgruppe weisen deutliche Unterschiede zur Gesamtbevölkerung auf:

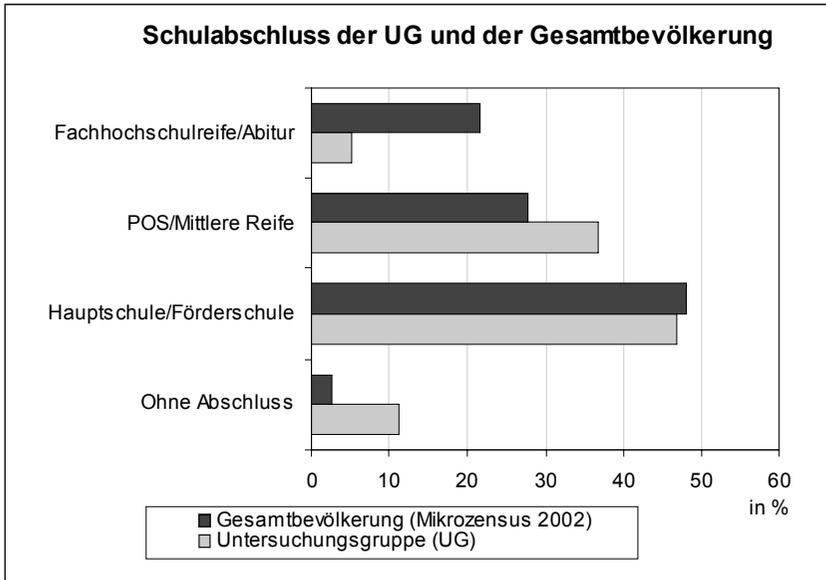


Abb. 1: Höchster Schulabschluss in der Untersuchungsgruppe und in der Gesamtbevölkerung. Statistisches Bundesamt 2002, S.78.

Wie die Abbildung veranschaulicht, haben im Vergleich zur Gesamtbevölkerung mehr als viermal so viele Personen der Untersuchungsgruppe keinen Schulabschluss. Umgekehrt ist der Anteil derer, welche die Fachhochschul- oder Hochschulreife besitzen, beim Bevölkerungsdurchschnitt mehr als viermal so groß als bei den Eltern der Untersuchungsgruppe.

Signifikante Unterschiede lassen sich zwischen den Gruppen ABL und NBL, wobei die Eltern der neuen Bundesländer geschlechterunabhängig höher (schul-)gebildet sind. Die Schulabschlüsse der nichtdeutschen Gruppe liegen signifikant unter denen der Gruppe der deutschen Eltern. Ein Vergleich mit den Studien von Siepmann (2000) und Wocken (2001) bestätigt die Ergebnisse vorliegender Untersuchung. Ein ähnliches Bild zeigen die Ausbildungsabschlüsse der Untersuchungsgruppe, auch sie liegen deutlich unter

dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung. Hierbei fällt besonders der deutlich kleinere Anteil in der Untersuchungsgruppe auf, der einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss besitzt (13,2% : 4,6%).

Signifikante Unterschiede ergeben sich zwischen den NBL und ABL: So hat im Osten Deutschlands nur etwa jeder zehnte Befragte keinen beruflichen Bildungsabschluss- in den ABL ist es ein Drittel. Noch deutlicher wird dieser Unterschied bei der geschlechtspezifischen Betrachtung, bei der annähernd die Hälfte (46,5%) der westdeutschen Frauen keinerlei berufliche Ausbildung besitzt, demgegenüber aber nur jede siebte Mutter (13,8%) aus den neuen Bundesländern. Möglicherweise ist dies ein Effekt der Bildungspolitik der DDR, welche die Zahl der Ungelernten erheblich deutlicher reduziert hatte, als dies in der Bundesrepublik der Fall war (vgl. Geißler 2002). Hinzu kommt, dass etwa 25 Prozent der Gruppe Ungelernter von Nichtdeutschen gestellt wird. Bei den Vätern sind es sogar 34,7 Prozent. Dies übertrifft bei weitem die Befunde (aus der Gesamtbevölkerung) von Geißler (2002, S.340), nach denen etwa ein Fünftel dieser Gruppe aus ausländischen Arbeitnehmern besteht. Analog ergibt sich, dass ein wesentlich höherer Anteil von Eltern in den neuen Bundesländern eine Lehr- bzw. Anlernausbildung besitzt, wobei der Unterschied bei den Frauen wesentlich höher ist. Die Gruppe der nichtdeutschen Eltern erweist sich als signifikant schlechter ausgebildet. Dies gilt für beide Elternteile vor allem im unteren Bereich.

5.2 Einkommensarmut und komplexe Armut

Um das Einkommen verschiedener Haushaltstypen vergleichen zu können, wird das sog. Nettoäquivalenzeinkommen verwendet. Dabei wird berücksichtigt, dass der Bedarf einer Person nach ihrem Alter variiert. Zudem werden Vorteile, die sich durch das Zusammenleben mehrerer Personen ergeben, mit einbezogen. Das Einkommen wird aus diesem Grunde nicht einfach durch die Anzahl der Personen im Haushalt geteilt, sondern den Personen werden zunächst unterschiedliche Bedarfsgewichte zugeordnet, aus deren Summe sich der Divisor rekrutiert. Das zum Vergleich dienende Äquivalenzeinkommen der Gesamtbevölkerung wurde dem Datenreport (2002) entnommen³. Aus die-

3 Bedarfsmultiplikatoren: Haushaltsvorstand 1,0; Personen 18 Jahre und älter 0,7; Kinder 7 bis 18 Jahre 0,5 (Hanesch, Krause & Bäcker 2000, S.48 und S.132).

sem Grunde wurde für die Gewichtung die dort genutzte alte OECD-Skala übernommen.

Im Bereich der EU wird als relative Einkommensgrenze die 50-Prozent-Schwelle genutzt. Das heißt, Haushalte, die lediglich über 50 Prozent des durchschnittlich gewichteten Haushaltsnettoeinkommens des jeweiligen Landes verfügen, gelten als *arm*. Sind lediglich 40 Prozent vorhanden, gilt dies als *strenge Armut*. Als *prekärer Wohlstand* wird bezeichnet, wenn ein Haushalt bis zu 75 Prozent des Einkommens besitzt (vgl. Datenreport 2002, S.585). Das Konzept der relativen Einkommensarmut bietet den Vorteil, dass es immer im Bezug zur allgemeinen Wohlstandsentwicklung bleibt: Steigt der gesellschaftliche Reichtum, bewegt sich auch die Armutsgrenze nach oben (vgl. AWO, 2000).

Zum Vergleich wurden die durchschnittlichen monatlichen Äquivalenzeinkommen (nominal) der privaten Haushalte in Deutschland herangezogen, die im Datenreport (2002, S.582) für Gesamtdeutschland mit 1109 Å, für die alten Bundesländer mit 1149 Å und für die neuen Bundesländer mit 939 Å angegeben werden. Das Ausmaß von Einkommensarmut stellt sich in der Untersuchungsgruppe folgendermaßen dar (Tab. 2):

Tabelle 2 Quoten der Einkommensarmut in der Untersuchungsgruppe und in der Gesamtbevölkerung (Mikrozensus = MZ): ABL und NBL im Vergleich.

	Deutschland gesamt		Alte Bundesländer		Neue Bundesländer	
	MZ	UG	MZ	UG	MZ	UG
0 bis 50% Relative Armut	9,1	70,7	9,7	71,9	5,8	69,7
50 bis 75% Prekärer Wohlstand	25,1	19,2	25,8	18,5	21,6	19,8
75 bis 125% Mittl. Einkommenslage	43,6	9,8	41,4	9,3	51,6	10,2
> 125% Wohlstand	22,2	0,3	23,2	0,2	21	0,3

Die Verteilung der Armutsquoten zeigt, dass mehr als zwei Drittel der Haushalte dieser Untersuchungsgruppe weniger als die Hälfte des durchschnittlichen Nettoeinkommens zur Verfügung steht. Weitere 19,2 Prozent leben unter der 75-Prozent-Grenze. Das heißt, fast 90 Prozent der Familien dieser Gruppe leben im Niedrigeinkommensbereich! Im Vergleich zum Mikrozensus zeigt sich für Gesamtdeutschland, auch unter Berücksichtigung der Ost-West-Problematik, dass die Untersuchungsgruppe sehr viel stärker von Armut und Niedrigeinkommen betroffen ist als die Gesamtbevölkerung. Bezüglich der Armutsquote unterscheidet sich die Gruppe der nichtdeutschen nicht signifikant von der Gruppe der deutschen Eltern.

Das Problem Armut allerdings nur aus rein monetärer Sicht (als Einkommensarmut) zu betrachten, würde der Komplexität des Phänomens nicht gerecht. Zwar kommt dem Einkommen eine Schlüsselrolle zu, doch kann es nicht isoliert betrachtet werden. Die reine Beschreibung von Lebensverhältnissen auf der Basis sozialstatistischer Indikatoren gibt Auskunft über den Umfang bzw. die Intensität der Benachteiligung (vgl. Butterwegge, Klundt & Zeng 2005), aber Armutsforschung muss ebenso *sozialkulturell* relevante Lebensbereiche umfassen. Die komplexe Realität von Armut erfordert eine ausdifferenziertere Betrachtungsweise, die die Einkommensarmut in Relation zu anderen Lebensbereichen wie etwa Bildung, Wohnen, soziales Eingebundensein (soziales Netz), Gesundheit usw. setzt. Erst im *Zusammenfallen* des Einkommenskriteriums mit anderen Bereichen der Unterversorgung lässt sich Armut in einem umfassenderen Sinne herausfinden, beschreiben und in ihren Folgen untersuchen (vgl. Butterwegge et al. 2005). In der Armutsforschung entspricht diesem Postulat der sog. Lebenslagenansatz (im Gegensatz zum einkommensorientierten Ressourcenansatz). Armut wird dann mehrdimensional betrachtet und als kumulative Unterversorgung in zentralen Lebensbereichen gesehen.

Die vorgestellte Untersuchung trägt diesem Postulat durch die Vielzahl der untersuchten Items Rechnung. Obgleich nicht im eigentlichen Sinne im Bereich der Armutsforschung, sondern vielmehr im Bereich der sozialstrukturellen Analyse angesiedelt, können die Ergebnisse ebenso im Kontext der Armutsforschung interpretiert werden. So erweist sich die beschriebene Personengruppe als ausgesprochen wenig sozial eingebunden (für detailliertere Angaben s. Koch 2004), wie Abbildung 2 verdeutlicht. Gefragt wurde

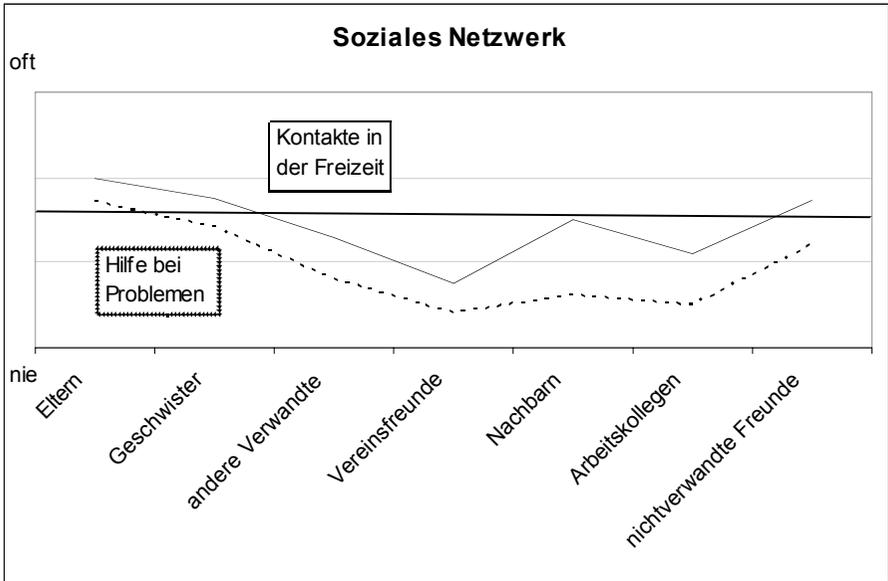


Abb. 2: Aktivierbares soziales Netzwerk.

nach Personen/Gruppen, mit denen man Kontakte in der Freizeit pflegt bzw. die man um Hilfe bei Problemen bittet.

Relativ seltene Kontakte in der Freizeit deuten auf ein eher kleines Beziehungsnetzwerk hin. Deutlich wird ebenso die geringe Inanspruchnahme nichtverwandter Beziehungen bei der Problembewältigung. Hier verkleinert sich das Netzwerk nochmals erheblich. Die so wichtige Ressource soziale Beziehungen steht in vielen Fällen also kaum zur Verfügung! Die hier vorgestellte Studie bestätigt damit einschlägige Befunde (z.B. Hradil 2001), nach denen sich der Wirkungs- und Beziehungskreis von Gesellschaftsmitgliedern unter weniger günstigen Einkommens-, Bildungs- und Arbeitsbedingungen auf das Private und Familiäre konzentriert.

5.3 Erwerbsleben

Die Untersuchungsgruppe zeichnet sich durch eine sehr niedrige Erwerbstätigenrate aus. Die hier betrachtete Arbeitslosigkeit betrifft fast ein Viertel aller Mütter und Väter, während es unter der Gesamtbevölkerung im Jahr 2004 lediglich 10,2 Prozent waren (Bundesagentur für Arbeit). Hierbei spiegelt sich

das gesamtdeutsche Bild eines klaren Überhangs der Arbeitslosenquoten in den NBL, wo 38,2 Prozent Mütter und 31,8 Prozent Väter von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Die Gruppe der nichtdeutschen Eltern unterscheidet sich in der Teilnahme am Erwerbsleben kaum von der deutschen Untersuchungsgruppe. Interessant erweist sich allerdings die berufliche Stellung: Durchgängig sind Nichtdeutsche in den Berufen des öffentlichen Dienstes (Angestellte, Beamte) deutlich unterrepräsentiert.

5.4 Familienverhältnisse

Die Familienform in der Untersuchungsgruppe stellt sich folgendermaßen dar: Mehr als die Hälfte leben in einer Familie bzw. Ehegemeinschaft (60,8%), hinzu kommen 10,9 Prozent in einer nichtehelichen Partnerschaft Lebende. 20,6 Prozent sind ledig und leben allein, 10,9 Prozent sind ledig, leben aber mit einem Partner zusammen. So kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder etwa jeder fünften Familie mit nur einem Elternteil aufwachsen.

Der gesamtgesellschaftlich zu beobachtende Trend zur Differenzierung privater Lebensformen (vgl. z.B. Geißler 2002) kann auch bei dieser Population deutlich nachgewiesen werden. Im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung (78,4%) wird sichtbar, dass zwar weniger, aber immer noch der Großteil der Untersuchungsgruppe in einer ehelichen Gemeinschaft zusammenlebt (60,8%:), dass aber die Anteile eher nichtkonventioneller Lebensformen wie nichteheliche Gemeinschaften und Alleinerziehende größer sind als in der allgemeinen Bevölkerung.

Weiterhin zeigt sich, dass sich die Gruppe der untersuchten Eltern aus den NBL hinsichtlich der Familienformen signifikant von der der ABL unterscheidet. Dies bestätigt die allgemeinen Befunde, nach denen in den neuen Ländern nichteheliche Lebensformen (darunter auch Alleinerziehende) deutlich weiter verbreitet sind als in Westdeutschland (vgl. Geißler 2002). Auch die Gruppe der nichtdeutschen Familien unterscheidet sich hinsichtlich ihrer Familienverhältnisse signifikant. Konventionelle Lebensformen sind stärker ausgeprägt, besonders auffällig wird dies an der wesentlich geringeren Anzahl Lediger und allein Lebender bzw. an den unverheiratet zusammen Lebenden. Die durchschnittliche Kinderzahl in der Untersuchungsgruppe liegt bei 2,9 (Median 3).

5.5 Wohnsituation

Die Versorgung mit Wohnraum beeinflusst die Lebenschancen von Menschen unmittelbar: Die Möglichkeiten persönlichkeitsorientierter Kindererziehung, die Erholung von Arbeitsbelastungen, die Konfliktbearbeitung in Familien - all dies hängt nicht zuletzt von einer ausreichenden Versorgung mit Wohnraum ab (vgl. Hradil 2001, S.311). Legt man für die Untersuchungsgruppe den internationalen Mindeststandard, nach dem je eine Person einen eigenen Raum zur Verfügung haben soll (Hradil 2001, S.312), zugrunde, so sind in der untersuchten Population 597 von 1986 Familien unterversorgt. Im Durchschnitt steht jedoch jeder Person ein Raum zur Verfügung. Befunde älterer Untersuchungen, die eine Unterversorgung im Vergleich zur Gesamtbevölkerung feststellten (vgl. z.B. Gehrecke 1966; Begemann 1970; Klein 1973, 1985; Thimm & Funke 1977 u.a.), werden damit nicht mehr bestätigt. Im Detail besehen heißt dies aber auch, dass - während in der gesamten Bevölkerung nur noch acht Prozent unter beengten Wohnverhältnissen leben - dies in dieser Population noch immer 35,7 Prozent sind! Allerdings zeigen sich, im Gegensatz zur Gesamtbevölkerung, keine Unterschiede zwischen ABL und NBL.

Bei den Wohnverhältnissen unterscheidet sich die Gruppe der nicht-deutschen Familien signifikant von den deutschen. In Elternhäusern mit einem nichtdeutschen Elternteil wohnen 1,3 Personen in einem Raum, bei zwei nichtdeutschen Elternteilen sind dies sogar 1,4 Personen. Das heißt, dass 57 Prozent aller ausländischen Familien mit Wohnraum unterversorgt sind.

6 Diskussion

Die sozialen Bedingungen der untersuchten Personengruppe haben sich, wie Vergleiche mit älteren Studien zeigen, im Zuge der allgemeinen Wohlstandsentwicklung deutlich positiv verändert, unterscheiden sich aber dennoch gravierend in negativer Richtung von der sozialen Lage der Gesamtbevölkerung. Insbesondere die hohe Arbeitslosenquote sowie die Einkommensarmut sind alarmierend! Als eindeutig und in besonderem Maße benachteiligte Gruppe erweist sich die Gruppe der Eltern aus den NBL. Die Gruppe der nichtdeutschen Familien ist zwar deutlich schlechter qualifiziert, was sich aber in der Arbeitslosigkeit oder in der Armutsquote nicht signifikant niederschlägt.

Dennoch unterscheiden sie sich bezüglich einiger Indikatoren (Kinderzahl, Familienverhältnisse) von den anderen (Unter-)Gruppen.

Diese sozialstrukturellen Dimensionen lassen sich, ergänzend zum Ressourcenansatz (Einkommensarmut), im Sinne des komplexeren Lebenslagenansatzes interpretieren. In dieser Untersuchung weisen sowohl die sozialen Netzwerke der Befragten als auch ihre Wohnraumsituation auf komplexe Armutslagen der Personengruppe hin. Ebenso muss auch in die Betrachtungen einfließen, dass soziale Netzwerke nicht nur Bestandteil von Armut im Sinne des Lebenslagenansatzes ist, sondern gleichzeitig auch ihre Folge. Arbeitslosigkeit und Armut wirken sich im Bereich der sozialen Beziehungen beispielsweise dadurch aus, dass es äußerst schwierig ist, soziale Netze aufzubauen, wenn sich das tägliche Leben und Wirken hauptsächlich zu Hause vollzieht. Oder wenn man sich bestimmte Unternehmungen, bei denen soziale Beziehungen gemeinhin aufgebaut werden, schlicht nicht leisten kann. Hinzuweisen ist ebenso darauf, dass soziale Lebensbedingungen, auch im Sinne von Armut, nicht in kausalem Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern stehen. Insbesondere die Familie und die von ihr bereit gestellten Sozialisationsbedingungen erweisen sich als wichtige *moderierende* Variable. Dennoch muss Armut als ein *Multiplikator* für die Wahrscheinlichkeit des Auftretens tatsächlicher Entwicklungsbeeinträchtigungen bei Kindern ernst genommen werden, da eine besondere Gefährdung der Entwicklung durch *Risikokumulation* zustande kommt (vgl. z.B. Meyer-Probst & Teichmann 1984). In besonderem Maße gilt dies für Langzeitarmut. Ebenso weist Roland Merten darauf hin, dass es »keinen Zweifel an der Tatsache [gebe, K.K.], dass Deprivationen unterschiedlichster Art die Entwicklung, Lernmöglichkeiten und Bildungschancen von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen beeinflussen« (Merten 2003, S.139). Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen kann Armut als Begleitumstand des Aufwachsens verheerende Folgen haben! Zudem muss Armut als spezifische Form der Strukturierung sozialer Gefüge (wie Klassen und Schichten) analysiert werden und ebenso als spezifische Form der Reproduktionsform struktureller sozialer Ungleichheit (vgl. Butterwegge et al. 2005).

Insgesamt weist, wie schon an diesen wenigen exemplarischen Ergebnissen dargestellt werden kann, diese Untersuchung darauf hin, dass - trotz »Fahrstuhleffekt« (Beck 1986), trotz Bildungsexpansion und trotz allge-

meinen Anstiegs des Wohlstandsniveaus - sowohl Chancen als auch Risiken ungleich verteilt bleiben und nach der sozialen Herkunft variieren. Sie bestätigt damit eine Vielzahl von Befunden (z.B. Klocke 1998; Geißler 2002). Unterhalb der Tendenzen von Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen ist die »ungebrochene Kraft« (Klocke 1998, S.215) ökonomischer Ungleichheit auch heute deutlich spürbar. Zugänge zum Arbeitsmarkt und deutliche Einkommensdifferenzen steuern die soziale Lage der Menschen stärker, als die Ungleichheitsforschung, als die Protagonisten der Risiko- oder Erlebnisgesellschaft noch vor einigen Jahren angenommen haben.

Dass viele der Familien von Förderschülern unter außerordentlich prekären sozialen Bedingungen leben, weiß jeder, der mit dieser Personengruppe in nähere Berührung kommt. Mit Sicherheit ist jeder Hausbesuch, ist jedes persönliche Gespräch mit Familien unserer Schüler aufschlussreicher, als es reine Datenberge sein können. Aber es reicht nicht, von Armut und »Schereneffekt« anhand von Einzelfällen zu berichten, notwendig sind ebenso *objektive* Belege für die Lebenssituation dieser Schüler.

Nur vor diesem Hintergrund ist die (notwendige!) breite Forschung zu Fragen der sozialen Bedingungs Hintergründe von Lernbeeinträchtigungen möglich. Diese Zahlen belegen gleichfalls in aller Deutlichkeit, dass schulorganisatorische und curriculare Veränderungen notwendig sind. Aber auch um sozialpolitische Maßnahmen anzumahnen, und *auch* das ist eine unserer Aufgaben als Lehrer und Betreuer dieser Personengruppe, brauchen wir Beweise, dass es sich nicht um tragische Einzelfälle, sondern um eine *Gruppe* von Menschen handelt, die systematischen Benachteiligungen ausgesetzt ist.

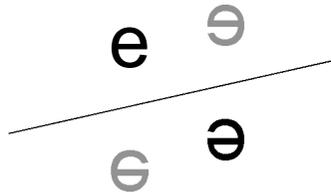
Das Ausmaß der gerade in dieser Personengruppe auftretenden komplexen Armut bestätigt die Notwendigkeit der Betrachtung von Armut als Form der sozialstrukturellen Reproduktion, mithin also die der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Befunde wie der von PISA konstatierte Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Bildungsabschluss belegen zudem, dass die Relevanz der Ungleichheitsforschung für den Bereich der Bildung ungebrochen ist.

Literatur

- Abrahams, F. & Sommerkorn, J. (1976). Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In K. Hurrelmann (Hg.). Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 70-89.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. Schiefele, U. & Lehmann, R. (2001). Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 69-140.
- AWO Bundesverband (Hg.) (2000). AWO-Sozialbericht 2000. Gute Kindheit - Schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bonn: Awo-Bundesverband-Verlag.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 323-410.
- Beck, U. (1986). Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Begemann, E. (1970). Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel.
- Bernstein, B. (1972). Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann.
- Bertram, H. (1981). Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancenungleichheit. Darmstadt, Neuwied: Ullstein.
- Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherheit (Hg.) (2001). Lebenslagen in Deutschland. Bonn.
- Butterwegge, C., Klundt, M. & Zeng, M. (2005). Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Durkheim, E. (1984). Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ellinger, S. & Koch, K. (2001). Milieu- und Lebensstilkonzepte als Grundlage pädagogischer Interventionen bei Lernbehinderung: Plädoyer für empirische Feldforschung. In Die neue Sonderschule H 46/4, 280-295.
- Engstler, H. & Menning, S. (Hg.) (2003). Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Erweiterte Neuauflage. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Ferdinand, W. & Uhr, R. (1973). Sind Arbeiterkinder dümmer - oder letztlich nur die Dummen? In Psychologie in Erziehung und Unterricht H 20, 31-35.
- Gehrecke, S. (1958). Familien von Hilfsschulkindern in Großstädten der Bundesrepublik. Meisenheim am Glan: Hain.
- Gehrecke, S. (1966). Elternhaus und Freizeitgestaltung bei Hilfsschulkindern. In Zeitschrift für Heilpädagogik, H 17/8, 361-374.
- Geißler, R. (2002). Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. 3.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geulen, D. (1994). Einige theoretische und forschungsstrategische Probleme bei der Erforschung des Wandels der Sozialisationsbedingungen. 4.Auflage. In Geulen, D. (Hg.). Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 181-192.

- Hanesch, W., Krause, P. & Bäcker, G. (2000). Armut und Ungleichheit in Deutschland. Der neue Armutsbericht der Hans-Böckler-Stiftung, dem Deutschen Gewerkschaftsbund und dem paritätischen Wohlfahrtsverband. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Hensle, U. & Vernooij, M.A. (2000). Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Hradil, S. (1987). Sozialstruktur in einer fortgeschrittenen Gesellschaft: Von Klassen und Lagen zu Schichten und Milieus. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8.Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Klein, G. (2001). Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969-1997. In Zeitschrift für Heilpädagogik, H 52/2, 51-61.
- Klocke, A. (1998). Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Generationsfolge. In P. A. Berger & M. Vester (Hg.). Alte Ungleichheiten - Neue Spaltungen. Opladen: Leske + Budrich, 211-230.
- Klocke, A. (2001). Die Bedeutung von Armut im Kindes- und Jugendalter - Ein europäischer Vergleich. In A. Klocke & K. Hurrelmann (Hg.). Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen, 2.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 287f.
- Koch, K. (2003). Die soziale Reproduktion von Lernbehinderungen aus der Perspektive des Lebensstilparadigmas. In M. Vernooij & M. Wittrock (Hg.). Beziehung(-s) Gestalten. Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität, 117-138.
- Koch, K. (2004). Die soziale Lage der Familien von Förderschülern - Ergebnisse einer empirischen Studie - Teil II. In Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation. H 3/2004, 181-200.
- Lütcke, H. (1989). Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie der Lebensstile. Opladen: Leske & Budrich.
- Mand, J. (1996). Lernbehinderung als soziale Benachteiligung. In H. Eberwein (Hg.). Handbuch lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim et. al.: Beltz, 165-176.
- Meyer-Probst, B. & Teichmann, H. (1984). Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter. Rostocker Längsschnittstudie. Leipzig: G.Thieme.
- Merten, R. (2003). Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In Butterwegge, Ch. & Klundt, M. (Hg.). Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien und Sozialpolitik im demografischen Wandel. 2.Auflage. Opladen: VS Verlag.
- Parsons, T. (1968). Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Probst, H. (1976). Lernbehinderte und Normalschüler. Bern: Huber.
- Sasse, A. (1999). Lernbehinderung aus der Perspektive »neuer« Formen sozialer Ungleichheit. In Die neue Sonderschule, H 44/6, 421-433.
- Schröder, U. (2000). Lernbehindertpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siepmann, G. (1999). Zur Personengruppe der Lernbehinderten im Land Brandenburg. In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hg.). Zehn Jahre Sonderpädagogik und Rehabilitation im vereinten Deutschland. Berlin: Neuwied, 64-81.
- Statistisches Bundesamt (2002). Datenreport 2002. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2003). Bildung im Zahlenspiegel. Wiesbaden.

- Stötzner, H.E. (1864, 1963). Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Berlin: Marhold. (Nachdruck Berlin 1963).
- Thimm, W. & Funke, E.H. (1977). Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In H. Bach (Hg.). Handbuch der Sonderpädagogik. Bd.4. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess, 581-611.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997). Theoretischer Ertrag und praktischer Nutzen der SCHOLASTIK-Studie zur Entwicklung im Grundschulalter. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hg.). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 459-474.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In Zeitschrift für Heilpädagogik, H 51/12, 492-503.



Soziale Bedingungen des elementaren Schriftspracherwerbs

Stephan Ellinger / Katja Koch

Einleitung

PISA und IGLU haben einen engen Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft in Deutschland aufgezeigt. Gleichwohl ist trotz des festgestellten systematischen Zusammenhangs die Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb begrenzt. So weisen Baumert und Schümer (2001) darauf hin, dass es »genügend Jugendliche aus unteren Sozialschichten mit exzellenten Leseleistungen und umgekehrt [gibt]« (387). Es lässt sich also kein deterministisches Verhältnis von sozialer Herkunft und Schulerfolg beschreiben. Ebenso kennzeichnend sind die Überlappungen der Leistungsverteilung zwischen den Sozialschichten. Diese sind insgesamt höher als die Unterschiede. Die Schlussfolgerung muss lauten: »Vorstellungen über geschlossene Sozialschichten sind unangebracht« (Baumert & Schümer 2001, S.365). Fazit: Die großen Überlappungsbereiche zeigen deutlich, dass der Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Sozialisationsbedingungen nicht kausal ist. Dimensionen, die die Schichten- (oder in PISA die Klassen-) Zugehörigkeit beschreiben, können demzufolge nicht die einzigen sozialen Faktoren sein, die beeinflussenden Charakter tragen. Im Blick auf das Ziel, Ansatzpunkte für pädagogische Intervention beschreibbar zu machen, müssen Sozialisationsbedingungen ins Zentrum der Betrachtung rücken. Zu diesen zählt u.a. auch die Lesesozialisation, insbesondere das häusliche Vorleseverhalten.

Forschungsstand

Vom Beginn des regulären Schriftspracherwerbs bis zur zielorientierten Nutzung von Texten durchlaufen die Schüler während der Lesesozialisation

einen Entwicklungsprozess, der sich als komplexes Zusammenspiel verschiedener Teilfähigkeiten beschreiben läßt. Dieser Prozess wird wesentlich durch den Schriftspracherwerb in der Grundschule geprägt, beginnt jedoch schon früher, während der familiären Lesesozialisation im Vorschulalter. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei immer wieder der Interaktion zwischen Eltern und Kindern in der Vorlesesituation selbst bzw. beim Betrachten eines Bilderbuches (vgl. Hurrelmann 1998).

Nach den Ergebnissen der klassischen Studie von Ninio und Bruner (1978), in welcher die Mechanismen des Spracherwerbs von Kindern nachgezeichnet wurden, ist keine Alltagssituation so ergiebig für den Spracherwerb wie eben die Vorlesesituation. Bruner bezeichnet sie deshalb als Schlüssel-situation für die Sprachentwicklung von Kindern (Bruner 2002, S.64ff.).

Wie kompetente erwachsene Vorleser zwischen den Anforderungen des Textes einerseits und den Fähigkeiten und Erfahrungen der Kinder andererseits vermitteln, also im Vorlesen eine Brücke zwischen der situationsabstrakten schriftlichen und situationsgebundenen mündlichen Kommunikation herstellen (Hurrelmann 1998, S.64), wird in vielen Studien deutlich (z.B. Cochran-Smith 1984; Goelman, Oberg & Smith 1984; Schieffelin & Gilmore 1986). Dabei kann Kinderliteratur als interaktives Medium angesehen werden, in dem Eltern und Kinder die Textbedeutung gleichsam im Rahmen eines Dialogs aushandeln. Nach Hurrelmann (1994) stellt der ideale Umgang mit dem Kinderbuch eine Brücke zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit dar.

Obwohl auch andere Formen der mündlichen Kommunikation, wie etwa Reime, Gedichte, Lieder, Geschichten, Rollenspiele, Sprachspiele oder die Gelegenheit, an Familiengesprächen teilzunehmen usw. den Erwerb der Schriftsprache erleichtern, weisen verschiedene Untersuchungen auf die herausragende Rolle der Vorlesesituation hin (vgl. Hurrelmann 1998; Wieler 1997; Hurrelmann, Hammer & Nieß 1995):

- gelingende Vorlesesituation wirkt sich positiv auf die Lesesozialisation aus
 - gelungene Vorlesesituationen bilden einen positiven Einflussfaktor auf die Entwicklung der Lesekompetenz
 - Vorlesen allgemein ist von großer pädagogischer Bedeutsamkeit
- Familiäre Lesesozialisation baut zwar auf alltäglichen Kommunikationsformen auf. Allerdings zeigt sich, dass die Sprache der Eltern beim Vorlesen weit-

aus elaborierter ist als in den sonstigen Gesprächs- und Spielsituationen mit dem Kind. Aus diesem Grund scheint es lohnenswert, gerade sie genauer zu betrachten. Hinzu kommt, dass Vorlesesituationen neben dem »reinen« Vorlesen und den begleitenden Dialogen aus dem Sprechen über die vorgelesenen (angeschauten) Geschichten, aus der gemeinsamen Entwicklung von Leseopportunitäten, aus kindlichem Erleben der lesenden Eltern usw. bestehen.

Obwohl der Grundschule bei der Vermittlung der Kulturtechniken eine besondere Rolle zukommt, darf der familiäre Einfluss auch nach der Einschulung nicht unterschätzt werden. Die Entwicklung der Lesekompetenz wird auch in späteren Jahren erheblich von den Lesegewohnheiten und -praktiken im Elternhaus bestimmt und kann nicht allein auf Unterrichtsmerkmale zurückgeführt werden.

Noch nicht befriedigend geklärt ist bisher die Frage, wie sich Unterschiede sozialer und kultureller Art in der frühen Lesesozialisation niederschlagen. Die meisten Ergebnisse wurden in Mittelschichtfamilien gewonnen, wo die Mütter ihren Kindern die eigene Wertschätzung für das Lesen und die eigene Vertrautheit mit Büchern im Rahmen einer elaborierten Vorlesetechnik vermitteln (Wieler 1990). Vermutlich ist aus diesem Muster kein universell gültiges Modell der frühen literarischen Sozialisation abzuleiten (so auch Heath 1992, 1996; Teale 1986). Vielmehr ist anzunehmen, dass nicht nur die Häufigkeit von Vorlesesituationen in sozialen Umgebungen unterscheidet sondern auch das Ausmaß, in welchem Erwachsene zur intellektuellen Partnerschaft mit dem Kind wirklich fähig und bereit sind. Bisherige Forschungen weisen darauf hin, dass hier milieubedingte Unterschiede zu erwarten sind. So bestätigt in Hurrelmann (1998): Die Unfähigkeit der Eltern, Vorlesesituation anregend und auch für sich selbst belohnend zu machen, hängt mit nicht vorhandenem vertrauten Verhältnis zu Büchern zusammen. So vererben sich Bildungsunterschiede selbst dann, wenn Eltern sich bemühen, Kinder nach besten Kräften zu fördern.

Untersuchung

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, die insbesondere auf die Vorlesesituation fokussiert. Vorgehen, metho-

dische Ausführung und Ergebnisse dieser Untersuchung sind ausführlich beschrieben bei Ellinger & Koch (2004 und 2005).

Ein erster Fokus liegt dabei auf der Diskrepanz zwischen Eltern- und Kind-Sicht auf die Vorlesesituation. Aus diesem Grund werden sowohl Eltern als auch Kinder zu den einzelnen Items der Vorlesesituation befragt. Weiterhin werden insbesondere Unterbrechungssituationen, die vielfältigste Anlässe zu sprachlichen Interaktionen zwischen Eltern und Kindern bieten, fokussiert.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Wie stellt sich das Vorleseverhalten aus Elternsicht/Kindersicht dar?
2. Gibt es Differenzen zwischen Eltern- und Kindersicht?
3. Wie stellen sich aus Elternsicht/Kindersicht Unterbrechungen dar?
4. Hat das Vorleseverhalten Auswirkungen auf die Leseleistung/ Rechtschreibleistung des Kindes?

Die Stichprobe besteht aus 210 Kindern von 10 Grundschulen im Regierungsbezirk Unterfranken (Bayern) sowie ihren Eltern. Die Untersuchung fand im Zeitraum 2/2003-6/2003 statt, zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sich die Kinder im 1. Schuljahr (Geburtsjahrgänge 1994/1995). Die Eltern beantworteten einen standardisierten Fragebogen zum Vorleseverhalten, die Kinder wurden in halbstandardisierten Interviews befragt. Die Testung der Schulleistungen der Kinder erfolgte mittels der Würzburger-Leise-Lese-Probe (WLLP, Küspert & Schneider 1998) sowie des Weingartner-GWS-Rechtschreib-Tests (Birkel 1995).

Diese Untersuchung beschreibt zunächst das Vorleseverhalten in den Familien. Besonders beachtenswert sind die sich dabei ergebenden Diskrepanzen zwischen der Eltern- und der Kindersicht. Möglicherweise hängt dies mit Tendenzen zu sozial erwünschten Antworten (bei den Eltern) sowie mit einem noch nicht ausgeprägt realistischen kindlichen Zeitgefühl zusammen. Auf jeden Fall macht es auf die Notwendigkeit aufmerksam, diese Differenz in zukünftigen Untersuchungen zu beachten. In der weiteren Ergebnisauswertung wurde festgestellt, dass weder die Häufigkeit des Vorlesens noch die Bedeutung, die die Eltern diesem beimessen, Auswirkungen auf die Lese- bzw. Schreibfähigkeit des Kindes haben. Ebenso ohne Einfluss auf die Leistungen sind Häufigkeit von Unterbrechungen und der Umgang mit die-

sen. Nachweisbare Zusammenhänge zeigen sich allerdings zur mütterlichen Schulbildung. Mit steigender Schulbildung der Mutter nehmen die Leistungen sowohl im Lesen als auch in der Rechtschreibung zu, wobei dieser Effekt beim Rechtschreiben noch deutlicher auftritt. Dabei korrelieren die Schulabschlüsse von Mutter und Vater mittelstark, so dass prinzipiell von einem familiären Bildungsklima ausgegangen werden kann. Das Bildungsniveau der Eltern (in Form formaler Schulabschlüsse) scheint also in dieser Studie den höchsten Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder zu haben. Zusammenhänge gibt es ebenso zwischen der Schulbildung und der Häufigkeit, mit der Eltern selbst lesen, sowie mit der sie ihren Kindern vorlesen.

Die hohe Bewertung sozialer Faktoren im Blick auf das Zustandekommen von Schulleistungsproblemen kann derzeit als konsensfähig betrachtet werden. Dennoch sind letztlich die nachweisbaren Effekte schichtspezifischer (im Sinne der zur Modellkonstruktion genutzten) Variablen auf den Schulerfolg (bei PISA handelt es sich um »Klassen«, nicht Schichten) relativ klein. So erweisen sich bei PISA die Effekte der sozioökonomischen Stellung der Eltern, des Bildungsniveaus der Eltern und des Besitzes an Kulturgütern in der Familie im Vergleich zu den kognitiven Fähigkeiten als relativ gering, wobei den höchsten Effekt das Bildungsniveau der Eltern aufweist (Schümer 2004, S.86ff. vgl. auch Ellinger & Koch 2004). Offensichtlich führten bisherige Zugänge nicht zum gewünschten Ziel, weitere Faktoren des sozialen Hintergrundes beschreibbar zu machen, die Einfluss auf Schulleistungen haben. Hierzu bieten sich als Ergänzung von sozialstrukturellen Modellen (Schichten- oder Klassenkonstruktionen) die Milieu- und Lebensstilkonzepte an. Während die Schichtenmodelle wenige unabhängige Variablen beschreiben (in der Regel Einkommen, Bildung und Berufsprestige), finden sich in den Milieu- bzw. Lebensstilmodellen häufig unzählige Variablen, die zu jeweils einem Milieu bzw. zu einer Lebensstilgruppe zusammengeführt werden.

Um den Gedanken des familiären Bildungsklimas, was zwar eng mit dem Bildungsabschluss verbunden, durch dieses aber nur relativ unscharf und formal dargestellt werden kann, weiter zu illustrieren, wurden in einem nächsten Schritt anstelle der Bildungsabschlüsse Lebensstilgruppen gebildet, und wiederum auf Zusammenhänge mit den Schulleistungen überprüft (zur Clusterbildung innerhalb dieser Untersuchung vgl. Ellinger & Koch 2005, S.62f.). In diese Gruppen gingen die Gesamtheit der darstellbaren elterlichen

Freizeitaktivitäten (Lesepräferenzen, Lesegewohnheiten, Fernsehinteressen) ein, so dass sich wesentlich komplexere kulturelle Klimata in den Familien darstellen ließen. Auf diese Art und Weise wurden innerhalb der Untersuchungsgruppe drei Lebensstile herauskristallisiert, die sich folgendermaßen beschreiben lassen:

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
häusliche Beschäftigungen	außerhäusliche Beschäftigungen	außerhäusliche Beschäftigungen
geringe Außenorientierung	hohe Außenorientierung	hohe Außenorientierung
Nähe zur Trivialkultur	Nähe zur Hochkultur	Nähe zur Hochkultur
Sicherheitsstreben	Pflichtbewusstsein	hedonistische Tendenzen
Einfachheit, Bescheidenheit	politischer Einsatz	Verwirklichung eigener Ideen
Mit Kindern: Hausaufgaben und fernsehen	Mit Kindern: Hausaufgaben	wenig Sicherheitsbestreben
höhere Bildung: 8% Mütter	höhere Bildung: 36,6% Mütter	Mit Kindern: Theater und Musik höhere Bildung: 42% Mütter
Einfachheit und Sicherheit	Leistung und Pflicht	Niveau und Genuss

Abb. 1: Zusammenfassende Darstellung und Bezeichnung der Cluster.

Eine nachfolgende Prüfung der Zusammenhänge mit den Schulleistungen der Kinder zeigt, dass in der Gruppe 2 am erfolgreichsten gelesen wird. Die Rechtschreibleistungen dahingegen steigen von Gruppe 1 zu Gruppe 3 linear an.

Diskussion

Der Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg der Kinder und ihrem kulturellen Herkunftsmilieu überrascht angesichts vielfältiger Forschungsergebnisse zunächst nicht. Greift man jedoch den Faktor Formalbildung der Mutter heraus und stellt die Frage, ob nicht allein dieses Merkmal ausgereicht hätte, um zu zeigen, dass eben doch nicht aufwendige Lebensstilgruppenbildung nötig sind, um Einflussfaktoren auf schulischen Erfolg zu benennen, sondern schlicht (schichtbezogene) Bildungsdeterminanten der Eltern ausgereicht

hätten, so belehren die dargestellten Zahlen eines besseren. Während in Gruppe 1 (*Einfachheit und Sicherheit*) eine höhere Bildung der Mutter nur zu acht Prozent vorkommt, sind die Mütter der Gruppe 2 (*Leistung und Pflicht*) mit 36,6 Prozent und die Mütter der Gruppe 3 (*Niveau und Genuss*) mit 42 Prozent ähnlich häufig hoch gebildet. Der leistungsbezogene Unterschied allerdings ist zwischen diesen beiden Clustern erheblich. Offensichtlich stellen also nicht formal mehr oder weniger gut gebildete Mütter als solche die hinreichende Bedingung für den nachweislich höheren Schulerfolg des Kindes dar, sondern es sind (bei vergleichbarem Bildungsstand der Mütter in Gruppe 2 und 3) konkrete Lebensweisen und Verhaltensgewohnheiten, die ein unterschiedliches Maß an Schulerfolg begünstigen.

Betrachtet man die Lesegewohnheiten der Gruppen, liegt zunächst der Schluss nahe, dass es sich bei den Schulerfolgen der Kinder um Ergebnisse des Modelllernens handle, da die konkrete Lesehäufigkeit bzw. -gewohnheit der Eltern dem Kind schlicht als Vorbild gedient habe. Allerdings lesen die Kinder in Gruppe 2 (*Leistung und Pflicht*) am besten, obwohl die Eltern dort weniger Interesse am Lesen haben als in Gruppe 3 (*Niveau und Genuss*). Möglicherweise wirken sich hier intensive gemeinsame Hausaufgabenzeiten in Gruppe 2 positiv aus. Weiter fällt auf, dass hinsichtlich des Schreibens die Kinder aus Gruppe 3 deutlich bessere Ergebnisse zeigen als in den beiden anderen Gruppen. Bei ähnlichem Formalbildungsstand der Mütter scheint die konkrete Alltagsgestaltung in Gruppe 3 (*Niveau und Genuss*) die Rechtschreibfähigkeiten der Kinder in deutlich höherem Maße zu fördern als die konkrete Alltagsgestaltung in Gruppe 1 und auch in Gruppe 2. Das kulturelle Milieu in toto stimuliert schulischen Erfolg, nicht einzelne Tätigkeiten der Eltern.

In der aktuellen Untersuchung wird deutlich, dass sich anhand konkreter Beschreibung von Lebensgewohnheiten und regelmäßigen Verhaltensweisen in Zusammenhang mit Ergebnissen zum Schulerfolg Ansatzpunkte für pädagogische Förderung bzw. pädagogische Intervention ausfindig machen lassen. Die erhobenen Daten aus der standardisierten Elternbefragung ergeben deutliche Unterschiede im Lebensstil. Insbesondere scheinen sich

- ein breites Spektrum an häuslichen und vor allem auch außerhäuslichen Aktivitäten,
- die Partizipation an Kulturangeboten (Theater und Konzert)

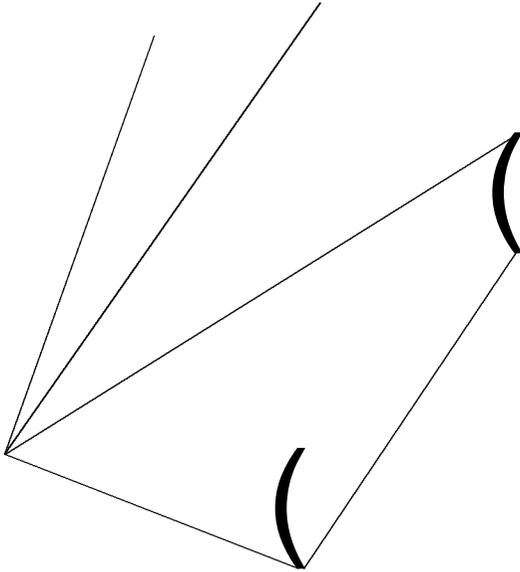
- ein häufiger Umgang mit und die positive Einstellung zu Büchern
- Genussfähigkeit im Blick auf Urlaub, Entspannung und freie Zeit positiv auf den Schulerfolg des Kindes auszuwirken.

Dies bestätigt nicht zuletzt wieder die große Bedeutung sozialer Faktoren auf das Zustandekommen von Schulleistungsproblemen. Der Erfolg des Grundschulbesuchs, der unabdingbar mit dem Erfolg im Lesen und Rechtschreiben verknüpft ist, scheint also aufs Engste mit dem Bildungsklima der Familie, in der das Kind aufwächst, verbunden zu sein. In die sonderpädagogische Förderung müssen diese Resultate unbedingt mit einbezogen werden. Das heißt, in die Förderung des Schülers (etwa durch mobile sonderpädagogische Dienste oder auch in Diagnose- und Förderklassen oder an Förderschulen) müssen die Elternhäuser einbezogen werden. Dieses Postulat ist einerseits durch Beratung und innovative Formen lösungsorientierter Elternarbeit, andererseits aber auch durch adäquates didaktisches Vorgehen zu realisieren.

Ausgangspunkt für eine effektive Förderung schulleistungsschwacher Kinder könnten dann detaillierte Kenntnisse der milieuspezifischen Lebensstile sein (vgl. auch Ellinger & Koch 2001). Auf ein weiteres, nicht weniger brisantes, Problemfeld verweist Schumacher in ihrer Studie zu Grundschullehrer/innen-Milieus (Schumacher 2002): Nicht nur die Schülerinnen und Schüler leben und lernen im Kontext spezifischer Lebensstilgruppen und ihrer Wertepprägungen, sondern auch die Lehrkräfte an Grundschulen sind Milieus zuzuordnen. So ergab eine kooperative Studie der Pädagogischen Hochschule Freiburg und des Sinus-Instituts Heidelberg, dass mehr als 68 Prozent der befragten Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen dem liberal-intellektuellen Milieu (nach SINUS) angehören (Schumacher 2002, S.255). Damit wird deutlich, dass sich auf Seiten des Lehrkörpers im ersten Schulabschnitt ein herausragendes Milieu bzw. ein dominanter Lebensstil beschreiben lässt. Ansatzpunkt für weitere empirische Forschung könnte folgerichtig sein, Korrelationen zwischen mangelnden Schulleistungen und Konstellationen der Schüler- und Lehrerlebensstilgruppen zu untersuchen. Hier könnten all diejenigen Kinder potentiell benachteiligt sein, deren Herkunftsfamilien einer anderen Lebensstilgruppe angehören als die Lehrperson.

Literatur

- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 323-410.
- Birkel, P. (1995). Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für erste und zweite Klasse (WRT 1+). Göttingen.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. 2., ergänzte Auflage. Bern.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The Making of a Reader*. Norwood.
- Ellinger, S. & Koch, K. (2001). Milieu- und Lebensstilkonzepte als Grundlage pädagogischer Interventionen bei Lernbehinderung: Plädoyer für empirische Feldforschung. In *Die neue Sonderschule* 4, 280-295.
- Ellinger, S. & Koch, K. (2004). Häusliches Vorleseverhalten und Schulerfolg in der Grundschule. In *Heilpädagogische Forschung*, 3, 125-132.
- Ellinger, S. & Koch, K. (2005). Der Einfluss des familiären Lebensstils auf Schulerfolg in der Grundschule. In *Heilpädagogische Forschung XXXI*, 2, 59-67.
- Goelman, H., Oberg, A.A. & Smith, F. (1984). *Awaking to Literacy*. Exeter.
- Heath, S.B. (1996). *Ways with words*. Cambridge.
- Heath, S.B. (1992). What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. In *Language in Society* 11, 49-76.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1995). *Lesesozialisation 1. Leseklima in der Familie*. Gütersloh.
- Hurrelmann, K. (1998). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 5.Auflage. Weinheim.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. In *Praxis Deutsch* 127, 17-24.
- Hurrelmann, B. (1998). Kinderlektüre und Familienstruktur. In H.-H. Ewers & I. Wild (Hg.). *Familien szenen in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim,
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievements and antecedents of labeling. In *Journal of Child Language* 5, 5-15.
- Schieffelin, B.B. & Gilmore, P. (1986). *The Aquisition of Literacy. Ethnographic Perspectives*. Norwood.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hg.). *Pädagogik und soziale Ungleichheit*. Bad Heilbrunn, 253-270.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.J. Tillmann & M. Weiß (Hg.). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, 73-114.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale & E. Sulzby (Hg.). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, 173-206.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim.





Forschungsprojekt:

Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache

Iris Füssenich



Wie unterschiedlich die Entwicklung von Kindern bei der Einschulung sein kann, zeigen folgende Beobachtungen: Kurz nach der Einschulung werden Kinder einer Grundschulklasse gebeten, ihren Namen auf ein Blatt Papier zu schreiben - und was sie sonst noch schreiben bzw. malen möchten. Die Unterschiede sind gravierend. Marcel schreibt seinen eigenen Namen und die der Familienangehörigen, außerdem auswendig gelernte Wörter. Christian schreibt einen Brief an seinen Freund: <MAINFROIT/ANTON/DUBISTSONET/ICHMAGDICH> (Mein Freund Anton, du bist ist so nett. Ich mag dich). Er markiert bereits Wortgrenzen durch Schrägstriche. Tobias kann weder seinen Namen noch auswendig gelernte Wörter schreiben. Er malt buchstabenähnliche Zeichen.

Wenn Kinder in die Schule kommen, befinden sie sich an unterschiedlichen Stationen auf dem Weg zur (Schrift-)Sprache. Dies betrifft ihre Zugriffsweisen, ihre Vorstellung über Sprache und ihr individuelles Sprachverhalten. Bei Schuleintritt ist Sprache nicht nur Mittel zum Zweck, um sich auszudrücken, sondern wird zunehmend zum Gegenstand der Betrachtung (Füssenich 2002). Vor allem Kindern mit Migrationshintergrund mangelt es an wesentlichen Begriffen und sie können Sprache nur eingeschränkt verstehen. Dies hat zur Folge, dass sie noch nicht Sprache zum Gegenstand der Betrachtung machen können. Ihnen fehlen metasprachliche Fähigkeiten, was sich u.a. darin zeigt, dass Kinder in der Regel in Nichtverstehenssituationen nicht nachfragen, weder Wortneuschöpfungen noch Reime bilden können.

Um Kinder möglichst gut auf (schrift-)sprachliche Anforderungen vorzubereiten, ist auf Seiten der Lehrkräfte eine Kenntnis von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen sowie von metasprachlichen Fähigkeiten erforderlich. Der Schriftspracherwerb stellt erhebliche Anforder-

rungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Schulanfänger/inne/n. Kinder müssen sich von der subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache lösen und ihre Aufmerksamkeit auf formale Aspekte der Sprache legen, was für die Lernenden bedeutet, dass sie sich bewusst mit ihrer Sprache auseinander setzen müssen.

Im Sinne des interaktionistischen Ansatzes wird Spracherwerb als aktiver Konstruktionsprozess von Kindern verstanden, der nicht die alleinige Leistung eines Individuums ist, sondern ein dialogischer Prozess, an dem Kinder und Bezugspersonen gleichermaßen beteiligt sind. Bestimmend für die kindliche Kommunikations- und Sprachentwicklung sind gemeinsame Austauschprozesse zwischen beiden Kommunikationspartner/inne/n. Vorsprachliches kommunikatives Handeln bildet den Ausgangspunkt für die kommunikative und sprachliche Entwicklung. Dies setzt voraus, dass die Bezugspersonen sich an die Fähigkeiten von Kindern anpassen, was in zur Routine gewordenen Situationen oder Formaten möglich ist. Die frühe Kommunikation setzt einen gemeinsamen Kontext voraus, auf dessen Hintergrund Kinder und ihre Bezugspersonen einander ihre Kommunikationsabsichten verdeutlichen. Formate in Kindertageseinrichtungen sind die täglich wiederkehrenden Routinehandlungen, wie z.B. Sitzkreis und Spielaktivitäten.

Kinder sollen die Fähigkeit entwickeln können, Sprache nach Form und Inhalt eigenständig handlungsbegleitend und -leitend zu verstehen und zu äußern, wobei sowohl Sprachproduktion als auch Sprachverstehen von Bedeutung sind. Die absichtsvolle Forcierung sprachlichen Lernens setzt mit hin übergreifend *pragmatisch* an. Verstehen- und Sprachenlernen wird initiiert durch einen für Kinder *sinnvoll* veranlassten, erfahrungsbezogenen Dialog, der auch die Ausgangsbasis für die Erweiterung der kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten darstellt. Insofern kommt der Kindertageseinrichtung hiermit eine bedeutende Funktion zu.

Die Auseinandersetzung mit der Schrift gehört zur sprachlich-kognitiven Entwicklung von Kindern und ihr Erwerb verändert und erweitert die Fähigkeiten der mündlichen Sprache. Schwierigkeiten mit der mündlichen Sprache, die das Lesen- und Schreibenlernen beeinträchtigen können, treten vor allem beim Erwerb der Sprachebenen Aussprache, Grammatik, Semantik und Metasprache auf. Schwierigkeiten können entweder nur auf einer Sprachebene vorhanden sein oder auf mehreren gleichzeitig (Füssenich 2003). Diese

Schwierigkeiten können den Schriftspracherwerb beeinträchtigen, wenn sie nicht genau diagnostiziert werden.

Darüber hinaus ist Sprache das Medium, das im Laufe der Schuljahre an Bedeutung zunimmt, und die Kommunikation findet im Unterricht weitgehend über Sprache statt. Osburg (2002) weist darauf hin, dass viele Grundschul Kinder den schulischen Anforderungen nicht nachkommen können, weil sie Probleme mit dem Sprachverstehen haben.

Eine Früherkennung dieser Schwierigkeiten und entsprechende Fördermaßnahmen sind die beste Vorbereitung auf schulische Anforderungen und vor allem Kinder aus schriftfernen Elternhäusern benötigen eine frühzeitige Unterstützung. Schriftneulinge müssen lernen, ihre mündliche Sprache zu segmentieren und eine Beziehung zwischen den Phonemen und Graphemen herzustellen.

Forschungsdefizit und Problemstellung

In Folge von PISA und IGLU ist die Bedeutung der frühen Bildung in den Blick der Diskussion gerückt. Die Bildungsministerin forderte z.B. im Jahre 2002, dass Kinder früher und intensiver gefördert werden müssen, weil Sprach- und Lesefähigkeit gerade in den ersten Jahren geprägt werden. Was Kinder in Kindertageseinrichtungen oder in der Grundschule versäumen, lasse sich nur schwer nachholen. Sie plädiert für eine optimale Förderung in der Kindertageseinrichtung, damit Kinder mit Entwicklungsrückständen die gleichen Chancen erhalten wie andere Kinder.

Um die Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache bei Kindern zu verbessern, sind in letzter Zeit eine unüberschaubare Anzahl von diagnostischen Verfahren und Fördermaterialien entwickelt worden. Dabei zeigt sich, dass es eine bunte Mischung an Ansätzen gibt, denen keine einheitliche Sicht zur Diagnose und Förderung von (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten zugrunde liegt. Die bekanntesten Verfahren für den Einsatz in *Kindertageseinrichtungen* sind die Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung (DP I) von Breuer & Weuffen (1993) und das Bielefelder Screening (BISC) Verfahren (Jansen u.a. 1999). Schon vor der Einschulung sollen Risikokinder erfasst werden, um sie bereits in Kindertageseinrichtungen zu fördern. Breuer & Weuffen sehen fünf Sprachwahrnehmungsleistungen

- optisch-graphomotorische, phonematisch-akustische, kinästhetisch-artikulatorische, melodische und rhythmische Differenzierung - als Grundlage für das Sprechen-, Schreiben- und Lesenlernen an. Die Vorschläge zur Förderung enthalten teilweise sinnvolle Anregungen wie Reime erkennen und Abzählverse lernen. Einigen anderen Verfahren liegen Trainingsprogramme der 70-er Jahre zur Förderung von visueller und (mund-)motorischer Wahrnehmung zu Grunde. Fast allen diagnostischen Verfahren ist gemeinsam, dass sich aus den erhobenen Daten keine unmittelbaren Konsequenzen für die Förderung ableiten lassen.

Im Bielefelder Screening Verfahren wird das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit (zur Kritik an diesem Begriff: Schmid-Barkow 2003) als eine wichtige Variable bei der erfolgreichen Aneignung von Schriftsprache gesehen. Weiterhin werden Vorläuferfertigkeiten erhoben, die sich auf die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis beziehen. Zur Förderung von phonologischer Bewusstheit im Vorschulalter wurde das Programm »Hören, lauschen, lernen« (Küspert & Schneider 2002) entwickelt (zur Kritik: vgl. z.B. Schumann 2001, Hacker 2004). Fördervorschläge für die Vorläuferfertigkeiten Aufmerksamkeit und Gedächtnis fehlen. Weiterhin werden Fördervorschläge nicht individuell auf die Fähigkeiten und Schwierigkeiten einzelner Kinder abgestimmt, sondern als Trainingsprogramm eingesetzt (Küspert & Schneider 2002) oder wie bei Breuer & Weuffen (1993) als allgemeine Vorschläge für Förderung formuliert, die keine spezifische Diagnostik voraussetzen.

Das Trainingsprogramm »Hören, lauschen, lernen« und vergleichbare Diagnoseverfahren sowie Förderprogramme setzen meist bei der Überprüfung und Förderung von schriftsprachlichen Fähigkeiten an. Der Blick auf Fähigkeiten, aber auch Schwierigkeiten der mündlichen Sprache fehlt bzw. ist unzureichend. »Mit der Ausgangslage der Schriftsprache und ihrer lautlichen Interpretation nehmen die Autoren des Würzburger Programms praktisch eine lautliche Wirklichkeit an, die von der Lautung des Deutschen in vielfältiger Weise abweicht. Von entscheidender Bedeutung erscheint nunmehr, dass das, was die Erzieherin auf der Grundlage von Schrift - seien es Buchstaben oder Silben - vorspricht, nicht in Übereinstimmung mit den lautsprachlichen Erfahrungen ihrer Kinder steht. Wie soll ein Kind ein [h] in *gehen* hören, wenn dieses Segment hochsprachlich in diesem Wort gar nicht auftaucht?« (Hacker 2004, S.147).

Eine ähnliche Missachtung des Verhältnisses von Lautung und Schreibung weist die Sprachstandsprüfung bei Vorschulkindern von Bremen auf. Sie besteht aus einem Wortschatztest, einem Sprachverständnistest und Aufgaben zur Ermittlung präliteralen und pränumerischen Wissens. Um präliterarisches Wissen zu überprüfen, sollen Kinder das ABC aufsagen, sofern sie es können, und Buchstaben auf einer Vorlage benennen (Kretschmann & Schulte 2004, S.107). Das Verfahren prüft mit diesen Aufgaben nur antrainiertes Wissen, denn Kinder ohne Schriftkenntnisse können bei guten sprachanalytischen Fähigkeiten zwar Laute aus der gesprochenen Sprache heraushören, entsprechende Buchstabennamen kennen sie aber erst durch Unterweisung.

Weiterhin nehmen vorhandene Diagnose- und Fördermaterialien ausschließlich das zu fördernde Kind in den Blick. Der Erwerb von kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten ist ein dialogischer Prozess, an dem nicht nur Kinder, sondern auch ihre Kommunikationspartner/innen beteiligt sind, die förderlich oder behindernd auf kindliche (Sprachentwicklungs-)Prozesse Einfluss nehmen können.

Eine optimale Förderung in Kindertageseinrichtung und Grundschule, wie es die Bildungsministerin vorsieht, kann Unterschiede in der kindlichen Entwicklung nicht nivellieren, aber darauf achten, dass Kinder mit Entwicklungsrückständen in ihren Lernprozessen nicht stagnieren, sondern sich weiter entwickeln. Kinder wie Tobias, die bei der Einschulung ihren Namen nicht schreiben können und keine Buchstaben kennen, haben offensichtlich bis zur Einschulung noch keine bedeutsamen Erfahrungen mit der Schrift gemacht und haben noch nicht den Symbolcharakter von (Schrift-)Sprache erkannt.

Forschungsziel und methodisches Vorgehen

Eine sinnvolle Förderung muss möglichst früh in Kindertageseinrichtungen ansetzen. Ausgangspunkt für das geplante Forschungsprojekts soll sein, eine bessere Passung (Schwartz o.J.) zwischen den Fähigkeiten sowie Schwierigkeiten von Kindern beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule vorzunehmen.

Im FuN-Teilkolleg »*Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren*« (Füssenich & Löffler 2005a; 2005b) hat sich gezeigt, dass Kindern wie Tobias grundlegende Begriffe, wie z.B. *Buchstabe* und *Zahl* nicht

bekannt sind, deren Kenntnis für schulisches Lernen und Lehren notwendig ist. Eine sinnvolle Förderung in Kindertageseinrichtungen müsste hier ansetzen und lernförderliche Situationen schaffen, in denen Kinder ihr begriffliches Wissen erweitern können (Füssenich 2001, 2002, Osburg 2002). Weiterhin haben diese Kinder Probleme, Sprache zu segmentieren. Oft sind ihre sprachlich-kognitiven Fähigkeiten noch nicht so entwickelt, dass sie sich mit der formalen Seite der Sprache auseinandersetzen können. Dies zeigt sich z.B. darin, dass sie bei Wörtern wie z.B. *Tisch - Haus - Maus* der Meinung sind, dass sich *Tisch* und *Haus* reimen, weil diese Wörter von der Erfahrung her zusammengehören. In allen Projektklassen gibt es Erstklässler, die Sprache nicht in Silben gliedern können. Vor allem bereiten einsilbige und längere Wörter Schwierigkeiten. Auch diese Bereiche sollten in Kindertageseinrichtungen als Förderschwerpunkte ausgewählt werden.

Im Forschungsprojekt sollen die im Projekt »Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren« entwickelten Beobachtungsaufgaben der Einschulung für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen modifiziert werden. Im Einzelnen handelt es sich um Beobachtungsaufgaben zur Wahrnehmung von Schrift, Kenntnis von Begriffen und zur Fähigkeit der Segmentierung von Sprache.

Die Daten werden mit den Bezugspersonen der Institutionen ausgewertet und gemeinsam Fördermaßnahmen abgeleitet. Das Ziel einer gemeinsamen Analyse dieser Daten besteht darin, dass den Kindern ein Weiterlernen und Entfalten ihrer Fähigkeiten ermöglicht wird. Hierbei ist wichtig, vom Können der Kinder auszugehen und ihr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Als Leitfaden für die Analyse werden folgende Fragen ausgewählt:

Was können Kinder schon?

Was müssen sie noch lernen?

Was können sie als nächstes lernen?

Was wollen sie als nächstes lernen?

Entsprechende Fördermaßnahmen für einzelne Kinder integrieren die Bezugspersonen der Kinder in ihre tägliche Arbeit in den Kindertageseinrichtungen oder sie holen Unterstützung von Mitarbeiter/inne/n anderer Institutionen ein (z.B. Sprachtherapie).

Literatur

- Breuer, H. & Weuffen, M. (1993). Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Rossbach, G. (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Füssenich, I. (2001). Sind Sprachstörungen immer hörbar? In *Grundschule*, 5, 14-17.
- Füssenich, I. (2002). Semantik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hg.). *Sprachtherapie mit Kindern*. 5.Auflage. München, 63-104.
- Füssenich, I. (2003). Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Kommunikation. In A. Leonhardt & F. B. Wember. (Hg.). *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung. Erziehung. Behinderung*. Weinheim und Basel: Beltz, 421-440.
- Füssenich, I. & Löffler, C. (2005a). *Schriftspracherwerb. Einschulung. Erstes und zweites Schuljahr*. München: Reinhardt.
- Füssenich, I. & Löffler, C. (2005b). *Materialheft Schriftspracherwerb*. München: Reinhardt.
- Hacker, D. (2004). S-Bahn ist keine Essbahn - Kritische Anmerkungen zum Training phonologischer Bewusstheit. In U. Lüdke (Hg.). *Fokus: Mensch. Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik*. Würzburg: edition freisleben, 141-154.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.
- Kretschmann, R. & Schulte, W. (2004). Risikolagen bei Vorschulkindern - Ergebnisse der bremerischen Sprachstandsprüfungen für den Einschulungsjahrgang 2004. In U. Lüdke (Hg.). *Fokus: Mensch. Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik*. Würzburg: edition freisleben, 87-122.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2002). Hören, lauschen, lernen; Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter - Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Hören, lauschen, lernen - Sprachspiele für Vorschulkinder. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Osburg, C. (2002). *Begriffliches Wissen am Schulanfang: Schulalltag konstruktivistisch analysiert*. Freiburg: Fillibach.
- Schmid-Barkow, I. (2003): Das Unbewusste der phonologischen Bewusstheit. In *Grundschule*, 9, 38-40.
- Schumann, Gabriele (2001). Wie viele Wörter hat ein Satz? In *Grundschule*, 5, 14-17.
- Schwartz, E. (o.J.): *Die Aufgabe des Schulanfangs. Bildsamkeit und grundlegende Bildung*. Braunschweig: Westermann.
- Das Projekt wird finanziert aus Forschungsmitteln der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.



Soziale Benachteiligung und Arbeitsethik

Schlussfolgerungen aus der »Early Childhood Longitudinal Study«

Bernhard Hofmann

Die »Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K)« untersuchte mit verschiedenen Methoden die frühen Erfahrungen von Kindern mit Schule vom Eintritt in den (Schul-)Kindergarten bis zur 5. Klasse, gestützt auf eine Vielzahl von Quellen wie Elterninterviews, Datenerhebung bei Schulleitungen, Lehrern und Schülern sowie Tests zur Schülerleistung. Entwickelt wurde die Studie im Auftrag des U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics (NCES). Untersucht wurde eine national repräsentative Kohorte von 22782 Kindern in 1277 Schulen mit Kindergartenprogramm, die im Schuljahr 1998/1999 in den Kindergarten eintraten. Datenerhebungen fanden statt im Kindergarten (Herbst 1998 und Frühjahr 1999), in der 1. Klasse (Herbst 1999 und Frühjahr 2000), in der 3. Klasse (Frühjahr 2002) und in der 5. Klasse (Frühjahr 2004).

Mit der ECLS-K-Studie werden mehrere Untersuchungsperspektiven verfolgt. Sie verbindet eine Studie zum Schulerfolg im Elementarbereich mit Erhebungen zum Entwicklungsstand der Kinder am Beginn der formellen Schullaufbahn und an entscheidenden Zeitpunkten während der ersten fünf Schuljahre. Sie umfasst eine Studie zu Art und Qualität von Kindergartenprogrammen sowie eine Studie zum Beziehungsgeflecht zwischen Familie, Vorschule und Schulerfahrungen zum kindlichen Entwicklungsstand bei Schuleintritt und der Weiterentwicklung in Kindergarten und Elementarschule.

Die ECLS-K-Studie ist Teil eines Längsschnittstudienprogramms mit zwei Kohorten. Die zweite Kohorte wird im Rahmen der ECLS-B untersucht und umfasst eine repräsentative Gruppe von 10688 Kindern, die im Jahr 2001 geboren sind und bis zum Ende der 1. Klasse einbezogen werden. Diese Kinder gelten als repräsentativ für die im Jahr 2001 geborenen vier Millionen Kinder in den USA. Die ECLS-B-Studie umfasst die ersten sechs Lebensjahre

dieser Kinder und ist noch nicht abgeschlossen, es liegen aber die Ergebnisse für die ersten vier Jahre vor. Dabei werden u.a. frühkindliche soziale Beziehungen, Zuwendung und auch ansatzweise von Eltern inszenierte Bildungsbemühungen erfasst. Die erste Datenerhebung fand statt, als die Kinder etwa neun Monate alt waren.

Die ECLS-K/-B verfolgt sowohl deskriptive wie analytische Ziele. Mit den gewonnenen Daten sollte es möglich sein, aufzuklären, wie eine Vielzahl von familiären, schulischen, kommunalen und individuellen Variablen den frühen Schulerfolg von Kindern beeinflussen, welche Zusammenhänge zwischen Erfahrungen im Kindergarten und späterem Schulerfolg bestehen, wie Schulerfolg von der Zuweisung zu bestimmten Leistungsgruppen, von der Teilnahme an Förderkursen, Klassenwiederholung und Schulwechsel durch Umzüge beeinflusst wird.

Die Kinder wurden sowohl nach Rasse/Ethnie wie auch nach dem sozioökonomischen Status ihrer Eltern aufgeschlüsselt. Der ethnische Aspekt soll hier unbeachtet bleiben, obwohl er vom sozioökonomischen Status der Eltern nicht ganz zu trennen ist. Ethnisch Weiße und Asiaten sind in den sozioökonomisch höheren Schichten im Verhältnis häufiger vertreten als Schwarze, in den ärmeren Schichten dagegen seltener. Trotzdem bezieht sich hier die Betrachtung auf den sozioökonomischen Status der Eltern, die entsprechend ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit in fünf Quintile eingeteilt wurden. In nahezu allen Untersuchungsteilen, die sich auf kognitive Leistungen bezogen, ergab sich zu allen Untersuchungszeitpunkten eine enge Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Leistungsniveau der Kinder. Dieser Aspekt lässt eine soziale Benachteiligung vermuten und soll als einziger Punkt aus dieser so umfangreichen Studie hier betrachtet werden. Die kognitive Entwicklung der Kinder im Lesen und in Mathematik wurde über den gesamten Zeitraum der Studie gemessen und eignet sich gut für einen Sozialvergleich.

Auffallend ist, dass die Selbsteinschätzung der Kinder in den Anfangsjahren mit ihren tatsächlich gemessenen Fähigkeiten nur sehr schwach korrelierte, lediglich die Selbsteinschätzung von Lesefähigkeiten korrelierte mit den Lehrerbeurteilungen mit .20. Dies lässt darauf schließen, dass Kinder andere Kriterien anwenden als Lehrer, wenn sie schulische Fähigkeiten einschätzen. Lehrer kennen die nationalen Standards und Kompetenzniveaus und scheinen

sich daran zu orientieren, während die Selbstwahrnehmung von Kindern nicht nur das Feedback zu reflektieren scheint, das sie von anderen erhalten. Vielmehr scheint die Selbstwahrnehmung der kindlichen Leistungsstärke auch vom selbst gezogenen Vergleich mit Altersgenossen aus dem sozialen Umfeld geprägt zu sein. So erklären sich Ergebnisse, wonach Kinder aus sozioökonomisch schwachen und sehr schwachen Familien ihre Fähigkeiten deutlich höher einschätzten, als es den Leistungstests entsprach. Kinder aus sozioökonomisch sehr starken Familien schätzten dagegen ihre Fähigkeiten etwas geringer ein, als sie tatsächlich waren.

Ein Vergleich der Werte aus der Selbsteinschätzung der Lesekompetenz mit den Testergebnissen aus der »Academic Rating Scale« »Sprache und Lesefähigkeit« in Klasse 3 (Schuljahr 2001-02) macht dies deutlich:

Sozioökonomischer Status	Selbsteinschätzung	Testergebnis
erstes Quintil (unterstes)	3.28	2.83
zweites Quintil	3.20	3.11
drittes Quintil	3.22	3.26
viertes Quintil	3.27	3.47
fünftes Quintil (höchstes)	3.32	3.70

(Wertebereich 1-5)

Ein Vergleich der Werte aus der Selbsteinschätzung von mathematischer Kompetenz mit den Testergebnissen aus der »Academic Rating Scale« »Mathematisches Denken« in Klasse 3 (ebenfalls Schulj. 2001-02) bestätigt diese Tendenz:

Sozioökonomischer Status	Selbsteinschätzung	Testergebnis
erstes Quintil (unterstes)	3.23	2.76
zweites Quintil	3.14	2.96
drittes Quintil	3.16	3.07
viertes Quintil	3.14	3.22
fünftes Quintil (höchstes)	3.12	3.40

(Wertebereich 1-5)

Vergleicht man die Werte aus der Selbsteinschätzung der Lesekompetenz mit den Testergebnissen aus der »Academic Rating Scale« »Sprache und Lesefähigkeit« in Klasse 5 (Schuljahr 2003-04), so zeigt sich für die beiden unteren Quintile eine deutliche Annäherung von Selbstbild und Leistungsvermögen:

Sozioökonomischer Status	Selbsteinschätzung	Testergebnis
erstes Quintil (unterstes)	2.93	3.13
zweites Quintil	2.93	3.28
drittes Quintil	2.98	3.40
viertes Quintil	3.00	3.59
fünftes Quintil (höchstes)	3.16	3.81

(Wertebereich 1-5)

Auch die Werte aus der Selbsteinschätzung von mathematischer Kompetenz zeigen im Vergleich mit den Testergebnissen aus der »Academic Rating Scale« »Mathematisches Denken« in Klasse 5 (ebenfalls Schuljahr 2003-04), dass das eigene Leistungsvermögen von den Kindern inzwischen auch in den unteren Quintilen zurückhaltend und damit eher der Realität entsprechend eingestuft wird:

Sozioökonomischer Status	Selbsteinschätzung	Testergebnis
erstes Quintil (unterstes)	2.93	3.20
zweites Quintil	2.85	3.34
drittes Quintil	2.85	3.39
viertes Quintil	2.91	3.53
fünftes Quintil (höchstes)	2.97	3.76

(Wertebereich 1-5)

Die realistische Selbsteinschätzung der den beiden unteren sozioökonomischen Quintilen zuzurechnenden Kinder in Klasse 5 ist als Folge ihrer schulischen Erfahrungen zu betrachten. Es ist anzunehmen, dass die vormalig zu optimistische Selbsteinschätzung durch eine Folge von Situationen, in denen die Kinder das eigene Unvermögen erlebten, auf das gemessene Niveau

zurückgeführt wurde. Damit sind wohl auch die eigenen schichtspezifischen Leistungsansprüche und Leistungsbewertungen als im schulischen Bereich nicht gültig erkannt worden. Die betroffenen Kinder erkannten wohl, dass in der Schule andere Leistungsansprüche und Leistungsnormen gelten, als von ihnen ursprünglich angenommen. Die Studie zeigt bei diesen Kindern gleichzeitig eine zunehmende Externalisierung von Problemen, als mögliche Ursache könnte zunehmende Frustration vermutet werden.

Kinder, die den oberen beiden sozioökonomischen Quintilen zuzurechnen sind, scheinen sich nicht an schulischen, sondern an sehr hohen, im familiären Umfeld geltenden Leistungsansprüchen und Leistungsnormen zu orientieren und schätzen ihre Leistungen dementsprechend zurückhaltend ein. Während sie die Erfüllung dieser hohen Leistungsansprüche anstreben, erhalten sie durch Erfüllung und Übererfüllung schulischer Normen motivationssteigernde Bestätigung und Lob.

Der Unterschied im Leistungsvermögen, der zwischen benachteiligten und bevorzugten Kindern beim Kindergarteneintritt gemessen wurde, vergrößerte sich im Lauf der Schuljahre. Wurden die Ergebnisse mit den Mitteln der Regressionsanalyse um familiäre Risikofaktoren bereinigt, so verlor die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe/Rasse an Bedeutung. Signifikant war noch der Faktor, ob ein Kind während des Untersuchungszeitraums eine öffentliche oder eine private Schule besuchte. Dieser Faktor korrelierte jedoch sehr hoch mit dem sozioökonomischen Status der Eltern.

Die ECLS-K-Studie stellt u.a. fest, dass Kinder, die mindestens 50 Kinderbücher besitzen, eine etwa fünf Percentilpunkte höhere Leseleistung im Test erreichen als Kinder ohne Bücher. Für Kinder mit mindestens 100 Kinderbüchern liegt die Testleistung nochmals etwa fünf Percentilpunkte höher. Üblicherweise wird aus diesen Ergebnissen geschlossen, dass wohl die Eltern diesen Kindern in Relation zur Bücherzahl vorgelesen haben. Erstaunlicherweise zeigt die ECLS-K-Studie auf, dass es keine Korrelation zwischen den Leistungen im Lesetest und dem Umstand gibt, wie oft Eltern diesem Kind vorgelesen haben. Es scheint, dass allein der Besitz einer großen Anzahl von Büchern positiv mit dem Schulerfolg korreliert, unabhängig davon, ob das Kind überhaupt eines der Bücher gelesen hat. Positiv korrelieren Testleistun-

gen mit einem hohen Bildungsabschluss der Eltern, mit hohem Einkommen der Eltern und mit Englisch als Familiensprache. Ebenso scheinen Schulleistungen höher zu sein, wenn die Mutter bei der Geburt des Kindes mindestens 30 Jahre alt war.

Kein Zusammenhang zur Schulleistung ergab sich bei regelmäßigem Fernsehen und bei häufigen Museumsbesuchen zusammen mit den Eltern. Ohne Einfluss auf die Schulleistungen blieb auch, wenn die Mutter in der Zeit zwischen Geburt und Kindergarteneintritt des Kindes nicht berufstätig war und sich im häuslichen Bereich um das Kind kümmerte.

Nach der ECLS-K-Studie scheinen alle Bildungsaktivitäten, die Eltern mit ihren Kindern unternehmen, ohne entscheidenden Einfluss auf die späteren Schulleistungen zu bleiben. Es ist zwar eine allgemein gängige Überzeugung, dass von den Eltern inszenierte intensive Bildungsaktivitäten, gemeinsame Unternehmungen und Zuwendung durch die Mutter, die in den Jahren zwischen Geburt und Kindergarteneintritt und vielleicht sogar länger auf Berufstätigkeit verzichtet und nur für das Kind da ist, den Bildungserfolg in der Schule prädestiniert. Die ECLS-K-Studie kann dies definitiv nicht bestätigen. Was die ECLS-K-Studie aber ganz klar bestätigt, ist eine Korrelation zwischen familiärem Wohlstand und Schulerfolg des Kindes. Ist dies ein Widerspruch?

Betrachtet man die oben aufgezeigte Korrelation zwischen Selbsteinschätzung und Testerfolg für Schüler der dritten Klasse, so ergibt sich ein deutlicher Hinweis auf eine mögliche Interpretation. Bei Kindern mit stark differierendem sozioökonomischem Status bestehen offensichtlich sehr große Unterschiede im Leistungsanspruch, also in der Auffassung, was ein gutes Fähigkeitsniveau ist.

Zurück zu der Frage, wie es sein kann, dass ein Kind mit vielen Büchern in der Schule höheren Erfolg hat, sogar wenn es seine Bücher nicht liest. Eltern, die ihrem Kind viele Bücher kaufen, sind in der Regel gut ausgebildet und klug. Und diese Eltern geben ihre Klugheit, ihre Arbeitsethik, ihre Leistungsbereitschaft und ihre Leistungsansprüche an ihre Kinder weiter. Diese Theorie wird durch die Tatsache unterstützt, dass nach der ECLS-K-Studie die Zahl der Bücher sowohl mit der Leseleistung wie auch mit der Leistung »mathematisches Denken« stark korreliert. Wie wäre sonst die Korrelation zwischen Bücherbesitz und Mathematikleistung zu erklären?

Eine andere Erklärung wäre, dass die Zahl der Bücher ein Indikator dafür ist, wie sehr sich Eltern um Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder und um ihre Kinder im Allgemeinen kümmern. Diese Sorge könnte ein Umfeld schaffen, in dem Lernen belohnt und als sehr wichtig dargestellt wird. Vielleicht glauben diese Eltern, dass Bücher eine Steigerung von Intelligenz bewirken. Der ECLS-K-Studie zufolge sind sie weniger ein Grund für Intelligenz als vielmehr ein Indikator.

Ein anderer Schluss mag Eltern vielleicht aufschrecken: Die Wirkung von elterlicher Inszenierung von Bildungsaktivitäten wird, wie aus der ECLS-B-Studie zu schließen ist, völlig überbewertet. Frühe Testergebnisse zeigen, dass Kinder wohlhabender Eltern besser abschneiden als Kinder aus armen Familien bereits zu einem Zeitpunkt, wo bewusst inszenierte elterliche Bildungsaktivitäten entweder noch kaum stattgefunden haben oder noch keine Wirkung entfalten konnten. Es scheint nicht so wichtig zu sein, was Eltern tun als vielmehr, wer oder was sie sind. Mit dem Schulerfolg korreliert positiv, wie oben erwähnt, wenn die Mutter bei der Geburt des Kindes 30 Jahre oder älter war. Auch dies kann als Indiz für die Bedeutung von Karriere und Schaffung von Wohlstand interpretiert werden.

Es scheint, dass sich der Schulerfolg von Kindern aus sozioökonomisch sehr starken Familien so erklären lässt, dass sich darin Bildungswille und Einsatzfreude ihrer Eltern widerspiegeln, ihre Arbeitsethik, ihr Lernwille und harter Einsatz beim Aufbau ihrer Karrieren und dass sie diese Werte an ihre Kinder erfolgreich weitergeben. Diese Kinder wachsen in einem sozialen Umfeld auf, in dem hohe Leistungsansprüche gestellt werden, in dem Leistung und Bildungserwerb als selbstverständlich erscheinen, hoch geschätzt und entsprechend bekräftigt werden.

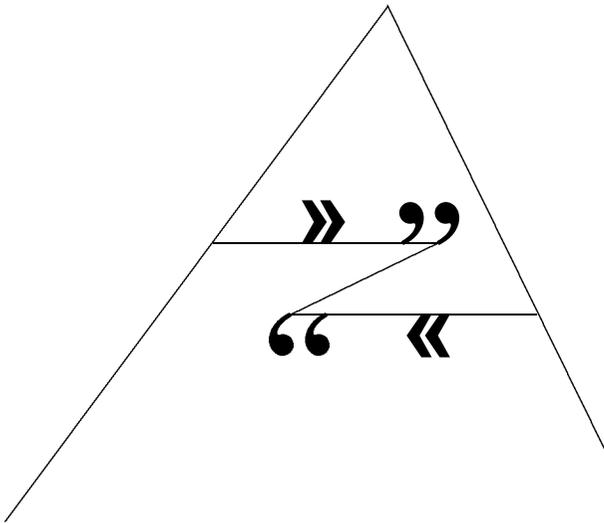
Kinder sozioökonomisch schwacher Familien scheinen dagegen eher in einem Umfeld aufzuwachsen, das andere, eher bildungsferne Fähigkeiten belohnt. Dass diese Kinder bei der Selbsteinschätzung in der dritten Klasse ihre Leistungen völlig überschätzten, verweist auf erhebliche geringere Leistungsansprüche ihres sozialen Umfelds.

In diesem Sinne erweist sich soziale Benachteiligung beim Streben nach Schulerfolg als Sozialisationsfolge von Erziehung und Wertevermittlung

im sozioökonomisch schwachen Elternhaus. Wesentlich bedingt ist dies durch elterliche Unkenntnis der Leistungserwartungen und Leistungsanforderungen von Schule und Gesellschaft, die durch Werte und Normen sozioökonomisch starker und gesellschaftlich einflussreicher Gruppen geprägt sind. Sozial benachteiligten Schülern und ihren Eltern werden diese über den Schulerfolg und damit über gesellschaftlichen Aufstieg und Lebenserfolg entscheidende Normerfüllung und Werthaltungsadaption in der Regel erst zu einem Zeitpunkt einsichtig (wenn überhaupt), wo es in der Regel zu spät ist. Die Weichen werden durch Werthaltungen, Arbeitsethik und Leistungswillen von Eltern bereits in den ersten Lebensjahren gestellt.

Literatur

- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (June 2004). Full-day and Half-day Kindergarten in the United States. Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99. (NCES 2004-078). Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (August 2004). Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K), From Kindergarten Through Third Grade. Children's Beginning School Experiences (NCES 2004-007). Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (November 2004). Children Born in 2001. First Results From the Base Year of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B). (NCES 2005-036). Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (June 2005). Early Childhood Longitudinal Study, Statistics in Brief. Regional Differences of Kindergarten's Early Education Experience. (NCES 2005-099). Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (June 2005). Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B). Methodology Report for the 9-Month Data Collection (2001-02), Volume 2: Sampling. (NCES 2005-147). Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (July 2005). Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K), Third Grade Methodology Report (NCES 2005-018). Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (August 2005). Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K), Psychometric Report for the Third Grade (NCES 2005-062). Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (September 2005). Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B). Methodology Report for the 9-Month Data Collection (2001-02), Volume 1: Psychometric Characteristics. (NCES 2005-100). Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (November 2005). Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K), Psychometric Report for the Fifth Grade (NCES 2006-036). Washington, DC.



Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Forschungsstand und Forschungslücken¹

Petra Stanat / Andrea G. Müller

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich in den letzten vierzig Jahren faktisch zu einem Einwanderungsland entwickelt. Damit sind Herausforderungen für das Bildungssystem verbunden, die bis heute nicht in zufrieden stellendem Maße bewältigt worden sind. Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien erzielen deutlich geringere Bildungserfolge als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, auch wenn sie in Deutschland geboren sind und ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben. Diese Probleme sind seit Veröffentlichung der ersten Ergebnisse aus der PISA-Studie verstärkt in das öffentliche Bewusstsein gerückt, und es ist erkennbar, dass die Bemühungen, Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien gezielt zu fördern, intensiviert werden. Anhaltspunkte darüber, welche Maßnahmen dabei besonders effektiv sein könnten, liegen allerdings nur bedingt vor.

Im vorliegenden Beitrag soll die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen, wie sie sich zum aktuellen Zeitpunkt darstellt, skizziert werden. Im Anschluss an eine kurze Beschreibung der Zusammensetzung dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen wird zunächst die Befundlage zu den Mustern ihres schulischen Erfolgs zusammengefasst. Der nächste Abschnitt des Beitrags widmet sich dann der Frage, was über die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache bekannt ist. Abschließend wird mit einer kurzen Beschreibung des Jacobs-Sommercamp

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine etwas erweiterte Fassung der folgenden Publikation: Stanat, P. & Müller, A.G. (2005). Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache lernen* (S.20-32). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.

Projekts ein Ansatz dargestellt, der sich empirisch bewährt hat. Anhand dieses Beispiels soll auch gezeigt werden, wie sich die Effektivität von Programmen der Zweitsprachförderung prüfen lässt.

Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien im deutschen Schulsystem

Im Schuljahr 2004/2005 lag der Anteil von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft in Grundschulen bundesweit bei fast 12 Prozent. In den alten Bundesländern betrug die Quote 12,3 Prozent, in den neuen Ländern (einschl. Berlin) dagegen nur 6,8 Prozent (Statistisches Bundesamt 2005). Aber auch innerhalb Westdeutschlands bestehen erhebliche Unterschiede im Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerzahl. So waren von den Kindern, die 2004 im Stadtstaat Hamburg eine Grundschule besuchten, etwa 20 Prozent nichtdeutscher Herkunft, während der entsprechende Anteil in Schleswig-Holstein nur bei knapp 6 Prozent lag. Diese Zahlen der amtlichen Statistik schließen jedoch weder Kinder von Aussiedlern noch Kinder aus eingebürgerten Ausländerfamilien ein und unterschätzen daher den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte erheblich. Dies wird anhand von Befunden aus Schulleistungsstudien deutlich, die den Migrationshintergrund nicht anhand der Nationalität, sondern anhand des Geburtslands der Kinder und ihrer Eltern definieren. Nach Schätzungen aus IGLU hatten unter den Kindern in deutschen Schulen, die im Frühsommer 2001 eine vierte Klasse besuchten, insgesamt mehr als 20 Prozent einen Migrationshintergrund (Schwippert, Bos & Lankes 2003). In den sieben Bundesländern, deren Ergebnisse im Rahmen von IGLU separat ausgewiesen werden konnten (Bayern, Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen), variierte der Anteil der Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil zwischen rund 3 Prozent in Thüringen und etwa 36 Prozent in Bremen (Schwippert, Bos & Lankes 2004).

Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind bereits in Deutschland geboren oder vor Beginn der Grundschulzeit zugewandert. So zeigte sich in IGLU, dass lediglich 5 Prozent aller befragten Viertklässler erst im Grundschulalter nach Deutschland gekommen sind. Etwa 14 Prozent der Kinder sind zwar im Ausland geboren, zum

Zeitpunkt der Zuwanderung waren sie jedoch noch nicht im schulpflichtigen Alter. Auch von den in PISA 2000 untersuchten 15-Jährigen mit Migrationshintergrund hatte bereits die überwiegende Mehrheit ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert. Dies spiegelt einen Trend wider, wonach die Zahl der Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem, die in den 1990er Jahren durch vermehrte Zuwanderung von Aussiedlern, Asylbewerbern und Flüchtlingen stark angestiegen war, rückläufig ist.

Die größte Gruppe der in Deutschland lebenden Schülerinnen und Schüler aus Familien nichtdeutscher Staatsbürgerschaft stammt aus der Türkei. Im Schuljahr 2004/2005 hatten fast 45 Prozent der ausländischen Grundschulkinder die türkische Staatsangehörigkeit (Statistisches Bundesamt 2005). Die zweitgrößte Gruppe bildeten Schülerinnen und Schüler, deren Eltern aus Ländern in Asien (13%) zugewandert sind, gefolgt von Kindern, deren Familien aus Italien oder Serbien und Montenegro stammen (jeweils etwa 6%). Bei diesen Zahlen bleiben jedoch wiederum diejenigen Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt, die zwar die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, aber dennoch einen Migrationshintergrund aufweisen. Ergebnisse aus PISA deuten darauf hin, dass sich die Zahlenverhältnisse unter Einbeziehung dieser Gruppe stark verändern. Demnach lebte die größte Gruppe der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund, die im Jahr 2000 eine deutsche Schule besuchten, in Familien aus Polen oder der ehemaligen Sowjetunion (knapp 35%), während der Anteil von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft bei knapp 16 Prozent lag (Baumert & Schümer 2002). Für die Grundschule liegen entsprechende Zahlen bisher nicht vor.

Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien

Obwohl der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind, im Laufe der letzten vierzig Jahre deutlich gestiegen ist, hat sich die Bildungssituation dieser Gruppe im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen deutscher Herkunft nicht erheblich verbessert. Während unter deutschen Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2004/2005 knapp 19 Prozent eine Hauptschule und 35 Prozent ein Gymnasium besuchten, lagen die entsprechenden Quoten für Schülerinnen und Schüler ausländi-

scher Herkunft bei rund 44 und 15 Prozent (Statistisches Bundesamt 2005; eigene Berechnungen). Lediglich für den Besuch der Realschule ist eine stärkere Annäherung der Beteiligungsquoten zu verzeichnen (2004: 21% der ausländischen, 27% der deutschen Schülerinnen und Schüler). Dieses differenzielle Muster der Bildungsbeteiligung verbunden mit höheren Quoten von Klassenwiederholungen und Abstiegen auf weniger anspruchsvolle Schulformen in der Gruppe der ausländischen Kinder und Jugendlichen kulminiert in noch dramatischeren Unterschieden bei den Schulabschlüssen. Nur etwa 10 Prozent der ausländischen Schulabsolventen erlangte 2004 die allgemeine Hochschulreife (deutsche Schülerinnen und Schüler: rund 25%), 18 Prozent verließen die Schule ohne Abschluss (deutsche Schülerinnen und Schüler: rund 7%). Die Differenz in den Abschlussquoten zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen hat sich im Zeitraum zwischen 1992 und 2004 nur geringfügig verändert (Statistisches Bundesamt 2005). Dabei sind die Bildungserfolge verschiedener Gruppen von Migranten allerdings zum Teil sehr unterschiedlich. So sind beispielsweise griechische und spanische Jugendliche in weiterführenden Schulen deutlich stärker repräsentiert als etwa türkische oder italienische Schülerinnen und Schüler. Ebenso scheinen Kinder aus Aussiedlerfamilien zu den relativ erfolgreicherer Migrantengruppen zu gehören. Über die Ursachen dieser differenziellen Muster ist dabei wenig bekannt (vgl. zusammenfassend Müller & Stanat 2006).

Befunde aus PISA (Baumert & Schümer 2001), der Untersuchung zur Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern in Hamburg (LAU) (Lehmann, Peek & Gänsfuß 1997) und IGLU (Schwippert, Bos & Lankes 2003) weisen darauf hin, dass eine entscheidende Hürde für Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Sekundarstufe I in der Beherrschung der deutschen Sprache liegt. So zeigte sich in IGLU, dass die relative Chance, eine Gymnasialempfehlung statt einer Hauptschulempfehlung zu erhalten, für ein Kind mit im Ausland geborenen Eltern fast fünfmal so hoch ist wie für ein Kind ohne Migrationshintergrund. Vergleicht man jedoch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, die über eine ähnliche Lesekompetenz im Deutschen verfügen, so reduziert sich die Benachteiligung der Kinder aus zugewanderten Familien um mehr als die Hälfte. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass die Beherrschung der Verkehrssprache für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zentral ist.

Gleichzeitig weisen Befunde aus PISA und IGLU allerdings auch darauf hin, dass es in Deutschland weniger gut gelingt als in anderen Staaten, Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte in der Verkehrssprache zu fördern. So ist der Leistungsvorsprung von Viertklässlern, die zu Hause die Testsprache sprechen, gegenüber Kindern aus Familien, die zu Hause ihre Herkunftssprache verwenden, in Deutschland deutlich größer als in den meisten anderen IGLU-Teilnehmerstaaten (Schwippert, Bos & Lankes 2003).

Vor dem Hintergrund dieser Befundlage stellt sich die Frage, wie es besser gelingen kann, den Zweitspracherwerb bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Im folgenden Abschnitt soll daher der Forschungsstand zur Wirksamkeit von Maßnahmen der gezielten Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund dargestellt werden. Dabei handelt es sich um eine knappe Zusammenfassung eines ausführlichen Literaturüberblicks (Limbird & Stanat 2006; vgl. auch Hopf 2005; Söhn 2005).

Forschungsstand zur Wirksamkeit verschiedener Ansätze der Sprachförderung

Die Kultusministerkonferenz fasste erstmals 1964 einen Beschluss, der auf die Problemlagen von Kindern und Jugendlichen einging, die im Zuge der Arbeitsmigration der 1950er und 1960er Jahre nach Deutschland gekommen sind (Hunger 2001). Nachdem in einer vorhergehenden Vereinbarung von 1950 noch separater Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schülern in eigenen Schulen oder Klassen als Regelfall konstatiert wurde, zielte der Beschluss von 1964 darauf ab, Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien möglichst rasch in reguläre Klassen zu integrieren. Hierfür gab das Dokument einige Eckpunkte vor, die in späteren Jahren von der KMK weiter spezifiziert und ergänzt wurden. Diese Eckpunkte bilden auch heute noch zentrale Elemente der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland, wobei ihre Umsetzung jedoch zwischen den Ländern variiert (Hunger 2001).

Als wichtigster Ansatzpunkt für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird die Entwicklung deutscher Sprachkompetenzen gesehen. Es ist weitgehend unumstritten, dass der Erwerb von

Deutschkenntnissen ein vorrangiges Ziel für diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern darstellt. Weniger Einigkeit besteht dagegen in Bezug auf die Frage, mit welchen Programmen dieses Ziel am besten erreicht werden kann. Die Effektivität von Maßnahmen, die zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen zur Anwendung kommen, ist weitgehend ungeprüft (Hopf 2005; Limbird & Stanat 2006; Söhn 2005). Es liegen zwar zahlreiche Analysen vor, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschäftigen, in kaum einer Untersuchung sind jedoch belastbare Daten zur Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler erhoben worden. Rückschlüsse über die Wirksamkeit der untersuchten Ansätze der Förderung sind anhand der bislang vorliegenden Informationen daher kaum möglich. Selbst die verschiedenen Modellprojekte, die im Laufe der Jahre durchgeführt worden sind, hat man nicht systematisch evaluiert.

Lange Zeit konzentrierten sich die Diskussionen über Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vor allem auf die Frage, welche Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb zukommt. Dabei dominierte die von Cummins (1979) entwickelte Interdependenzhypothese, nach der ein anspruchsvolles Niveau in einer Zweitsprache nur dann erreicht werden kann, wenn die Erstsprache entsprechend gut beherrscht wird. Obwohl diese Hypothese in ihrer strengen Form kaum noch vertreten wird, ist die Annahme, dass der Ausbildung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb eine zentrale Rolle zukommt, immer noch weit verbreitet. Eine überzeugende Überprüfung dieser Annahme liegt jedoch im deutschsprachigen Raum nicht vor und auch die deutlich zahlreicheren Studien zur Effektivität zweisprachiger Programme, die in den USA durchgeführt worden sind, ergeben kein eindeutiges Ergebnismuster (vgl. zusammenfassend Hopf 2005; Limbird & Stanat 2006; Söhn 2005).

Über die Debatte der Frage, welche Rolle die Erstsprache in der Förderung des Zweitspracherwerbs spielen sollte, scheint weiterhin fast vollständig aus dem Blick geraten zu sein, dass es in Deutschland und anderen Ländern immer auch notwendig sein wird, einsprachige Modelle umzusetzen. Selbst wenn sich zeigen sollte, dass mit bilingualen Modellen auch für die Entwicklung der Zweitsprache bessere Ergebnisse erzielt werden können, wäre es kaum möglich, solche Ansätze flächendeckend anzubieten. Aufgrund

der großen Sprachvielfalt, die in vielen Schulen besteht, ist es in solchen Situationen unrealistisch, für jede Sprachgruppe einen bilingualen, mit dem allgemeinen Curriculum verzahnten Unterricht umsetzen zu wollen. Umso wichtiger ist es, sich verstärkt auch mit der Wirksamkeit von einsprachigen Maßnahmen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu beschäftigen. Hierzu liegen jedoch bislang so gut wie keine systematischen Analysen vor. So konnten Limbird und Stanat (2006) trotz gründlicher Literaturrecherchen keine Reviews oder Metaanalysen zu Studien von einsprachigen Fördermaßnahmen wie »Deutsch als Zweitsprache« (DaZ) oder »Deutsch als Fremdsprache« (DaF) ausfindig machen, und auch im englischsprachigen Raum scheinen entsprechende Studien nicht vorzuliegen. Eine erste systematische Untersuchung von Effekten einer DaZ-Förderung ist das Jacobs-Sommercamp Projekt (Stanat, Baumert & Müller 2005; Stanat, Baumert & Müller in Vorb., Stanat, Müller & Baumert 2005), bei dem im Rahmen eines experimentellen Forschungsdesigns eine Gruppe von Drittklässlern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien an einem Ferienprogramm teilgenommen hat. Im letzten Abschnitt dieses Beitrags soll diese Studie kurz dargestellt werden (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Stanat, Baumert & Müller 2005).

Ziele des Jacobs-Sommercamp Projekts

Kompetenzentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den Sommerferien. Mit dem Jacobs-Sommercamp Projekt wurde eine Reihe von Zielen verfolgt. Anknüpfend an Studien zum *summer setback*, die bislang vor allem in den USA durchgeführt worden sind, sollte zunächst die relative Bedeutung des außerschulischen Umfelds für die Entstehung von Disparitäten in der Leistungsentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund untersucht werden. Ergebnisse aus den USA weisen darauf hin, dass die Lernentwicklung von Kindern aus sozial schwachen und sozial besser gestellten Familien während der Schulzeit weitgehend parallel verläuft. In der unterrichtsfreien Zeit über die Sommerferien sind jedoch bei Kindern aus niedrigeren Sozialschichten im Bereich Lesen Kompetenzverluste zu beobachten, während Kinder aus der Mittelschicht tendenziell sogar Leistungszuwächse aufweisen (vgl. Cooper, Nye, Charlton, Lindsay & Greathouse 1996). Diese

differenzielle Lernentwicklung über die Sommerferien scheint primär dafür verantwortlich zu sein, dass die Leistungsschere zwischen den beiden Gruppen in den USA über die Zeit immer weiter auseinander geht.

Ein zentrales Anliegen des Jacobs-Sommercamp Projekts bestand darin, zu überprüfen, inwieweit auch in Deutschland differenzielle Effekte der Sommerferien - die hier deutlich kürzer sind als in den USA - auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind. Dabei sollte weiterhin untersucht werden, ob dieser Effekt bei Kindern aus zugewanderten Familien besonders ausgeprägt ist. Von Befunden aus den USA zum *summer setback* lässt sich indirekt die Vermutung ableiten, dass die Entwicklung von Kompetenzen in einer Fremd- oder Zweitsprache in der unterrichtsfreien Zeit besonders stark beeinträchtigt wird (vgl. Cooper et al. 1996). Eine Prüfung dieser Hypothese lag bislang jedoch nicht vor.

Wirksamkeit von impliziten und expliziten Ansätzen der Zweitsprachförderung. Weiterhin wurde mit dem Jacobs-Sommercamp Projekt das Ziel verfolgt, Anhaltspunkte über die Wirksamkeit von verschiedenen Maßnahmen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache zu gewinnen. Diese orientierten sich an der Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Förderansätzen (Ellis 1994, 2003; Gasparini 2004; Nunan 1999). Der implizite Ansatz wurde durch eine theaterpädagogische Komponente operationalisiert, die explizite Komponente durch Unterricht in Deutsch als Zweitsprache.

Das Programm für die *Theateraktivitäten* war im Auftrag des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung von drei Theaterpädagoginnen (Miriam Dirks, Maike Herminghausen und Birgit Oelschläger) entwickelt worden, die als Team die für diese Arbeit notwendigen Erfahrungen mitbrachten (z.B. Erfahrungen in der Theaterarbeit mit Grundschulkindern, insbesondere mit Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien). Die Aufgabe der Gruppe bestand darin, für das Jacobs-Sommercamp ein Konzept der Sprachförderung mit den Mitteln des Theaters zu entwickeln. Die resultierende pädagogische Konzeption umfasst drei Phasen. Für die ersten zwei Wochen sah das Konzept eine Übungsphase vor, in der es primär darum ging, die für die Theaterkomponente definierten sprachlichen Ziele (z.B. Reduktion der Sprechangst; Steigerung der Motivation, sich korrekt und verständlich auszudrücken) zu verfolgen und szenisches Material für eine Inszenierung zu erarbeiten. Hierfür wurden sechs spezifische Module entwickelt (Erzählen,

Improvisation, Arbeit mit zwei verschiedenen literarischen Vorlagen, Lied und Sprechübungen), die möglichst einheitlich in den einzelnen Theatergruppen umgesetzt werden sollten. Darüber hinaus enthält das Konzept eine Reihe von Sprachspielen, die vor allem auf eine Erweiterung des Wortschatzes und eine Verbesserung der Artikulation abzielen.

Das Konzept für den Unterricht in *Deutsch als Zweitsprache* wurde von Heidi Rösch (vgl. Rösch, in diesem Band) entwickelt. Das Konzept folgt einem sprachsystematischen Ansatz, bei dem es darum geht, die bewusste Wahrnehmung von und den bewussten Umgang mit sprachlichen Strukturen zu fördern (vgl. Rösch 2003). Die implizite Grammatik, die Kinder nichtdeutscher Muttersprache entwickelt haben, weicht häufig stark vom eigentlichen Regelsystem ab. Im Rahmen des Unterrichts nach diesem Ansatz für das Fach Deutsch als Zweitsprache wird versucht, diese Strukturen in eine korrekte und explizite Grammatik zu überführen. Das Konzept für die explizite Förderkomponente im Jacobs-Sommercamp konzentrierte sich auf ausgewählte Bereiche der deutschen Grammatik, für die es erste Hinweise darauf gibt, dass sie zentrale Hürden beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache darstellen. In den drei Wochen im Camp sollten die folgenden drei Aspekte gezielt gefördert werden:

- Strukturwortschatz: Artikel, Präpositionen, Proformen
- Flexion: Deklination (Akkusativ und Dativ)
- Satzmuster: Verbklammer und Inversion im Aussagesatz

Für die einzelnen Unterrichtseinheiten sieht das Konzept drei Elemente vor (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Rösch, in diesem Band): (1) Offener Einstieg in das grammatische Phänomen etwa durch Bildergeschichten, die seine Verwendung anregen und den ungesteuerten Umgang der Kinder damit erkennen lassen; (2) Übungsphase mit abwechslungsreichen Übungsformen, die darauf abzielen, Sprachreflexion und das Erkennen von Regeln anzuregen, die Anwendung des grammatischen Phänomens zu wiederholen und den Transfer auf neue Inhalte zu vermitteln; (3) Aktivitäten (z.B. Lieder, Gedichte, kleine Projekte), die dazu beitragen, den Lernerfolg durch Anwendung zu sichern und den Anwendungsbereich zu erweitern.

Durchführbarkeit von Ferienprogrammen für Kinder aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Eine primär praktisch orientierte Fragestellung der Studie bestand darin, zu sondieren, inwieweit ein Sommercamp,

wie es im Rahmen des Projekts konzipiert wurde, überhaupt umsetzbar ist. Dies betrifft unter anderem die Frage, ob Eltern, die teilweise kaum die Verkehrssprache beherrschen, bereit sind, ihre Kinder an einem solchen Camp teilnehmen zu lassen. Ebenfalls offen war, ob Kinder ein Programm akzeptieren, das ihnen in den Ferien abverlangt, an Unterricht teilzunehmen. Auch die Bereitschaft der Kinder, sich auf die Theateraktivitäten einzulassen, konnte keinesfalls als selbstverständlich angenommen werden. Da das Jacobs-Sommercamp das erste Ferienprogramm dieser Art war, das in Deutschland durchgeführt worden ist, spielten die Analysen dieser Erfahrungen im Rahmen der Evaluation des Programms ebenfalls eine wichtige Rolle.

Analysen der Kompetenzentwicklung von Kindern in den Sommerferien und Evaluation von Maßnahmen der Sprachförderung im Jacobs-Sommercamp Projekt

Für die Studie wurde ein experimentelles Design mit Zufallszuweisung zu den Untersuchungsbedingungen gewählt. Um Aufschluss über die relative Wirksamkeit verschiedener Ansätze der Förderung zu erhalten, ist es notwendig, Vergleichsgruppen zu bilden, die sich nur im Hinblick auf die Teilnahme an den untersuchten Programmen unterscheiden. Auf diese Weise lassen sich beobachtete Leistungsdifferenzen zwischen den Gruppen mit vergleichsweise hoher Sicherheit auf die Wirkungen der Maßnahmen zurückführen. Dies kann letztlich nur durch die zufällige Verteilung der Untersuchungsteilnehmer auf die Bedingungen (»Randomisierung«) realisiert werden. Ein zentrales Ziel des Jacobs-Sommercamp Projekts bestand auch darin, zu illustrieren, wie sich solche kontrollierten Studien in der Pädagogik umsetzen lassen.

Kinder aus der Zielgruppe (Drittklässler aus Schulen mit hohem Migrantanteil) wurden in Bremen über ihre Schulleitungen und Lehrkräfte ermuntert, sich für die Teilnahme am Jacobs-Sommercamp zu bewerben. Es wurde angestrebt, mindestens 250 Kinder für die Teilnahme am Camp zu interessieren. Tatsächlich haben sich 251 Kinder für die Teilnahme beworben. Aus logistischen Gründen mussten Kinder aus Schulen, aus denen nur 1-2 Bewerbungen vorlagen, ausgeschlossen werden. Dadurch reduzierte sich die Stichprobe auf N = 232 Schülerinnen und Schüler, die in die Evaluation einbezogen werden konnten. Aus dieser Gruppe wurden 150 Kinder per Zufall der

Experimentalgruppe zugewiesen (vgl. Abb.1). Die verbleibenden 82 Kinder bildeten die Kontrollgruppe. Auf diese Weise ließ sich gewährleisten, dass die Kinder in den Vergleichsbedingungen auch im Hinblick auf ihre Bereitschaft, an Förderprogrammen in den Ferien teilzunehmen, vergleichbar waren.

3. Klasse	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
	150 Kinder Erster Prätest	82 Kinder Erster Prätest
	8. Juli 2004: Beginn der Sommerferien	
Sommerferien	Teilnahme am Sommercamp Beginn 19. Juli 2004	Keine Teilnahme am Sommercamp
	<i>Implizite Sprachförderung und Theaterkomponente</i>	3 Wochen
	Explizite Sprach- förderung Unterrichts- komponente N = 92 Kinder	Implizite Sprach- förderung Theater- komponente N = 58 Kinder
	<i>Freizeitangebot, Theaterproben und Theateraufführung</i>	1,5 Wochen
4. Klasse	19. August 2004: Beginn des neuen Schuljahrs	
	Erster Posttest: Ende Aug./Anf. Sept. 2004	Erster Posttest: Ende Aug./Anf. Sept. 2004
	Zweiter Posttest: Nov./Dez. 2004	Zweiter Posttest: Nov./Dez. 2004

Abb. 1: Untersuchungsdesign des Jacobs-Sommercamp Projekts (Stanat, Baumert & Müller 2005).

Die Kinder innerhalb der Experimentalgruppe wurden wiederum auf zwei Bedingungen verteilt. Alle für das Ferienprogramm ausgewählten Kinder nahmen an den Theater- und Freizeitkomponenten teil, aber nur 92 von ihnen erhielten darüber hinaus auch Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Damit kann untersucht werden, inwieweit durch implizite Sprachförderung Lernerfolge erzielt werden und welche zusätzlichen Effekte mit der expliziten Sprachförderung verbunden sind. Für die Evaluation wurden der Leistungsstand und die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu drei Zeitpunkten erfasst: (1) kurz vor den Sommerferien, (2) direkt nach den Sommerferien und (3) ca. drei Monate nach Abschluss des Ferienprogramms. Dazu wurden schriftliche Tests durchgeführt (v.a. Grammatik, Leseverständnis und Wortschatz) und mündliche Sprachproben erhoben.

Während die mündlichen Sprachproben derzeit noch im Hinblick auf ihre sprachliche und inhaltliche Richtigkeit kodiert werden, liegen für die schriftlichen Tests bereits Ergebnisse vor. Diese weisen darauf hin, dass in Deutschland allgemein keine bedeutsamen Kompetenzverluste bei Grundschulkindern über die Sommerferien zu beobachten sind (Stanat & Baumert, in Vorb.). Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund scheinen keine bedeutsamen Beeinträchtigungen in der Lernentwicklung aufzutreten. Offenbar sind also sechs Wochen Ferien kurz genug, um nachweisbare *summer setback* Effekte zu vermeiden.

Die Befunde der Evaluation zeigen weiterhin, dass es trotz des relativ kurzen Interventionszeitraums gelungen ist, die Sprachkompetenzen der Kinder zu fördern (Stanat, Baumert & Müller, in Vorb.). Dies gilt allerdings nur für die Kombination aus impliziter und expliziter Sprachförderung. Kinder, die ausschließlich mit Mitteln der Theaterpädagogik gefördert wurden, zeigten keine Vorteile gegenüber jenen, die zu Hause geblieben waren - zumindest keine nachweisbaren Vorteile, die sich in den schriftlichen Testleistungen niedergeschlagen hätten.

In den Lückentests, bei denen die Kinder ihre Kenntnisse von verschiedenen Aspekten der Grammatik (z.B. Verwendung von Präpositionen, Verbkonjugation) in schriftsprachlichen Kontexten umsetzen mussten, erzielte die Gruppe, die sowohl implizite als auch explizite Sprachförderung erhalten hatte, nach den Sommerferien deutlich bessere Leistungen ($d > 0,3$) als die anderen beiden Gruppen. Drei Monate nach Abschluss des Camps war der

Leistungsvorsprung tendenziell zwar immer noch zu erkennen, ließ sich jedoch nicht gegen den Zufall absichern. Im Lesen hingegen konnte die Experimentalgruppe, die Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erhalten hatte, ihren Leistungsvorsprung bis zum zweiten Posttest halten. Mit einer Effektstärke von $d > 0,5$ ist diese Leistungssteigerung ganz erheblich. Demnach scheint die Kombination aus impliziter und expliziter Sprachförderung nachhaltige Effekte auf einen Bereich der Sprachkompetenz gehabt zu haben, der für schulischen Erfolg zentral ist. Offenbar sind also mit dem sprachsystematischen Ansatz für Deutsch als Zweitsprache Transferwirkungen auf die Entwicklung von Lesekompetenz verbunden.

Durchführbarkeit von Ferienprogrammen für Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien

Ein weiterer wichtiger Befund des Jacobs-Sommercamp Projekts besteht darin, dass sich Ferienprogramme, die sich an Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien richten, in Deutschland offenbar umsetzbar sind. Trotz der Freiwilligkeit der Teilnahme kam die überwiegende Mehrheit der Kinder jeden Tag ins Camp. Eine so kontinuierliche Beteiligung konnte keineswegs mit Gewissheit erwartet werden. So erschien unklar, inwieweit Eltern mit Migrationshintergrund bereit sein würden, ihre Kinder an einem Feriencamp teilnehmen zu lassen. Ebenfalls offen war, ob Schülerinnen und Schüler ein Programm akzeptieren würden, das Unterricht in den Ferien beinhaltet. Auch die Bereitschaft der Kinder, sich auf die Theateraktivitäten einzulassen, konnte nicht als selbstverständlich angenommen werden.

Die Rückmeldungen der Kinder und der Eltern weisen deutlich darauf hin, dass die Reaktionen auf das Programm äußerst positiv waren. Auf die Frage, wie gut ihnen die einzelnen Komponenten des Camps gefallen haben, wurden die Kategorien »sehr gut« oder »gut« von 78 Prozent der Kinder für den Deutschunterricht, von 94 Prozent der Kinder für das Theaterspielen und von 99 Prozent der Kinder für die Freizeitaktivitäten gewählt. Mehr als 95 Prozent der Kinder gaben an, sowohl im Deutschunterricht als auch beim Theaterspielen »sehr viel« oder »viel« gelernt zu haben. Diese enthusiastischen Einschätzungen wurden von den Eltern, die an der Befragung

teilgenommen haben, geteilt. Mehr als 85 Prozent hatten den Eindruck, die Deutschkenntnisse ihrer Kinder hätten sich während des Camps »sehr stark« oder »etwas« verbessert, 93 Prozent gaben an, das Selbstvertrauen der Kinder hätte sich gesteigert und fast 90 Prozent waren der Meinung, das Camp hätte positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder gehabt.

Die Urteile der Kinder und Eltern stimmen auch mit den subjektiven Eindrücken von Beobachtern des Jacobs-Sommercamps überein. Nach einer Anlaufphase, in der sich zunächst sowohl die Kinder auf das neue Umfeld als auch die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Kinder einstellen mussten, nahm das Programm einen äußerst erfreulichen Verlauf. Es gelang, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlten und eine starke Bindung an das Camp entwickelten. Dies war unter anderem deshalb möglich, weil die Kinder den ganzen Tag im Schullandheim verbrachten und dort gemeinsam lernten und lebten. Entscheidend war weiterhin, dass die Betreuerinnen und Betreuer den Kindern kontinuierlich als Ansprechpartner und Vertrauenspersonen zur Verfügung standen. In enger Zusammenarbeit mit den Deutschlehrerinnen und Theaterpädagoginnen gelang ein rundes Gesamtprogramm, mit dem sich die Kinder identifizierten. Dies bildete eine solide Grundlage für die Lernaktivitäten, die den Kern des Programms ausmachten.

Aufgrund der positiven Erfahrungen des Projekts hat der Bremer Senator für Bildung und Wissenschaft auch im Jahr 2005 wieder ein Sommercamp zur Sprachförderung angeboten. Darüber hinaus hat das Projekt in verschiedenen anderen Bundesländern ähnliche Initiativen angeregt (z.B. Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur Nordrhein-Westfalen und Universität Münster, Universität Erlangen-Nürnberg, Universität Augsburg, AWO-Ostwestfalen-Lippe, eine Reihe von Projekten in verschiedenen Städten für die Sekundarstufe I im Rahmen des BLK-Projekts FörMig). Mit Ferienprogrammen allein wird sich die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zwar sicher nicht beseitigen lassen. Die Evaluation der Jacobs-Sommercamp Studie weisen jedoch darauf hin, dass solche Angebote zumindest einen Beitrag zur Verringerung der Disparitäten leisten können. Darüber hinaus lassen die Ergebnisse vermuten, dass Unterricht in Deutsch als Zweitsprache auch im schulischen Kontext wirksam ist. Inwieweit dies der Fall ist, wird in einer Nachfolgestudie zu klären sein.

Literatur

- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 159-200.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg). PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 159-201.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227-268.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Ellis, N.C. (Ed.). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, R. (Ed.). (2003). *Task-based language and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning: Some implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 203-219.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 236-251.
- Hunger, U. (2001). Schulerfolg und bildungspolitische Integrationsmodelle im Vergleich der Zuwanderungsnationalitäten und Bundesländer. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg*. Soest, 123-151.
- Lehmann, R.H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen? Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Amt für Schule (BSJB).
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, A.G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rösch, H. (2003). *Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung*. Hannover: Schroedel.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hg). *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann, 265-302.

- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2004). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hg). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 165-190.
- Söhn, J. (2005). Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Stanat, P. & Baumert, J. (in Vorb.). Effekte der Sommerferien auf die Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern.
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A.G. (in Vorb.). Effects of implicit and explicit language supports for second-language learners: Results of a randomized trial.
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A.G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommerncamp Projekt. Zeitschrift für Pädagogik, 6, 856-875.
- Stanat, P., Müller, A. & Baumert, J. (2005). Die Kofferbande auf Reisen. Das Jacobs-Sommerncamp Projekt. Pädagogik, 57(2), 57-58.
- Statistisches Bundesamt. (2005). Statistisches Jahrbuch 2005 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

(i i)

Praxiskonzepte



Die DaZ-Reise im Rahmen des Jacobs-Sommercamps

Heidi Rösch

Die DaZ-Reise ist Teil eines Interventionsprogramms in den Sommerferien zur Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten Familien (vgl. Stanat & Müller in diesem Band). Dabei sollte der Einfluss impliziter und expliziter Sprachförderung auf die deutsche Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten Familien untersucht werden, um empirisch fundierte Empfehlungen über die sinnvolle Gestaltung von Sprachförderprogrammen für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) geben zu können. Entsprechend bestand die Sprachförderung aus zwei Säulen: einer impliziten, an der alle Kinder teilnahmen, und einer expliziten, an der nur ein Teil der Kinder teilnahm. Es interessierte die Frage, ob diese Fördermaßnahmen geeignet sind, den erreichten Sprachstand auch über die Sommerferien zu erhalten oder ihn vielleicht sogar auszubauen.

Die implizite Sprachförderung fand als Theaterarbeit statt und wurde durch die Schaffung sprachintensiver Situationen, aber ohne direkte Unterweisung, d.h. ohne systematische Sprachförderung realisiert. Die explizite Sprachförderung lieferte die DaZ-Reise für diejenigen Kinder mit Migrationshintergrund, die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache haben.

Zum Ablauf der DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp

Es nahmen 150 Kinder aus Bremer Grundschulen, die gerade die dritte Klasse absolviert hatten, teil. Diese Kinder wurden auf drei Standorte im Umland Bremens verteilt. In den ersten beiden Wochen des Camps wurden die Kinder morgens mit dem Bus an die Standorte und am Abend wieder nach Hause gebracht. In der dritten Wochen übernachteten die Kinder im Camp, in diesen drei Wochen fanden die DaZ- und Theater-Reise statt; zusätzlich erlebten die

Kinder Freizeit. In einer vierten Woche boten die Freizeitpädagogen Tagesaktivitäten in Bremen an; außerdem fanden Proben und zum Abschluss eine Theateraufführung (als Ergebnis der theaterpädagogischen Arbeit) in Bremen statt.

Die DaZ-Reise fand in den ersten drei Wochen (vom 19. Juli bis 6. August 2004) an zwei der drei Standorte statt. An ihr nahmen insgesamt 67 Kinder teil (in der dritten, der Übernachtungswoche waren es 60 Kinder), die in insgesamt sechs Gruppen von 10 bis 12 Kindern täglich zwei Stunden nach demselben Konzept unterrichtet wurden. Die Gruppengröße betrug 10 bis 12 Kinder mit unterschiedlichen Herkunftssprachen (Türkisch, Russisch, Kurdisch, Arabisch, Albanisch u.a.). Dass auch einzelne Kinder mit deutscher Herkunftssprache an der DaZ-Reise teilnahmen, ist der Gruppenkonstellation vor Ort geschuldet und entspricht nicht dem Konzept der DaZ-Reise. Dieses richtet sich ausschließlich an Schüler mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Schwierigkeiten in der deutschen Sprache haben und deshalb in der deutschen Schule zu scheitern drohen.

Die DaZ-Reise wurde von sechs entsprechend geschulten DaZ-Lehrkräften durchgeführt. Inhaltlich und didaktisch folgten alle demselben Konzept, es gab aber Unterschiede in der Unterrichtsorganisation, in der Wahl der Sozialformen, bezogen auf Auslassungen und Vertiefungen einzelner Elemente.

Zum Konzept der DaZ-Reise

Konzentration auf Mündlichkeit unter Einbindung von Schriftlichkeit

Probleme bei der Produktion sprachlicher Äußerungen sind in aller Regel auffälliger als solche bei der Rezeption, wobei diese im schulischen Unterricht v.a. im Bereich des schriftlichen Sprachgebrauchs erkannt werden. Zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs ist es von entscheidender Bedeutung, dass beide Bereiche gleichermaßen beachtet werden. Wir nutzen die - v.a. in der mündlichen Kommunikation sichtbar werdenden - umgangssprachlichen Kompetenzen vieler DaZ-Schüler und entfalten sie im Blick auf die - v.a. im schriftlichen Bereich erkennbaren - schulsprachlichen Anforderungen.

DaZ-Schüler am Ende der dritten Klasse befinden sich in der für die Unterrichtssprache typischen Umbruchphase von der konzeptuellen Mündlichkeit zur konzeptuellen Schriftlichkeit, d.h. dass sich nicht nur die Texte,

sondern auch die mündlichen Äußerungen der Lehrkräfte zunehmend an schriftsprachlichen Anforderungen orientieren. Eine konzeptuell schriftliche Sprache basiert auf guten morphologischen und syntaktischen Kenntnissen sowie einem differenzierten Wortschatz. Diese soll im Kontext mündlicher Kommunikation entfaltet und in schriftlichen Übungsphasen vertieft werden, denn für viele Schüler ist es nur im Zusammenhang mit schriftlichen Arbeiten möglich, den Fokus auf die Sprache zu richten und ihre Sprachaufmerksamkeit zu erhöhen. Die Orthografie auszuklammern erscheint kontraproduktiv, da die Schüler über diesen Bereich (anders als über Sprachstrukturen) motiviert werden können, hier eigene Schwächen erkennen und in einer Verbesserung die Möglichkeit bessere Schulleistungen zu erhalten sehen.

Die Verbindung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bedeutet aber nicht, den Fokus auf Rechtschreibung und Texte verfassen, wie im Deutschunterricht üblich, zu legen. Allerdings werden die schriftlichen Arbeiten der Schüler kontrolliert und entfaltend korrigiert, z.B. während der 15 Minuten Beratungszeit am Ende jeder Etappe, und zwar im Blick auf:

- strukturelle Fehler, besonders diejenigen Strukturen, die im Unterricht unmittelbar geübt werden (unter Verweis auf die Lernplakate), was gleichzeitig den Umgang mit den Lernplakaten schult und deshalb einem Lernstrategietraining entspricht;
- orthografische Verstöße, v.a. diejenigen, die unmittelbar mit den vermittelten Inhalten zusammenhängen: Kleinschreibung von Verben und Adjektiven, Großschreibung von Nomen, Kasusmarkierung bei Artikeln, Konzentration auf Verb-Endungen, die Berücksichtigung von Stammvokaländerungen und korrekte Schreibung unter Verweis auf die Lernplakate, denn es zeigt sich immer wieder, dass die Kinder, obwohl z.B. das Verb *fahren* im Unterricht und auf dem Lernplakat konjugiert wurde, Formen wie *vet* schreiben, oder bei der Übung zu trennbaren Verben, die auf Wortkarten stehen und vor ihnen liegen, nicht in der Lage sind z.B. *ziehen* korrekt zu schreiben. Auch hier wird die Korrektur mit einem Lernstrategietraining verbunden.

Ergänzend wird an der schriftsprachlichen Markierung von Satzgrenzen gearbeitet (durch den Hinweis auf Großschreibung am Anfang und Punkt oder Fragezeichen am Ende), denn auch dies ist Gegenstand der an der Syntax orientierten DaZ-Reise.

Inhalte der DaZ-Reise

Die DaZ-Reise stellt die Vermittlung sprachlicher Strukturen in den Mittelpunkt; dazu gehören:

- Strukturwortschatz wie Artikel (bestimmt, unbestimmt, Possessivartikel und die Verneinung mit kein/e), Pronomen (Personalpronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ sowie Fragepronomen) und Präpositionen (mit, lokale, Wechselpräpositionen) sowie
- Morphologie wie Konjugation (im Präsens von regelmäßigen, unregelmäßigen Verben, haben und sein sowie den Modalverben) und Deklination (von Nomen und Pronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ).

Es geht also explizit nicht um die Erweiterung des Inhaltswortschatzes, denn dieser kann von den Kindern ohne eine direkte DaZ-unterrichtliche Hilfe erworben werden, sondern um die Erweiterung sprachlicher Strukturen, die - so zeigen empirische Befunde - DaZ-Schülern lange Zeit Probleme bereiten. Die DaZ-Vermittlung erfolgt im Kontext von Sätzen, Satzteilen oder auch kurzen Texten, in welche die Verwendung des Strukturwortschatzes und der Morphologie eingebettet ist.

Die DaZ-Reise orientiert sich an der Dependenz-Grammatik, die vom Verb ausgeht und - was für die hier ausgewählten Inhalte relevant ist - den Kasus in Abhängigkeit vom Verb oder der Präposition bestimmt. Im Umgang mit den Wechselpräpositionen wird zur Unterscheidung der Positions- und Richtungsangabe auch die Abhängigkeit von den Verben (liegen - legen usw.) vermittelt. Die Konjugation bei regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Präsens soll die vorhandene Kompetenz festigen und die Schüler darin unterstützen, Verben in ihrer Stellung und Funktion im Satz zu erkennen. Ähnliches gilt für die Deklination bei Nomen; sie erfolgt im Nominativ nicht nur mit dem Ziel, die drei Genera und die Verwendung der verschiedenen Artikelformen zu festigen, bevor Akkusativ und Dativ thematisiert werden, sondern auch unter dem Aspekt ein Gefühl für die Abgeschlossenheit von Sätzen zu entfalten, die mindestens aus einem Verb und einer Nominativergänzung bestehen.

Die Deklination im Akkusativ und Dativ wird ebenfalls in Abhängigkeit vom Verb vermittelt, denn anders als im muttersprachlichen Deutschunterricht helfen Fragen nach »wer?« oder »wem?« DaZ-Schülern nicht; sie sind selbst Lerngegenstand. Lernhilfen werden den Schülern gegeben, wenn sie über

Analogiebildungen, die sich an den Verben orientieren, die richtige Form bilden können (*ich sehe X* wird gebildet wie *ich suche X* usw.). Die typischen Fragen nach dem Akkusativ und Dativ werden - nachdem das Phänomen erarbeitet worden ist - genutzt, um Beziehungen zwischen wem - dem - einem - ihm, wen - den - einen - ihn transparent zu machen, auch wenn dies nur als Hilfskonstruktion gedacht ist, denn diese Beziehungen lassen sich nur bezogen auf maskuline Nomen herstellen (was als Beispiel für die androzentrische Ausrichtung der deutschen Sprache gedeutet werden könnte). Wichtiger ist die Einbeziehung dieser Fragen als Vorbereitung auf den gemeinsamen Deutschunterricht und die dort nach wie vor üblichen Fragemuster.

Anders als in der Forschung nachzulesen stellten Satzmuster (Aussagesatz und W-Fragen mit Inversion, Verbkammer mit Modalverben und trennbaren Verben und Verbfragen) für die DaZ-Schüler des Jacobs-Sommercamp keine Schwierigkeit dar. Dennoch wird der syntaktische Zugang beibehalten, wozu auch gehört, dass *das Verb als Chef des Satzes* vermittelt und in seiner Funktion als der Chef, der die Ergänzungen im Nominativ, Akkusativ und Dativ bestimmt, gestärkt wird. Auch der Umgang mit der Verbkammer bei Modalverben und mit trennbaren Verben wird im Kontext der Akkusativ-Ergänzung thematisiert.

Materialien

Die Etappen beginnen jeweils mit einem Morgenritual und enden mit dem Schreiben in das Sprachreise-Tagebuch, in dem die Sprachphänomene des Tages verarbeitet und Anregungen zum selbstorganisierten Weiterlernen gegeben werden. Es wird in der ersten Etappe verteilt, jeden Tag wieder eingesammelt und hält für jeden Tag ein bis zwei Seiten bereit. Das Sprachreise-Tagebuch liefert gelenkte Schreibanklässe. Sie greifen im Unterricht geübte Phänomene auf und transferieren sie in einen anderen Kontext.

- Wurden im Unterricht Fragen geübt, lauteten die Schreibaufgaben:
»Fragen, die ich jemandem stellen will. Fragen nur für mich.«
- Wurden Verben, die den Akkusativ verlangen, geübt, lauteten die Aufgaben:
»Schau dich im Camp um. Was siehst du? Was hörst du?
Was riechst du?«

- Anregungen zur Wortschatzerweiterung:
»*Samme Nomen (immer mit Artikel).*
Samme Verben und bilde die Person mit er oder sie.«

Die Eintragungen im Tagebuch waren privat und wurden weder präsentiert noch korrigiert.

Beispiele aus dem Sprachreise-Tagebuch

Mädchen mit türkischer Herkunftssprache:

Welche von deinen Sachen würdest du verschenken?

Meine Puppen. Mein Ring. Meine Taschen

Was möchtest du dir von deinem Freund/deiner Freundin ausleihen?

ihre schönen sachen

Was wünschst du dir? Beschreibe: *ich möchte früa ein Zahn artz werden*

Junge türkischer Herkunftssprache:

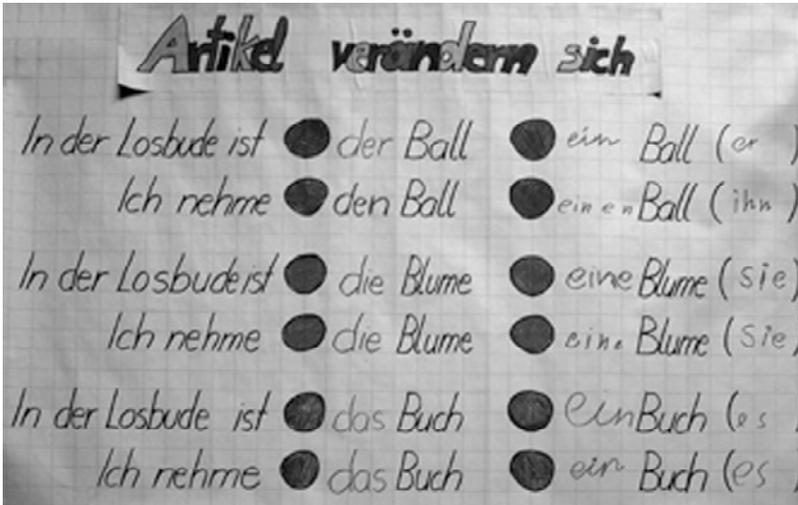
Erzähle von dir. Denk an die Verben

helfen, antworten, schmecken, gehören, suchen, holen, bringen, tragen.

Ich antworte unser Lererin. Mir schmeckt das essen von Campf.

Mir gehört das Buch. Ich such meinen Papa.

Alle Kinder benötigen für die Arbeitsblätter und andere Materialien, die im Laufe der DaZ-Reise entstehen, einen Schnellhefter, den sie beschriften und mit einem Inhaltsverzeichnis versehen. Lehrkräfte erstellen mit den Kindern Lernplakate mit Übersichten, die sie unter der Überschrift *Im Land der Sprache entdecken wir: ...* im Gruppenraum aufhängen. Dabei kommt eine Farbsymbolik zum Einsatz, die sich an den Erfahrungen der Kinder in der Schule orientiert oder für die Gruppe festgelegt wird. Entscheidend ist, dass auf den Lernplakaten nicht nur die Artikelpunkte, sondern auch die Artikel in den entsprechenden Farben geschrieben werden. (Die Kinder liebten es, die von der Lehrkraft grob vorgezeichneten Buchstaben in den Überschriften auszumalen, bevor das Plakat aufgehängt wurde). Mit diesen Lernplakaten entstehen grammatische Übersichten, die aus DaF-Lehrmaterialien vertraut sind, der Unterschied ist allerdings, dass sie als Ergebnis und nicht als Einstieg in einen Lernprozess fungieren.



Der Klassenraum ist mit Tafel, Flipchart und OH-Projektor ausgestattet. Es sollte die Möglichkeit existieren, Lernplakate usw. an die Wände zu hängen und während der DaZ-Reise hängen zu lassen. Die Schüler sitzen an Gruppentischen; der Raum sollte außerdem die Möglichkeit bieten, ohne große Umräumaktion der Tische einen Stuhlkreis zu bilden.

Didaktisch-methodische Prinzipien

Ein explizites, statt nur implizites Vorgehen erscheint v.a. deshalb sinnvoll, weil es die Kinder als DaZ-Lernende ernst nimmt, den mühsamen Prozess des Automatisierens offen legt und unterstützt, anstatt darauf zu hoffen, dass er »von alleine« stattfindet. Zur Internalisierung korrekter Formen scheinen schematische Übungen, die in der Sprachdidaktik mittlerweile durchaus umstritten sind, unabdingbar. Allerdings dürfen sie nicht zu Drill-Verfahren missbraucht werden, sondern dienen der Reflexion und dem Üben der für DaZ-Lernende schwierigen Formen.

Grammatik einschleifen statt einpauken

Im DaZ-Unterricht geht es nicht darum, grammatisches Wissen - vielleicht sogar noch inhaltsleer - zu vermitteln, sondern darum, den Lernenden

Grammatik als Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen, den Umgang damit zu üben, um den Lernenden die Möglichkeit zu eröffnen, die erreichte Sprachkompetenz zu entfalten, ggf. Fossilierungen zu überwinden. Die dazu notwendigen Übungsformen sollten den Unterricht auf keinen Fall dominieren, aber dennoch ritualisiert werden, um die Formen zu üben und gleichzeitig das Denken in grammatischen Begriffen zu entwickeln. Das Prinzip des Einschleifens statt Einpaukens orientiert sich an einem grammatischen Minimalkatalog und will grammatische Termini allmählich füllen. Es geht also nicht darum, Grammatik in allen Feinheiten zu vermitteln, sondern Grundstrukturen zu festigen und Grundbegriffe zu entwickeln, die ein selbstständiges Weiterlernen ermöglichen.

Hilfreich für das Bewusstmachen grammatischer Strukturen ist eine Symbolik (für die drei Genera und den Plural, sowie für die Satzmuster), die immer wieder zum Einsatz kommt. Des Weiteren werden Lernplakate (zur Deklination und den Wechselprepositionen) - allerdings erst nach der Bearbeitung des grammatischen Phänomens - gemeinsam mit den Kindern erstellt und aufgehängt bzw. im Ringbuch abgeheftet.

Die Grammatikvermittlung erfolgt induktiv, d.h. die Regelvermittlung orientiert sich an den Fähigkeiten der Kinder, selbst Regeln zu entdecken und diese zu formulieren. Expliziter DaZ-Unterricht während der DaZ-Reise nutzt damit den für den natürlichen Zweitspracherwerb typischen Prozess der Hypothesenbildung. Dabei wird im Rahmen der Interventionsstudie Sprachreflexion als Methode des DaZ-Unterrichts und nicht als Evaluationskategorie verstanden.

Übungsformen: systematisch und spielerisch

In Übungsphasen findet - im Unterschied zu anderen Phasen des Unterrichts - eine Konzentration auf die bewusst zu machende Struktur statt. Sprachliche Strukturen sollen also nicht nur richtig angewandt, sondern darüber hinaus bewusst werden.

Grammatische Strukturen sollten an sprachlichen Mitteln geübt werden, die den Kindern bekannt sind. Es ist wichtig, dass die Lehrkräfte sprachliche Mittel so auswählen, dass für die Schüler keine Verwirrung durch Ausnahmen entsteht, bevor sie das Prinzip der zu festigenden Struktur erfasst haben. »Nicht passende« Beispiele, die die Schüler einbringen, können

zunächst zurückgestellt werden, sollten aber zu einem späteren Zeitpunkt des Unterrichts aufgegriffen werden, damit die Kinder nicht den Eindruck erhalten, ihre Beispiele seien unpassend.

Alle diese Übungen lassen sich spielerisch gestalten. Geeignet sind auch Lieder und Kinderbuchtexte, v.a. wenn sie mit wiederkehrenden Satzmustern arbeiten. Wichtig ist dabei allerdings, dass die Kinder diese Muster nicht nur rezeptiv aufnehmen, sondern auch selbst z.B. durch Variationen produzieren. Die spielerischen und systematischen Übungsformen wirkten motivationsfördernd und führten im Jacobs-Sommercamp häufig dazu, dass sich die Kinder sich, um erfolgreich zu spielen, komplexer Formen bedienten und deutlich mehr anstrebten als in spielfreien Unterrichtssequenzen. Es ist darauf zu achten, dass die zu festigenden Formen auch tatsächlich verwendet werden und das Spiel als solches bzw. das Gewinnen nicht die sprachlichen Aspekte in den Hintergrund drängt.

Sprachentfaltendes Korrekturverhalten

Es können und sollen nicht ständig alle Normverstöße korrigiert werden. Entscheidend ist eine Konzentration auf bereits vermittelte Bereiche. Wenn also Verbkonjugation geübt wurde, sollte nicht nur im unmittelbaren Übungszusammenhang, sondern auch in den folgenden Situationen auf die Verbendungen besonders geachtet werden. Zumindest innerhalb der Unterrichtssituation ist darauf zu achten, dass DaZ-Lernende ihre Normverstöße erkennen und bearbeiten. Welche Korrekturform sich eignet, hängt von den Schülern und der Lernsituation ab.

- Ein verbesserndes Korrekturverhalten kann schnell demotivierend wirken und Vermeidungsstrategien unterstützen.
- Das Verfahren des korrektiven Feedback wird - v.a. wenn es nur als ›Lehrerecho‹ gestaltet wird - leicht überhört und damit ignoriert. Gerade bei Lernenden mit Fossilierungserscheinungen verspricht das Prinzip des sprachlichen Vorbilds wenig Erfolg.
- Die sprachentfaltende Korrektur unterstützt eine Bewusstmachung und Bearbeitung des Regelverstößes, leitet eine Sprachreflexion an, die das Interesse des Lernenden auf den Normverstoß lenkt und Impulse zur selbsttätigen Überprüfung, Erläuterung oder auch Korrektur gibt.

- Selbstkorrekturen der Schüler (*Ich gebe das Buch die, ach nein der Frau.*) können Hinweise darauf geben, was für den einzelnen Lernenden gerade problematisch ist bzw. was er oder sie gerade lernt. Es ist sinnvoll, Lernende zur Kontrolle der eigenen Sprachproduktion anzuhalten, indem sie einzelne Sprachschwierigkeiten, Unsicherheiten oder Zweifel thematisieren (*Heißt das jetzt: gegesst oder gegessen?*).

Während der DaZ-Reise soll eine sprachentfaltende Korrektur, die eng mit der Sprachförderung verzahnt ist und eine sehr individuelle Förderung vorsieht, zum Einsatz kommen. Sie sieht folgendermaßen aus:

Zu einer Aussage wie *Dann Hause gehen* ist die Nominativergänzung (das Subjekt) zu erfragen: *Wer geht nach Hause?* Nachdem das Kind z.B. *Ich* geantwortet hat, wird - je nach Lernkontext - weiter verfahren. Steht die Konjugation auf dem Programm, wird überlegt, wie die Verform zu *ich* heißt und das Kind formuliert *Ich gehe Hause*. Steht die Verbzweitstellung nach Zeitadverbien auf dem Programm, wird zusätzlich überlegt, wie der Satz heißt, wenn er mit *dann* beginnt und das Kind formuliert: *Dann gehe ich Hause*. Zu klären ist dann noch, wohin das Kind gehen will bzw. wie es diese Ortsangabe korrekt formuliert. Hilfreich sind Vorgaben der Lehrkraft wie: *Gehst du in das Haus, nach Hause, zu Hause?* Findet das Kind die korrekte Angabe nicht heraus, wird der korrekte Satz gemeinsam formuliert und auf jeden Fall vom Kind auch ausgesprochen: *Dann gehe ich nach Hause*. Je nach Gesprächssituation kann abschließend auch noch das *Dann* genauer benannt werden: *Wann genau gehst du nach Hause?* Die Antwort *Nach dem Camp gehe ich nach Hause* wirft natürlich sofort auch die inhaltliche Frage auf: *Gehst du oder fährst du nach Hause?* Das Kind hat nun noch einmal die Möglichkeit, den Satz (ggf. mit verändertem Verb) zu formulieren. Entscheidet es sich für *fahre* kann auch noch weiter gefragt werden *Womit fährst du nach Hause?*, um auf diese Weise an die schlichte Korrektur eine Erweiterungsprobe anzuschließen.

Die Vermittlung von Lernstrategien

Erfolg versprechend ist eine induktive Grammatikvermittlung, auch wenn es im Laufe der drei Wochen der ersten DaZ-Reise nur in Ansätzen gelang, die Kinder zur Sprachreflexion anzuregen. Doch die Erfahrung zeigt, dass es

möglich ist und von den Kindern (wenn auch in individuell unterschiedlicher Ausprägung) auch angenommen wird. Allerdings wird sich eine solche Lernstrategie nicht in drei Wochen etablieren lassen, sie sollte im schulischen Unterricht weitergeführt werden. Hierfür ist die sprachentfaltende Korrektur eine gute Voraussetzung, denn sie unterstützt Sprachreflexion und führt - so zeigt die Erfahrung während der ersten DaZ-Reise - zu schnelleren und nachhaltigeren Erfolgen als eine direkte Korrektur.

Eine weitere Lernstrategie ist der kompetente Umgang mit den Lernplakaten, die die Schüler selbst mit erarbeitet haben und die sie im Laufe der dreiwöchigen DaZ-Reise auch zu nutzen gelernt haben. Dazu gehören die Ausbildung einer minimalen grammatischen Terminologie und das Lesen solcher tabellarischer Übersichten, was im Laufe der DaZ-Reise immer wieder geübt werden muss.

Eine dritte Lernstrategie ist die Selbstkontrolle sprachlicher Äußerungen, die in der schriftlichen Kommunikation (durch die Aufforderung zum nochmaligen Lesen des eigenen oder auch des Textes des Partners, Aufgaben wie das Ersetzen von Nomen durch Pronomen usw.) und in der mündlichen Kommunikation (durch Aufforderung zur Verwendung vollständiger Satzglieder bzw. Sätze, zum genauen Sprechen der Endungen usw.) angeleitet wurde.

Zu den Etappen der DaZ-Reise

Die folgenden zwei Beispiele geben einen Eindruck von der Planung und Umsetzung der DaZ-Reise. In der Planungsphase wurden das zu behandelnde grammatische Phänomen inklusive der Redemittel, mit denen es vermittelt und geübt werden sollte, die Übungsformen inklusive der einzusetzenden Medien sowie die Gestaltung der Lernplakate festgelegt. Gleichzeitig wurde der Ablauf geregelt. Dadurch war in allen Gruppen die Einbettung der systematischen Sprachförderung in spielerische und produktionsorientierte Sozialformen gewährleistet. Dennoch blieb ein gewisser Spielraum, den die Lehrkräfte auch für sich nutzten, indem sie z.B. Sequenzen unterschiedlich intensiv durchführten. Aber alle beachteten den ritualisierten Ablauf der Etappe und endeten mit den Eintragungen ins Sprachreise-Tagebuch, die nicht korrigiert wurden.

1. Etappe der DaZ-Reise: Verben im Präsens

10 *Morgenritual: Das Kreisspiel Stromkreis¹ erklären und durchführen (Stehkreis)*

15 *Ballrollen: Ich heiße - wie heißt du? (Sitzkreis)*

■ L.: *Ich heiße Frau ...*, rollt den Ball zu einem Kind:

Wie heißt du? Kind antwortet, rollt den Ball weiter ...

■ Nach einigen Ballwechseln gibt L. neue Redemittel vor:

Ich bin ... Jahre alt. Wie alt bist du?/Ich wohne in ... Wo wohnst du?/

Ich habe ... Geschwister. Wie viele Geschwister hast du?/Ich esse

gerne ... Was isst du gerne?/Ich ... gern. Was machst du gern?/Ich ...

überhaupt nicht gern. Was machst du gar nicht gern?/Ich bin ...?

Wie bist du?/Ich bin gar nicht ... Was bist du ganz und gar nicht?

20 *Steckbriefe schreiben (Partnerarbeit)*

■ L. demonstriert mit einem Kind die Interviewsituation und schreibt 1-2 mögliche Antworten auf die vergrößerte Steckbriefvorlage: *Ebra ist 9 Jahre alt. Er hat 3 Geschwister. Er isst gerne Pizza ...*

■ Die Kinder finden einen Partner/eine Partnerin und erhalten zunächst ein Arbeitsblatt. Der Interviewer stellt 4-6 Fragen und notiert die Antworten auf dem Arbeitsblatt.

■ Nach ca. 5 Minuten fordert L. zum Wechsel auf und verteilt das 2. Arbeitsblatt. Nun schreibt das andere Kind den Steckbrief.

■ Einige der fertigen Steckbriefe werden präsentiert:

Deniz ist 9 Jahre alt. Er wohnt in ... und hat ... Geschwister. Er isst gerne ... und trinkt gerne ...

■ L. hängt mit dem Kind den Steckbrief auf und fotografiert die Kinder einzeln. Nachdem alle Steckbriefe hängen, wird die Überschrift angebracht: *Wir sind die DaZ-Gruppe.*

■ Im Gespräch wird die Bedeutung von DaZ geklärt, die Kinder nennen ihre anderen Sprachen, überprüfen, ob Deutsch ihre Zweitsprache ist, und sprechen darüber, warum man DaZ extra lernen muss oder was an Deutsch schwer ist (z.B. Artikel).

1 Alle bilden einen Kreis. Die Lehrerin drückt einem Kind die Hand, dieses gibt den Druck weiter, bis der Kreis geschlossen ist.

- 15 *Pause* (L. erstellt Einzelporträts oder macht ein Gruppenfoto der Kinder)
- 25 *Lernplakat: Verben verändern sich (Kleingruppenarbeit und Einzelarbeit)*
- L. trägt aufeinander folgend in 1. Spalte des Lernplakates ein: Ali, **du spielst** gerne? Ja, **er** spielt gerne. Und Ayse? **Sie** spielt auch gerne. Und **ihr** ... spielt **ihr** gerne? **Ich** spiele auch gerne. Und die anderen Kinder im Camp, ob **sie** auch gerne spielen? **Wir** alle spielen gerne.
 - Das Verb *trinken* wird erarbeitet. Die Kinder werden zu »Sprachdetektiven« und erkennen Endungen in Abhängigkeit vom Personalpronomen, beides wird farbig nachgezeichnet.
 - Die Kinder erhalten ein Arbeitsblatt und bearbeiten in Kleingruppen je eines der unregelmäßigen Verben; L. unterstützt:
 - bei *essen* + *fallen* weist L. auf die Besonderheiten (Änderung des Stammvokals) hin.
 - bei *haben* sind Schwierigkeiten nur bei der 2. Person Plural zu erwarten;
 - bei *sein* scheitern die Kinder vermutlich spätestens bei *ihr seid*.
 - Die Kinder präsentieren ihre Ergebnisse: Ein Kind liest vor, ein anderes schreibt die Ergebnisse auf das Lernplakat. Sollte es den Kindern schwer fallen, werden weitere unregelmäßige Verben mündlich konjugiert (lesen, sehen, fahren, tragen) oder die L. wirft Verbformen der 2. und 3. Person Singular und 2. Person Plural in die Runde (*fällst, fallt, spielt, fährt, fahrt, isst, esst*) und die Kinder ergänzen das Pronomen. L. verdeutlicht die Bedeutung von *ihr seid* an Beispielen: *ihr seid der Mädchentisch, ihr seid der Jungentisch, wir sind die rote Gruppe*, (zeigt auf Lerngruppe im anderen Zimmer) *sie sind die grüne Gruppe*.
 - L. schreibt Plakatüberschrift: *Verben ändern sich* und lässt Kinder die Regeln überprüfen.
 - Die Kinder vervollständigen ihr Arbeitsblatt, ggf. korrigieren sie es.

20 Sprachreise-Tagebuch (Einzelarbeit)

■ L. verteilt die Tagebücher, die Kinder gestalten das Deckblatt und bearbeiten die 1. Seite: Setze Verben ein. Was ich lernen möchte: Verben, die ich mir merken will.

■ Wer will bearbeiten auch die 2. Seite: Gehen - laufen - springen (Gedicht).

15 Einzelberatung

	spielen	trinken	fallen	essen	haben	sein
ich	spiele	trinke	fall	esse	habe	bin
du	spielst	trinkst	fallst	isst	hast	bist
er, sie	spielt	trinkt	fällt	isst	hat	ist
wir	spielen	trinken	fallen	essen	haben	sind
ih	spielt	trinkt	fällt	isst	habt	seid
sie	spielen	trinken	fallen	essen	haben	sind

6. Etappe der DaZ-Reise:

Akkusativergänzung mit best. Artikel + Personalpronomen

5 Morgenritual: Stromkreis schließen + Camplied singen (Stehkreis)

15 Losbude (Halbhockkreis + Rollenspiel)

■ L. präsentiert Losbude. Kinder nennen Gewinne mit Artikel im vollständigen Satz: *Dort liegt der Ball, dort steht die Blume.*

■ L. »verkauft« Lose, Kinder nehmen sich ein Los; haben sie einen Gewinn gezogen: *Was möchtest du? ___ Hier hast du ___.* Bei Schwierigkeiten werden die Nomen erst nach den Genera sortiert.

■ Nach einiger Zeit übernimmt ein Kind die Rolle des Losbudenverkäufers und führt denselben Dialog.

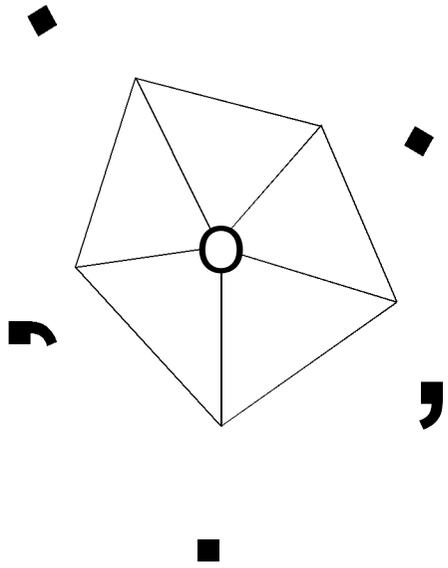
- 5 *Lernplakat: Artikel verändern sich (Unterrichtsgespräch)*
- An der Tafel wird festgehalten (mit Artikelpunkten):
Das ist O der Ball. Ich nehme O den Ball. (Blume, Buch)
 - L.: *So, jetzt sind die Sprachdetektive unter euch wieder gefragt: Was fällt euch denn auf?* Kinder verbalisieren und die L. ergänzt die Überschrift: Artikel verändern sich:
der Ball > den Ball (Akkusativ)
- 20 *Vogel mit Akkusativ-Rädern (Bastelarbeit):*
- L. zeigt einen fertigen Vogel mit Rädern und lässt die Kinder die Räder betrachten. Die Kinder überlegen, was auf den Rädern steht: Verben, wer etwas tut und was derjenige zeigt, kauft usw. Sie überlegen, wohin welches Rad gehört: Verbrad in die Mitte, wer etwas tut (auch wegen des Großbuchstabens) an den Anfang.
 - Die Kinder schneiden den laminierten Vogel und die Räder aus, bauen es zusammen. Wer fertig ist, dreht Sätze und schreibt sie auf.
 - Die Kinder lesen ihre Sätze vor. 1-2 Sätze werden an der Tafel festgehalten. Dieselben Sätze werden mit Pronomen in verkürzter Form darunter geschrieben. L. ergänzt am Lernplakat die Pronomen im Akkusativ und stellt eine Verbindung her zwischen *den - ihn, die - sie, das - es*.
- 15 *Pause*
- 15 *Akkusativ-Bingo (Gruppenarbeit, Spiel)*
- Die Kinder erhalten die zu den Geschäften gehörenden ausgeschnittenen Kärtchen und malen den Artikelpunkt an. Danach füllen die Kinder ihre persönlichen Bingopläne aus, indem sie einen Teil der Wörter in die Kästchen und in die richtige Spalte schreiben.
 - Die Kärtchen werden gemischt und verdeckt auf einen Stapel gelegt; ein Kind übernimmt die Spielleiterfunktion und sagt: *Hier ist ...* Wer das Wort auf seinem Plan hat sagt: *Ich nehme ...*; nur wer den Akkusativ richtig verwendet hat, darf das Feld durchstreichen. Gewonnen hat, wer zuerst eine Reihe durchstreichen konnte. Da jedes Kind zwei Bingopläne hat, hat auch noch ein zweites Kind die Chance zu gewinnen.

- 15 *Wörterbasar (Partnerarbeit; mündlich, ggf. schriftlich + Unterrichtsgespräch)*
- An der Wand hängen Nomen von Gegenständen, Verben, die den Akkusativ regieren (suchen, holen, bringen, tragen) und Namen + Pronomen.
 - Die Kinder nehmen zu zweit von jedem Stand eine Karte, ergänzen den bestimmten und unbestimmten Artikel und bilden Sätze: *Alina holt ein Buch. Hasan und Meral tragen eine Kiste. Mehmet bringt einen Koffer. Anna sucht Socken.*
 - Einige Sätze werden an die Tafel geschrieben unter die Überschrift: Wer oder Was? - Verb - Wen oder Was?
 - Auf der Flipchart wird die Form im unbestimmten Artikel neben den bestimmten geschrieben: *ein Ball > einen Ball, eine Blume - eine Blume, ein Buch - ein Buch.*
 - Sprachdetektive erkennen: aus *der - den* und aus *ein - einen*. L. ergänzt auf dem Lernplakat Nominativ + Akkusativ.
 - L.: *Wer bestimmt denn im Satz wohl, dass aus der - den wird?* Kinder vermuten richtig: *der Chef, das Verb.*
L. bestätigt die Annahme und wiederholt die Verben aus der heutigen Etappe, die den Akkusativ ›regieren‹/brauchen.
- 15 *Eintrag ins Sprachreise-Tagebuch (Einzelarbeit)*
- L. verteilt Sprachreisetagebücher, Kinder überlegen, was sie im Camp hören, sehen, brauchen. Es ist darauf zu achten, dass die Kinder den Akkusativ verwenden: z.B. Ich höre einen Hund, einen Vogel und Autos. Ich sehe den Fußballplatz, den Spielplatz, den Wald, viele Blumen usw.
 - Wer will bearbeitet auch 11. Seite; sie zielt darauf, dass die Kinder Verben, die den Akkusativ regieren, verwenden.
- 15 *Einzelberatung*

Materialien zu DaZ in der Grundschule:

Rösch, H. (Hg.) (2003). Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Grundschule: Grundlagen - Übungsideen - Kopiervorlagen. Hannover: Schroedel.

Werkstatt Deutsch als Zweitsprache (2003-2005). Arbeitshefte B, C, D mit Lehrermaterialien (für die Grundschule) und Einstufungshilfen für die Hefte A-D. Hannover: Schroedel.



Lesepaten an Grundschulen in schwieriger Lage

Bürgernetzwerk Bildung des VBKI

Sybille Volkholz

Der Verein Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI) hat im Januar 2005 das »Bürgernetzwerk Bildung« aus der Taufe gehoben. Mit dieser Initiative will der VBKI das bürgerschaftliche Engagement in Berlin stärken, die Berliner Schulen unterstützen und dazu beitragen, dass Berliner Schüler und Schülerinnen zu besseren Leistungen kommen.

Der VBKI ist ein traditionsreicher, privater Verein mit Mitgliedern aus dem Berliner Unternehmertum, der sich seit langem auch in der Bildung engagiert.

»Mit einer Vielzahl von gemeinnützigen Initiativen ist er im Wissenschafts- und Bildungs-, im Kultur- und Sozialbereich tätig. Die Sozialpflichtigkeit des Eigentums ist für den VBKI Richtschnur seines Handelns. Er will nicht nur wirtschaftlichen Erfolg, er will seinen Beitrag zu einem humanen Gemeinwesen leisten« (Auszug aus seinem Portrait im Internet).

Der Sachverhalt, dass über 10 Prozent Berliner Jugendlicher ohne Abschluss die Schule verlässt und auch von denen, die einen Schulabschluss erreichen, zirka 25 Prozent nur über ein Lesevermögen verfügen, das laut PISA unterhalb der Kompetenzstufe II liegt, war eine wichtige Motivation zur Gründung der Initiative.

Der enge Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft ist hinlänglich bekannt. Bei der sozialen Herkunft ist offensichtlich der Bildungshintergrund der Eltern wirksamer als das Einkommen. Die Schule ist

nicht oder nur sehr unzureichend in der Lage, die unterschiedlichen Chancen der Kinder auszugleichen, eher verstärkt sie diese Unterschiede noch. Um dies zu verändern, müssen sowohl die Schulen als auch die Bildungspolitik nach besseren Strategien suchen. Diese werden nicht alleine in dem Ruf nach kleineren Klassen und mehr Lehrkräften bestehen können. Angelsächsische Länder haben entwickelte Traditionen in der Einbeziehung von Freiwilligen in öffentliche Aufgaben. Die Schule wird nicht als ausschließlich staatliche Veranstaltung begriffen, sondern Bildung und Erziehung von Kindern wird durchaus als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden. Gerade in Regionen mit schwieriger sozialer Zusammensetzung bilden sich häufig Netzwerke zur Förderung der Kindern.

Das Bürgernetzwerk Bildung des VBKI hat sich zum Ziel gesetzt, eine Grundlage dafür zu schaffen, dass eine solche Form freiwilliger Unterstützung an Schulen in schwieriger Lage auch hier in Deutschland zu einer selbstverständlichen Tradition wird. Die demografische Entwicklung, der zunehmende Anteil von Erwachsenen, bzw. jungen Alten (Rentnern und Pensionären), die über ein hohes Maß an Qualifikation verfügen sowie über Zeit und Bereitschaft sich zu engagieren - all dies sind gute Bedingungen für ein derartiges Vorhaben.

Schwerpunkte des Projektes

Das Bürgernetzwerk Bildung des VBKI konzentriert sich auf den Schwerpunkt »Lesen in der Grundschule«, und zwar in Grundschulen in schwieriger sozialer Lage.

Sicher brauchen alle Kinder Förderung durch die Schule, aber da das Bürgernetzwerk mit kleiner personeller Kapazität arbeitet, müssen Schwerpunkte und Prioritäten gesetzt werden. Deshalb werden bevorzugt Schulen mit hohem Migrantenanteil mit Lesepatzen versorgt. Andere Schulen werden allerdings auf Wunsch beraten, wie sie aus ihrem Umkreis ehrenamtliche Unterstützung bekommen können. Viele Schulen arbeiten auch bereits mit Lesemüttern. Die Aufgabe des Bürgernetzwerkes ist es, vor allem den Schülerinnen und Schülern Hilfe zu leisten, deren Eltern eher den »bildungsfernen« Schichten zugerechnet werden, keine Bücher zu Hause haben und nicht mit ihren Kindern lesen.

Projektverlauf und Arbeitsweise

Im Februar 2005 startete das Bürgernetzwerk Bildung mit Lesepatzen an fünf Pilotenschulen. Die ursprüngliche Planung sah vor, mit diesen fünf Schulen über ein halbes Jahr lang Erfahrungen zu sammeln. Diese Planung musste sehr schnell revidiert werden, da dank der außerordentlich wohlwollenden und positiven Pressebegleitung sich weitere Schulen und vor allem zahlreiche Freiwillige meldeten, die natürlich auch bald eingesetzt werden wollten. Bis zum Mai 2006 wurden 65 Grundschulen mit über 600 Lesepatzen versorgt.

Für den Einsatz der Lesehelfer oder Lesepatzen in den Schulen gibt es kein flächendeckend einheitliches Konzept von Seiten der Projektleitung. Allerdings liegt der Fokus eindeutig auf der Leseförderung - unter diesem Stichwort werden die Helfer angeworben und hier wollen sie auch ihren Schwerpunkt legen. Es schälten sich allerdings zunehmend ähnliche Muster der Arbeitsweise heraus. In den meisten Schulen werden die Ehrenamtlichen, vielfach zwischen 10 und 15 Personen, fest einzelnen Klassen zugeteilt. Die meisten Lesepatzen kommen entweder ein- oder zweimal pro Woche für zwei bis vier Stunden in die Schule, manche auch länger. Überwiegend sind sie im Unterricht anwesend und arbeiten mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen im Klassenraum. Wenn die Räumlichkeiten dies zulassen, auch außerhalb. Bei vielen wird auch im Anschluss an den Unterricht gelesen.

Vorlesen, Lust auf Bücher und Geschichten zu wecken gehört zum Programm und macht bei den jüngeren Kindern den größten Teil des Einsatzes der Lesepatzen aus. Mit zunehmendem Alter der Kinder besteht die Arbeit darin, ihnen beim Lesen zuzuhören und über den Text zu sprechen. Das sinnverstehende Lesen mit den Kindern zu üben ist die Hauptarbeit der Lesehelfer/innen bei älteren Schülern und Schülerinnen. Hierbei entwickeln sie mittlerweile erstaunliche didaktische Fähigkeiten dabei, Begriffe zu klären und den Wortschatz der Kinder zu erweitern. Meistens wird mit den lese-schwächeren Kindern gearbeitet, häufig aber auch leistungsstärkeren zur Belohnung die Einzelarbeit mit den Helfern ermöglicht.

Die Grundphilosophie des Projektes ist es, einen kleinen Ausgleich für den fehlenden familiären Hintergrund zu liefern und mit den Lehrkräften zu kooperieren. Diese wählen die Kinder aus, besprechen mit den Lesehelfern den Einsatz, suchen das Material aus und sagen ihnen, was zu tun ist. Die

Lesepaten sind keine Konkurrenz zu den Professionellen, sondern eine ergänzende Kompetenz, die zur Förderung eingesetzt werden soll. Dies ist auch wichtig für die Akzeptanz des Projektes in den Schulen. »Die Lehrerin ist der Boss«, formulierte ein Lesehelfer dieses Prinzip.

Zum Hintergrund der Lesepaten

Im Projekt fließt grundsätzlich kein Geld an die Freiwilligen. Damit ist ganz offensichtlich eine Voraussetzung dafür gegeben, dass sich ein eher mittelständisches Publikum bei uns einfindet. »Bildungsbürgertum trifft Kiez« - könnte auch ein Titel des Bürgernetzwerkes sein. Der größte Teil der Ehrenamtlichen ist sehr qualifiziert und hoch motiviert; zirka 70 Prozent sind Rentner, mindestens die Hälfte dürfte über einen akademischen Abschluss verfügen. Ruheständler und Vorruheständler werden häufig von der Motivation bewegt, ihren Alltag strukturieren zu wollen, zumal wenn sie noch über gute Gesundheit, Energie und Zeit verfügen. Personen, die beruflich nicht so eingespannt sind, suchen nach ergänzenden Tätigkeiten, Arbeitslose, die vor allem auch soziale Kontakte brauchen, Studenten, die praktische Erfahrungen suchen, nicht berufstätige Mütter, die auch mit anderen als nur den eigenen Kindern Erfahrungen sammeln möchten usw. interessieren sich für das Projekt. In den Vorstellungsgesprächen offenbaren sich die vielfältigsten Gründe für ein solches Engagement und offensichtlich ist unsere Gesellschaft voll von derartigen Bereitwilligen und längst reif für solche Projekte.

Wer mit Kindern arbeitet, muss verlässlich sein. Dieser Grundsatz wird fast generell akzeptiert, wir erwarten die Bereitschaft, sich verbindlich für ein Jahr festzulegen und zugesagte Termine einzuhalten. Allerdings führt dies auch dazu, dass sich einige Personen verabschieden, wenn sie merken, dass es ernst wird. Diese Entscheidung gestehen wir jedem zu. Es ist keinem Menschen zu verdenken, wenn er oder sie Einschränkungen in der Verfügung über ihre Zeit nicht hinnehmen wollen. Diese Entscheidung muss aber jeweils sehr bald getroffen werden. In den ersten Wochen zeigt sich, wer dauerhaft weiter arbeitet. Ein geringer Teil steigt erfahrungsgemäß aus. Darauf sollte man sich realistisch einstellen.

Vertrag für ehrenamtliche Helfer

Ich bin ehrenamtlicher Helfer/Helferin im Bürgernetzwerk Bildung des VBKI.

Ich möchte die -Schule unterstützen.

Ich arbeite mit Schülergruppen oder einzelnen Schülern regelmäßig
..... Stunden.

Ich bin zuverlässig und halte meine Zusagen ein.

Ich behandle Kinder freundlich und mit Respekt.

Ich spreche meinen Einsatz mit

und der Schule ab.

Informationen, die ich im Rahmen meiner Tätigkeit von den Kindern erhalte,
behandle ich mit Diskretion.

Ich arbeite im Team mit den anderen ehrenamtlichen Helfern zusammen.

Die Eltern sind über meinen Einsatz informiert und einverstanden.

Falls es Probleme mit meinem Einsatz gibt, benachrichtige ich die Schule.

Koordinierung von Angebot und Nachfrage

Wie kommen die Grundschulen, die ihren Bedarf anmelden, und die Freiwilligen zusammen? Dies ist die eigentliche Tätigkeit des Bürgernetzwerkes. Die meisten Freiwilligen melden sich aufgrund von Presseveröffentlichungen. Von Seiten des Bürgernetzwerkes Bildung gibt es einen Werbeflyer, der über Multiplikatoren verteilt wird. Dieser bringt ebenfalls Interessenten, mittlerweile wirkt auch bereits die Mundpropaganda im Bekanntenkreis.

Mit den Schulen, meist der Schulleitung und interessierten Kolleg/inn/en, manchmal auch der Fachkonferenz, wird dann ein Vorgespräch geführt über die Vorstellungen der Schule zum Einsatz der Lesehelfer/innen, der Bedarf der Schule wird geklärt sowie der Start in der Schule terminlich festgelegt.

Zum vereinbarten Termin werden die Lesehelfer/innen vom VBKI eingeladen und die meisten Schulen gestalten diesen Start zu einer Willkommensveranstaltung. Zu den herausragenden Ereignissen gehören kleine Theateraufführungen der Schüler, Auftritt eines Chores oder die Gestaltung eines »Herzlich Willkommen« in der Schule. Der Schulleiter oder die Schulleiterin stellen die Schule vor und legen ihre Wünsche an die Lesehelfer offen. Wichtig ist, dass auch die Lehrkräfte anwesend sind, die mit Lesehelfern arbeiten wollen. Beide Seiten müssen sich kennen lernen können.

Die Vorstellung der Lesepatzen offenbart in der Regel die versammelte Kompetenz - viel Qualifikation und Motivation. Bei sehr vielen stießen die Presseberichte auf Situationen, in denen die Beteiligten auf der Suche nach sinnvoller Betätigung waren. Ganz offensichtlich hat auch die öffentliche Wahrnehmung über Bildungsdefizite unserer Schüler und Schülerinnen, die Debatte um Risikogruppen und Integration von Migranten mittlerweile einen Grad erreicht, der bei vielen die Bereitschaft, mit einem eigenen Beitrag einzugreifen, gefördert hat. Am Schluss der Veranstaltung steht die konkrete Einsatzplanung der Helfer. Jede/r Lesehelfer/in muss am Ende der Startveranstaltung wissen, wann sie oder er zu wem und wohin das nächste Mal in die Schule kommen soll. Und dies ist bisher immer gelungen.

Kommunikation und Koordination

Das Netz braucht Kommunikationsstrukturen und diese werden aufgebaut. Die Lesepatren müssen gelegentlich in der Schule Erfahrungen austauschen können; es ist unbefriedigend, wenn sie nur zu ihrem Einsatz kommen. Sie müssen über positive wie negative Erfahrungen kommunizieren können, und es braucht jemanden, der mit ihnen bereit ist, entstehende Probleme zu lösen. Denn natürlich gibt es auch diese. Die Chemie zwischen Lehrkräften und Freiwilligen muss stimmen, sie müssen sich zumindest etwas aufeinander freuen und kooperieren. Wenn eine Seite den Einsatz als unangenehme Belastung erlebt, muss er revidiert werden. Die Treffen in der Schule dienen auch dazu, hier zu Klärungen beizutragen. Die meisten Gruppen treffen sich ca. sechs Wochen nach dem Projektstart, danach in der Regel alle drei Monate. Wenn sich der Einsatz eingependelt hat und genügend Erfahrungen vorliegen, wird der Zeittakt größer.

In jeder Schule werden auf Seiten der Lesepatren zwei Koordinatoren benannt, die Ansprechpartner für die Schulleitung und auch für das Bürgernetzwerk sind. Zu ihnen wird regelmäßiger Kontakt gehalten und alle sechs Wochen ein Treffen im VBKI veranstaltet, das dem gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch dient. Hier werden Schwierigkeiten auf den Tisch gepackt, Raumprobleme in der Schule sind ein gängiges Thema, einzelne Lesepatren fühlen sich nicht optimal eingesetzt oder die Informationsweitergabe in der Schule hat Mängel. Es wird auch über die positiven Erfahrungen berichtet und es gibt gegenseitige Tipps. Vor allem können hier Schulen ihre Erfahrungen an Neustarter weitergeben. Diese Treffen entwickeln sich als Informationsbörse und Debattenforum, was für Entwicklung des Projektes eine wichtige Bedeutung hat.

Fortbildungsangebote

Eine wesentliche Qualifizierung besteht in dem Einsatz selbst. Dadurch; dass die Lesepatren mit im Unterricht sitzen, lernen sie, wie und was Kinder in diesem Alter lernen, und sie lernen auch von den Lehrkräften. Daneben gibt es ein Fortbildungsangebot der FU Berlin für ehrenamtliche Lesehelfer/innen. Hier wird allerdings derzeit noch vor allem davon ausgegangen, dass den

Kindern vorgelesen wird. Demnächst wird das Angebot zielgruppenspezifisch erweitert. Dazu gibt es eine Vereinbarung zwischen dem VBKI und der FU, die den Ehrenamtlichen des Bürgernetzwerks eine gebührenfreie Teilnahme ermöglicht.

Der VBKI bietet auch eine eigene Fortbildung an, die sich auf das Thema konzentriert, wie Kinder Lesekompetenz erwerben. Vortrag und anschließende Workshops bieten den Lesepatzen Gelegenheit, Fragen an kompetente Referent/inn/en stellen zu können. Auch Präsidentin und Vizepräsidentin der DGLS gehörten schon zu den Referentinnen. Anschließend gibt es einen kleinen Empfang, mit dem auch der Dank von Seiten des VBKI ausgesprochen wird. Lesehelfer/innen sollen wissen, dass ihre Arbeit wertgeschätzt wird. Mittlerweile sind bereits 26 Schulen zu diesen Veranstaltungen gebeten worden.

Anerkennungsveranstaltungen

Wie beschrieben, fließt im Projekt kein Geld an die Lesepatzen, allerdings bemühen wir uns um Angebote, mit denen Anerkennung für das Engagement ausgedrückt wird. Dazu gehören Führungen durch den Bundestag oder das Kanzleramt, Teilnahme an Generalproben von Orchestern und Opern sowie auch Konzertkarten und Theaterbesuche. Mittlerweile melden sich bereits Kultureinrichtungen und bieten solche »Anerkennungsbonbons« an. Alles, was zur Stabilisierung der Motivationslage dient, ist willkommen.

Bisherige Erfahrung mit Ehrenamtlichen

Die bisherigen Berichte sowohl von Seiten der Schulen wie auch der Freiwilligen sind zum ganz überwiegenden Teil positiv. Die weitaus meisten Helfer erleben die Aufnahme durch die Schule, vor allem die emotionalen Rückmeldungen der Kinder als außerordentliche Bestätigung ihres Engagements. »Ich habe endlich meine Aufgabe gefunden«, »Ich könnte mich immer noch beglückwünschen, dass ich damals die Abendschau gesehen habe und mich angemeldet habe«, »Ich wusste nicht, dass die Kinder, über die immer als Problemfälle berichtet wird, so nett und neugierig sind, es ist eine Freude, mit ihnen zu arbeiten«, »Ich möchte diesem Kind in zehn Jahren zum Abitur

gratulieren«, »Mein Ziel ist, dass sich diese Kinder in einigen Jahren Bücher zum Geburtstag wünschen«, dies sind Äußerungen von Lesepaten.

Es ist rührend zu beobachten, mit welcher Intensität sich die Ehrenamtlichen auf ihre Aufgabe einlassen, sich Kinderbücher besorgen und in die Schule mitbringen. Eine Lesepatin hat nach einigen Disziplinproblemen den Einsatz eines Stofftieres probiert - den Lesefuchs. Das Kind, bei dem der Fuchs sitzt, liest, die anderen müssen zuhören. Andere Lesepaten bringen Gegenstände von zu Hause mit, um Begriffe zu klären und Texte zu erarbeiten. Andere machen sich sachkundig über Fördermöglichkeiten bei verschiedenen Lernschwierigkeiten der Kinder. Vor allem erweisen sich auch die meisten Koordinatoren als wirkliche Helfer für die Schulen.

Auch die meisten Lehrkräfte registrieren die Dankbarkeit der Kinder über Erwachsene, die ihnen Zeit schenken und ihnen zuhören. Bemerkenswert ist die Professionalität, mit der Lehrkräfte die Freiwilligen einsetzen und auf die Reaktion der Kinder nicht konkurrenzartig reagieren, sondern die Lesepaten als zusätzliche Unterstützung und Förderpotenzial akzeptieren. Allerdings empfiehlt sich, in den Schulen, z.B. auf Konferenzen, ebenfalls einen Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrkräften zu ermöglichen. Auch hier können die Beteiligten voneinander lernen.

Natürlich gibt es auch Befürchtungen von Seiten der Schulen. Einerseits fühlen sich einige durch die reguläre Arbeit ausreichend belastet und sehen in den Freiwilligen zunächst zusätzliche Arbeit auf sich zukommen. Andere fühlen sich durch die zahlreichen Reformen an Berliner Schulen überfordert und nicht in der Lage, weitere Änderungen an der Schule zu bewältigen. Andere wiederum sehen den Einsatz von Freiwilligen grundsätzlich mit Skepsis und möchten deren Arbeit durch zusätzliche Lehrkräfte erledigt sehen. Auch Schulleiter/innen hatten die Befürchtung, dass von ihnen zusätzliche Koordinierung und Arbeitszeit gefordert würde - und sie stehen mit Sicherheit unter großem Stress. Zusätzliche Personen erfordern mehr Absprachen und Gespräche über Unterrichtsmethoden, über Schülerinnen und Schüler und anstehenden Unterrichtsstoff. Alle Schulen, die mit dem Bürgernetzwerk arbeiten, haben diese Ängste überwunden und sehen in den Freiwilligen das Potenzial, das diese für ihre Kinder mitbringen.

Es gibt für das Projekt keine wissenschaftliche Begleitung. Einerseits könnte dies der VBKI nicht leisten, es wäre auch systemwidrig, wenn der

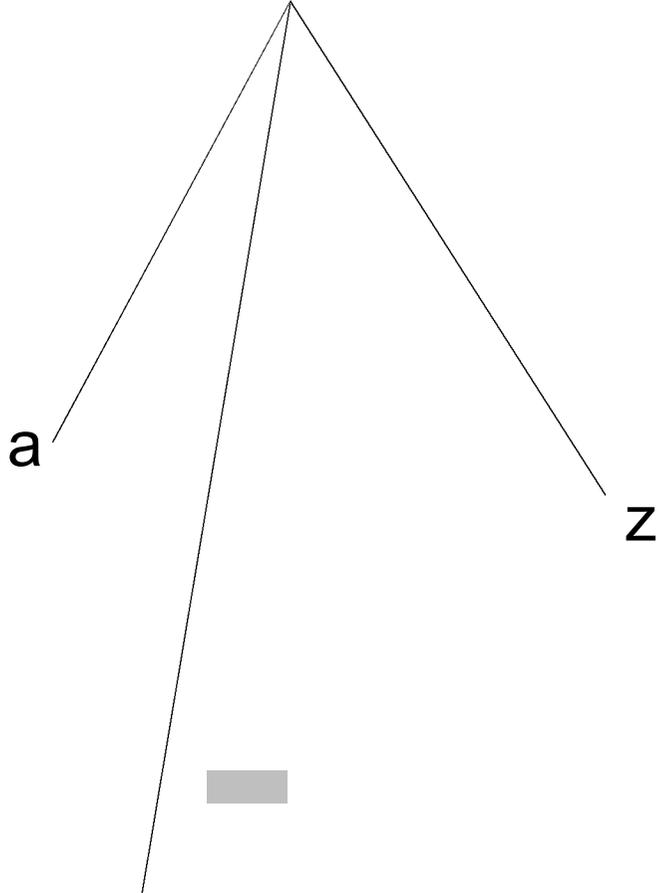
Träger die Begleitung organisieren würde. Auf der anderen Seite würde eine genaue Begleitung auch erfordern, dass Kontrollgruppen ohne Lesepaten zur Verfügung stünden. Dies ist in den Schulen nicht durchzusetzen. Die Lehrkräfte, die mit ihren Klassen an der zusätzlichen Hilfe interessiert sind, wollen diese haben, und die weniger interessierten wollen auch keine wissenschaftliche Begleitung. Daher beschränken wir uns darauf, in den Schulen und mit den Lesepaten die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten zu beobachten. Es wäre zu hoffen, dass die Schulen auf die Dauer mit ihren Kindern besser abschneiden als bisher. Zumindest lassen sich bereits jetzt nach Aussage mehrerer Lehrkräfte schon Fortschritte in der Lesekompetenz beobachten.

Ausblick

Das Bürgernetzwerk Bildung ist zunächst für fünf Jahre geplant mit dem Ziel alle Grundschulen mit schwierigem Umfeld in Berlin, die dies wollen, mit Lesepaten zu versorgen, die Arbeit zu begleiten und wenn notwendig zu verbessern. Es soll damit eine Grundlage geschaffen werden für eine Kultur des bürgerschaftlichen Engagements rund um die Schule. Bildung, auch schulische Bildung soll in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden werden und dadurch an Bedeutung gewinnen. Vielleicht gelingen uns Bildungsprozesse auch besser, wenn mehr Menschen einbezogen werden, die ihr positives Verhältnis zum Lesen an kleine Menschen weitergeben.

Ob längerfristig noch andere Bildungseinrichtungen einbezogen werden, wird später zu entscheiden sein, wenn der Erfahrungshintergrund größer geworden ist.

Interessenten können sich unter www.vbki.de, Stichwort Bürgernetzwerk Bildung informieren und finden dort die Kontaktadressen.



Stärkung der Lesekompetenz an Hauptschulen

Ein Projekt des österreichischen Bildungsministeriums

Jutta Kleedorfer

Die OECD erklärte als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA Studie 2003 die Leseförderung weltweit zu einem vorrangigen Ziel von Bildung. Ganz in diesem Sinne initiierte das österreichische Bildungsministerium (bm:bwk) die »Initiative Lesen fördern« und startete ein breit angelegtes Projekt zur »Stärkung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I«.

Bundesweit wurden regionale Landeskoordinatoren bzw. Lese-Expert/innen als Entwicklungsträger/innen nominiert, wobei letztere an einer umfassenden Systemanalyse nach Frederic Vester teilnahmen. Unter Anwendung der Programmtools des Sensitivitätsmodells Prof. Vester® wurden grundlegende Problemfelder im Aufbau der Lesekompetenz in Zusammenhang mit den schulischen Systemmechanismen analysiert und in ihren Wechselwirkungen hinterfragt.

Schlüsselprobleme im Bereich der österreichischen Hauptschulen sind u.a.:

- der Leseknick auf der Sekundarstufe I
- der Umgang mit neuen Medienwelten
- die Nahtstellenproblematik auf der 5. wie 9. Schulstufe
- das geschlechtsspezifische Spannungsfeld »Attraktivität des Lesens & Peergroup«
- das Missverhältnis zwischen soziökonomischem Leseumfeld und schulischen Anforderungen an eine/n »gute/n Leser/in«
- die Diskrepanzen im Bereich Lesekompetenz, Lesemotivation
- die Defizite im Bereich Förderdiagnostik und Analysefähigkeit
- die schulpraktische Umsetzung der Lehrplanforderung nach Differenzierung und Individualisierung

Ein besonderes Anliegen ist die »Stärkung der Lesekompetenz an Hauptschulen«, die in den Bereichen Unterricht, Schulentwicklung und Lehrer/-

innenbildung auf verschiedenen Ebenen einzufordern und umzusetzen ist. Basierend auf den Ergebnissen der bundesweiten Steuerungsgruppe von Lese-Expert/inn/en und von regionalen »Entwicklungsträger/inne/n« wurde ein mehrjähriges Maßnahmenpaket entwickelt, welches in Empfehlungen des bm:bwk zur konkreten Umsetzung in den Ländern mündete und das unter der ministeriellen Leitung von MinR. Mag. Stockhammer steht.

Der Prozess und die Planung zur »Stärkung der Lesekompetenz von Hauptschüler/innen« wird - getragen von den Pädagogischen Instituten unter Heranziehung der Entwicklungsträger/innen - bundesweit vorangetrieben. Jede Schule, jede Region, jedes Bundesland soll sich in Abstimmung mit den Zielen des Bundes mehrjährige Ziele zur Stärkung der Lesekompetenz stecken und einen entsprechenden Steuerungsprozess zur Erreichung der Ziele sicherstellen. Diese Entwicklungsträger/innen tragen im Rahmen von akkordierten Leiter/innentagungen bzw. durch Maßnahmen schulinterner regionaler Lehrer/-innenfortbildung zur Ausbildung bzw. Verbreitung folgender Schwerpunkte bei:

- Aufbau einer tragfähigen Basis für eine Lese- und Schreibkultur
- Erhöhung der Lesekompetenz und Lesefreude bei Jugendlichen
- professioneller Umgang mit Diagnose- und Analyseverfahren
- Entwicklung einer schulischen Lese-Förder-Kultur als Beitrag zur Qualitätsentwicklung
- Erwerb und Erprobung der Methodik wie der Didaktik der Leseerziehung
- Beratung des Kollegiums hinsichtlich der Entwicklung von Lesekompetenz, unter dem »Leitmotiv«: Ansprechpartner/innen sind *alle* Lehrer/innen, nicht nur Deutschlehrer/innen!

Dazu gehören:

- das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission »zukunft:schule«
- der Grundsatzterlass zur Leseerziehung
- der Maßnahmenkatalog »LESEFIT«
- die Initiative »Lesen fördern!«
- das Projekt »Lesepädagogik & Qualitätsmanagement« zur Sicherung der Unterrichtsqualität

Im Folgenden möchte ich überblicksartig einige Schwerpunkte, Maßnahmen und Materialien vorstellen und erläutern.

1 Der Leseprofil-Folder

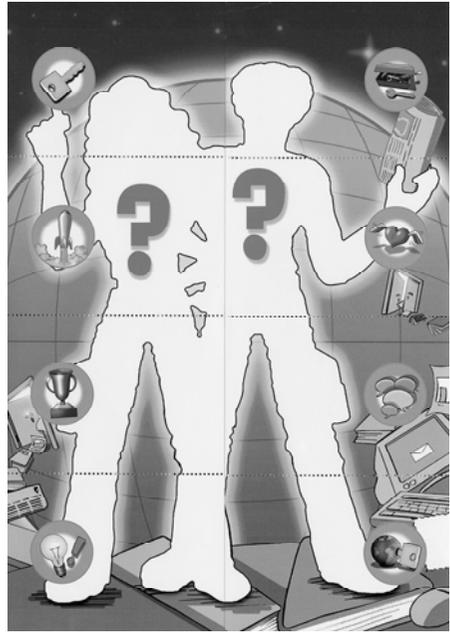
Dieser »Lesefolder« wurde speziell für die Hand der Hauptschüler/innen entwickelt. Schrittweise sollen die Jugendlichen eigene Zugänge zum Lesen im Allgemeinen und zu Textverstehensprozessen im Besonderen gewinnen. Dahinter steht ein lesedidaktisches Konzept, das aufzuschlüsseln hilft, aus welchen Bereichen sich die individuelle Lesekompetenz von Schüler/innen zusammensetzt. Es soll auch zu einer differenzierten Selbst- und Fremdeinschätzung beitragen, damit entsprechende

Förderkonzepte darauf aufgebaut werden können. Pauschaleinschätzungen, wie sie sich z.B. aus dem vorgeschriebenen Verfahren des Salzburger Lesescreenings 5-8 ergeben, können dadurch besser ausgewertet werden.

Diesen Folder gibt es in Form einer großen Wandzeitung, der entweder im Klassenzimmer oder im Schulhaus als Wandplakat aufgehängt werden kann. Im A4-Format bekommt ihn jede/r Schüler/in, gleichsam als ein Wegweiser zur persönlichen Lesekompetenzentwicklung in 7 Schritten: Schritt für Schritt ist ein perforiertes Kärtchen zu öffnen - wie bei einem Adventskalender - und individuell zu erarbeiten.

Ausgehend von persönlichen Leseerlebnissen erfolgt eine konsequente und kombinierte Stärkung von Lesemotivation, Fertigkeiten, Leseverstehen, Lesemethoden, Emotion und Kommunikation.

Der Lese-Profil-Folder spricht direkt jede/n Schüler/in an und dient als Anstoß, die eigene lesebiographische Entwicklung zu beobachten, zu reflektieren und strategisch weiter zu entwickeln. Dieser Folder wird zugleich als »Einband« (Cover) für eine Art Portfolio-Mappe verwendet, in der Ergebnisse





des individuellen Lesens gesammelt werden, um die Leseentwicklung von Jugendlichen differenziert und auf vielfältige Weise beobachten, dokumentieren und kompetenzmäßig erweitern zu können. Es ist geplant, diese Lese-Folder-Mappe auf der gesamten Sekundarstufe I (Schulstufen 5-8) zu führen.

Jugendliche sollen auf diese Weise nachhaltig auf die Erfolgsspur des Lesens gesetzt werden, wobei Leseinteresse, Lesefreude und Lesemotivation auf unterschiedlichste Weise persönlich erlebbar, bewusst gemacht und stabilisiert werden.

Der Text im unteren rechten Feld der Abbildung lautet:

LESEN IST ...

spannend, bereichernd, unheimlich, informativ, unterhaltend, traurig, witzig ..., wenn du die Texte richtig verstehst, darüber redest und das Gelesene im Alltag verwenden kannst ...

Lesen ist ein Schlüssel zur Welt,

um zu verstehen, Wünsche und Ideen zu verwirklichen, berufsziele zu erreichen, selbst beweglich zu bleiben, in der Welt etwas zu bewegen

2 Die »Lesebausteine«

Aufbauend auf dem bm:bwk Folder »Leseprofil«, durch den Schüler/innen die Wertschätzung ihres Erfahrungsschatzes als motivierend fürs Lesen erleben, erfahren sie nun in der schulischen Arbeit mit den einzelnen »Lese-Bausteinen«, dass sie als Leserinnen und Leser der unterschiedlichsten Texte respektiert und gefördert werden. Lesekompetenz wird mittels der »Bausteine« nicht als isolierte Teilfertigkeit bzw. Tätigkeit trainiert, sondern schrittweise als grundlegende Schlüsselkompetenz ausgebaut, die im (Schul)-Alltag praktiziert wird und sich dadurch zunehmend entwickelt. Dabei sollen sich die Lehrerinnen und Lehrer als Teil einer lernenden Gemeinschaft wahrnehmen, deren eigene Entwicklung als Leserinnen und Leser nie abgeschlossen ist. Geplant sind insgesamt ca. zwölf »Bausteine« als Fördermaterial zur Unterrichtspraxis, die gezielt die themenspezifischen Problembereiche bearbeiten und helfen, die Qualitätsentwicklung in der Lesepädagogik nachhaltig voranzutreiben, so dass insgesamt eine solide »Architektur des Lesens zur Stärkung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I« an allen Schulen dieser Jahrgangsstufen möglich werden sollen.

Der erste Baustein »Achtung, fertig, los!« macht bewusst, dass die Stärkung der Lesekompetenz in allen Fächern möglich und notwendig ist. Im Rahmen eines Spiels werden vielfältige, differenzierte Wege zu textnahem, fächerspezifischem Arbeiten angeboten und führen zu einem ganzheitlichen Konzept der Leseerziehung auf der Sekundarstufe I. Es ist dies die schulpraktische Anbindung an den Folder und das Plakat »Leseprofil« und die dort plakativ dargestellten Dimensionen des Lesens:

- Motivation ■ Fertigkeiten ■ Verstehen
- Methode ■ Emotion ■ Kommunikation

Der Baustein »Achtung - fertig - los« ist sofort in jedem Unterrichtsfach zur Leseförderung ohne zusätzlichen Aufwand an Material und Stunden einsetzbar. Er soll durch seinen Spielcharakter motivieren, in allen Gegenständen verschiedenste Formen, Arten und Techniken des Lesens zu trainieren (gemäß den didaktischen Grundsätzen des Lehrplanes, dem Grundsatz-erlass Leseerziehung GZ 29.540/4-V/3C/99, der Initiative Lesen fördern GZ BMBWK-29.540/0015-V2005).

Der Aufbau und die Stärkung von Lesekompetenz ist ein Anliegen aller Fächer und nicht nur des Deutschunterrichts. Daher finden sich Texte aus unterschiedlichen fachlichen Zusammenhängen, die unterschiedliche Lesestile und Lesarten erfordern, die in allen Fächern vermittelt werden müssen, z.B.: Wie werte ich ein Diagramm aus? Wie nutze ich Informationen aus einem Sachtext? Wie lese ich Formeln, Arbeitsanweisungen, Spielanleitungen, Rezepte...?

Die Baustein-Mappe 1 bietet in Form eines fächerverbindenden Spiels für alle Unterrichtsgegenstände die Möglichkeit, diesen Schritt zum bewussten Lesen in allen Fächern zu setzen - ganzheitlich, vernetzt und in Teamarbeit.

Spielbeschreibung »Achtung, fertig, los!«

Teilnehmer/innen:

Schüler/innen und Lehrer/innen einer Klasse bzw. einer Schulstufe.

Ziel:

Aufbau eines Lesenetzwerkes zur Förderung der Lesekompetenz in allen Unterrichtsgegenständen.

Dauer:

ca. 20 Minuten pro Unterrichtsgegenstand.

Material:

Übersichtsplan, Bausteine (kopierte Blätter), Papier, Schreibzeug.

Durchführung:

- Es werden Teams gebildet (3-5 Schüler/innen), die die Leseaufgaben lösen.
- In Deutsch fällt der Startschuss, der erste Baustein mit den Arbeitsanweisungen wird an die Wand geheftet
- Es beginnt die gesamte Klasse oder alle Klassen eines Jahrganges, wenn in Leistungsgruppen unterrichtet wird.
- Der Übersichtsplan = »Stundenplan« (S.207ff.) dient der ersten Orientierung.
- Die Lehrerin/der Lehrer gibt als Coach der Kinder das Spiel an die Kollegin/den Kollegen eines anderen Gegenstandes in beliebiger Reihenfolge weiter.

- Falls ein Fach in dieser Schulstufe nicht vorkommt, kann es einfach ausgelassen werden.
- Der Bauplan wächst mit jeder abgeschlossenen Leseaufgabe, bis zum Schluss alle Unterrichtsgegenstände »erlesen« durchlaufen sind. Das Lesenetzwerk einer Klasse ist gemeinsam geknüpft. Wir durchlaufen die Ziellinie und feiern mit einer Vorlesestunde, einer Lesefeier, einer Lesenacht, einer Autorenbegegnung ...

Achtung: Bevor es losgeht, ist ein LTT-L (Lesetypentest für Lehrer/innen) und ein LTT-S (Lesetypentest für Schüler/innen) zu absolvieren!

Es geht jedoch nicht nur darum, die Schüler/innen zum kontinuierlichen Lesetraining in allen Fächern zu motivieren, sondern auch das Lehrerteam. Daher haben wir zur Einstiegsmotivation sowohl für die Jugendlichen als auch für die Lehrer/innen aller beteiligten Fächer einen »Lesetypen-Test« ausgearbeitet. Egal, welche Entscheidungen jeweils getroffen werden, das Ergebnis lautet auf jeden Fall:

»Wer lesen kann, ist einfach besser dran! Lesen ist einfach super!«

Lesetypentest für Lehrerinnen und Lehrer (LTT-L)

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Selbstverständlich unterscheiden auch wir Erwachsene uns hinsichtlich unserer Vorlieben für unterschiedliche Texte, in unseren Leseabsichten und in der Motivation zum Lesen. Die nicht amtliche Skala der praktizierten Lesegewohnheiten reicht vom klassischen Genussschwartenferienlesen bis hin zum notwendigen Erlasse-Überfliegen und deren Studium. Hier eine erste Bestandsaufnahme! Kreuzen Sie bitte die Lese-Typen an, die Ihnen entsprechen!

- exakte physikalische Temperatur-AbleserIn
- quersuchende(r) Inhaltsverzeichnis-LeserIn
- sorgfältige(r)Schularbeiten-Korrektur-LeserIn
- nachdenklich evaluierende(r) Klassenbücher-LeserIn
- navigierender Computer- und NetzwerkverstherIn und Leseberechtigte(r)
- rein informativ betrachtende(r) A-, B- und C-Topf-Lesende(r)
- kritische(r), den amtlichen Einlauf-Lesende(r)

- konventionell literaturpädagogische(r) Reihum-LeserIn
 - visionäre(r) Pausenkaffeesud-LeserIn
 - flexibel reagierende(r) Supplierplan-LeserIn
 - fröhlich singende(r) Noten-LeserIn
 - genüssliche(r) Weinetiketten-LeserIn
 - The Sunday Times Reading Bookworm
 - fachkompetente(r) Wurzelzieh-Ergebnis-LeserIn
 - fantasievolle(r) Lesenacht-VorleserIn
 - eine(r) angemessen reagierende(r) Leviten-LeserIn
 - biologisch-ökologische(r) Fährten-LeserIn
 - historische Anekdoten-LeserIn
 - Ernährungsbewusstsein schaffende(r) Rezept-LeserIn
 - langatmige(r) körperlich und geistig bewegliche(r) Stoppuhr-LeserIn
 - voll orientierte Fahrplan- und Karten-LeserIn
 - kommentierende(r) Werkanleitung-Skizzen-LeserIn
 - differenzierend beratende(r) Berufsanforderungen-LeserIn
 - kunstpädagogisch interpretierende(r) LeserIn
 - nachdenklich rechnende(r) Dienstalterszulagen-LeserIn
 - chronische(r) AllesleserIn
 - Orientierung und Halt gebende(r) Fürbitten-LeserIn
- Bitte beliebig erweitern!

Das Lese-Spiel kann nun nach dieser Analyse in Ihren Unterrichtsgegenständen beginnen! Egal, welcher Lesetyp Sie sind und welchen Unterrichtsgegenstand Sie unterrichten, Sie haben damit die Möglichkeit zur Stärkung der Lesekompetenz Ihrer Schülerinnen und Schüler beizutragen. Leseerziehung ist ein Unterrichtsprinzip.

Lesetypentest für Schülerinnen und Schüler (LTT-S)

Aufwärmen, bevor es an den Start geht!

Menschen sind verschieden. Verschieden zu sein, ist normal.

Kein Wunder, dass uns ganz unterschiedliche Texte interessieren!

Jede/jeder liest eben etwas Anderes gerne!

Der LTT-S hilft euch herauszufinden, zu welchen Lesetypen ihr gehört!

Aufgabe 1: Finde heraus, welcher Lesetyp du bist!

Aufgabe 2: Besprecht in einer Gruppe eure Testergebnisse!

Aufgabe 3: Welche Lesetypen fallen euch noch ein?

Schreibt oder zeichnet sie auf!



Schluss-voraus-LeserIn



Fernsehprogramm-LeserIn



wichtige-Schilder-LeserIn



Euroscheine-LeserIn



gemütlich-im-Bett-LeserIn



Speisekarten-LeserIn



glückliche SMS-LeserIn



cooler SMS-Leser



dicke Schinken-Bücherwurm



Internet-LeserIn



Nur-wenn's-sein-muß-LeserIn



Fußball-Tafellen-LeserIn



Bis-in-die-blinde-Nacht-LeserIn



LKW-Aufschriften-LeserIn



?-LeserIn

Egal, welche Lesetypen sich in eurer Klasse befinden, ihr seid nun startbereit. Und könnt nun mit dem Sammeln der Lese-Bausteine in den einzelnen Fächern beginnen, bis das Lesewerk eurer Klasse fertig ist! Das Spiel »Achtung - fertig - los« ist für alle Lesetypen geeignet!

Wir haben für den ersten »Baustein« das Rahmenthema »STEINE« gewählt, denn es ist ein vielfältiges, zeitloses, »cooles« und doch überschaubares Thema, wobei die einzelnen Unterrichtsfächer mit ihren fachspezifischen Arbeitsformen und Wissensinhalten gefordert sind. Nach einem frei kombinierbaren »Stundenplan« (siehe Übersicht) entwickelt sich das Spiel, konzipiert für die Schulstufen 5 und 6.

»Stundenplan«

Übersicht der im Baustein 1 angewendeten Strategien

Gegenstand	Strategien zur Förderung der Lesekompetenz
Deutsch	<ul style="list-style-type: none">▶ Erwartungen an den Text stellen▶ analoge Texte schreiben und erzählen
Bildnerische Erziehung	<ul style="list-style-type: none">▶ Geschichten illustrieren (das Wesentliche heraus finden)▶ eine Sammlung anlegen▶ recherchieren▶ präsentieren
Ernährung & Haushalt	<ul style="list-style-type: none">▶ Stichwortzettel erstellen, sich einen Überblick verschaffen▶ Texte vergleichen
Musik-erziehung	<ul style="list-style-type: none">▶ Geschichten in ein Klangbild umsetzen▶ Präsentation eines Hörstücks
Biologie	<ul style="list-style-type: none">▶ Nachschlagen in Sach- und Schulbüchern, in Lexika▶ überfliegendes Lesen▶ Rätsel lösen

- Geografie
 - ▶ Nachschlagen im Atlas
 - ▶ mit Namensregister arbeiten, Karten lesen, Suchgitter anwenden

- Englisch
 - ▶ Begriffe zuordnen können und sinngemäß im Textzusammenhang verwenden
 - ▶ klar und deutlich vorlesen
 - ▶ zuhören und präzise antworten

- Religion
 - ▶ Textstellen nach verteilten Rollen markieren
 - ▶ vortragendes Lesen üben
 - ▶ Text als Rollenspiel erarbeiten
 - ▶ textgenaues, reflexives Lesen

- Werken
 - ▶ Bild und Text einer Arbeitsanweisung nutzen und folgerichtig praktisch umsetzen
 - ▶ sachgemäße, kreative und ästhetische Gestaltungsformen erproben

- Mathematik
 - ▶ Wesentliches für die Rechenoperation markieren
 - ▶ Unwesentliches streichen

- Physik
 - ▶ Informationen vergleichen und selektieren
 - ▶ Texte richtig stellen

- Geschichte
 - ▶ Hypothesen bilden, die sofort überprüft werden (Spiel)
 - ▶ Visualisieren von Informationen
 - ▶ Satzteile inhaltsbezogen zuordnen

- Informatik
 - ▶ im Internet Informationen suchen und bearbeiten
 - ▶ Hypertext geleitetes lesen

- Sport & Bewegung
 - ▶ eine Skizze zur Sinnerfassung nutzen
 - ▶ eine Spielanleitung verstehen und praktisch umsetzen

Dem Deutschunterricht kommt in diesem ersten Baustein eine gewisse Leitfunktion zu, weil er das Thema vorstellt und ein Impuls zum Weiterlesen ist.

BAUSTEIN

Steinsuppe ein Märchen

DEUTSCH

In Portugal am Fluss Tejo
erzählt man sich heute noch das
alte Märchen von der »Steinsuppe«:
Ein Mönch klopfte eines Tages an die Tür
eines reichen Bauern und bat um etwas zu essen.
Aber der Bauer wollte ihm nichts geben. Da
sagte der Mönch: »Na, dann will ich mir
eine Steinsuppe machen!« Er hob
einen Stein vom Boden auf,
wischte die Erde ab und ...

Aufgabe 1

Erzählt im Team das Märchen weiter:

Beachtet aber dabei wie Detektive die Überschrift (»Steinsuppe«) und die Hinweise im Anfang (reicher Bauer, hungriger Mönch).

Aufgabe 2

Vergleicht euer Märchen mit dem der anderen Teams.

- ▶ Habt ihr ähnliche Geschichten?
- ▶ Ganz verschiedene?
- ▶ Was unterscheidet sie?

Aufgabe 3

Lest nun das Märchen von der »Steinsuppe« oder hört zu, wenn es euch eure Lehrerin/euer Lehrer vorliest.

Aufgabe 4

Vergleicht euer Märchen mit dem Originaltext.

- ▶ Hattet ihr ähnliche Ideen?
- ▶ Welches Team kommt sehr nahe an den Originaltext?

Fazit

Mit diesem Projekt und seinen Materialien soll ein Beitrag zur »Stärkung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I« geleistet und Jugendliche wie Lehrer/innen sollen in ihrem Bemühen darin effizient und nachhaltig unterstützt werden.

Lesen wird mittels der »Bausteine 1-12« nicht als isolierte Teilfertigkeit bzw. Tätigkeit trainiert, sondern schrittweise als grundlegende Schlüsselkompetenz ausgebaut, die im Alltag immer wieder praktiziert wird und sich entwickelt.

Die Verbesserung der Lesekompetenz und der stabile Aufbau von Lesefreude unter Beachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede sind die leitenden Zielvorstellungen dieser schulpraktischen Materialien. Eine Schule der Zukunft baut auf lesekompetente Schüler/innen und stärkt Jugendliche auf dem Weg ins Berufsleben.

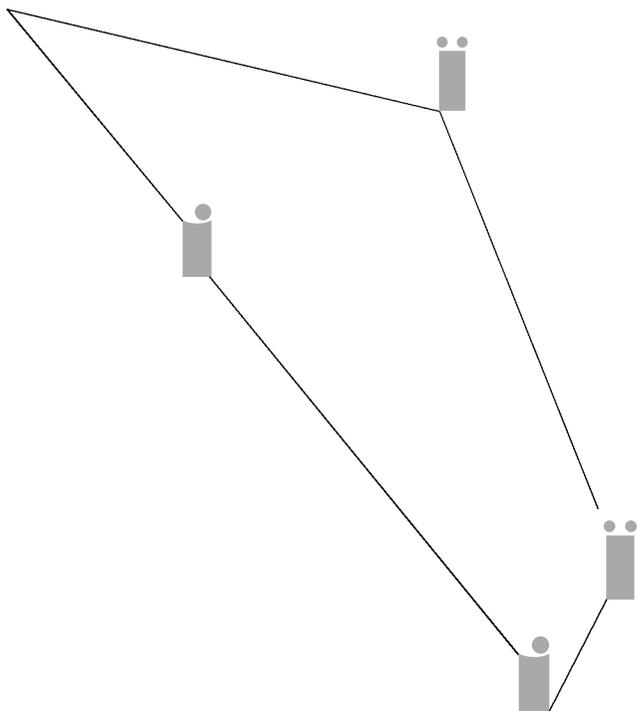
Parallel dazu werden in einem bundesweiten Lehrgang so genannte »Lese-Entwicklungsträger/innen« ausgebildet, die regional in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden dieses Unternehmen »Lesepädagogik und Qualitätsmanagement« professionell realisieren helfen.

Wir hoffen mit diesem »Lese-Unternehmen« diese Chance einer österreichweiten, mit allen schulischen Entwicklungsträgern akkordierten Leseförderung zu nützen und damit die schulische Qualitätsentwicklung im Hauptschulbereich zukunftsorientiert voranzutreiben. Denn »die Zukunft liegt nicht darin, dass man an sie glaubt oder nicht an sie glaubt, sondern darin, dass man sie vorbereitet. ...« (Erich Fried).

Die internationalen Vergleichsstudien der nächsten Jahre sind der Prüfstein für unsere neu konzipierten Wege in der Lesepädagogik.

Weitere Informationen bzw. Anfragen: kleedorfer@asn.netway.at

Die Autorin steht gerne für Seminare, Workshops und Referate zur Verfügung.



»Family Literacy« - ein Projekt zur Förderung von familienorientierter Schriftkultur

Maren Elfert / Gabriele Rabkin

Als einer der bedeutendsten Risikofaktoren für den Schriftspracherwerb der Kinder gelten heute mangelnde Erfahrungen mit Sprache und Schrift in der *Vorschulzeit*, insbesondere in sozioökonomisch benachteiligten Familien (s. den Bericht von May & Eickmeyer 2004/2005). Die zentrale Funktion der Eltern als erste und wichtigste Sprachvermittler ihrer Kinder rückt in letzter Zeit zunehmend in den Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit. Die Ergebnisse der PISA-Studie legen den Bedarf an gezielter Förderung sozioökonomisch und kulturell benachteiligter Familien offen. Die Hauptergebnisse für Deutschland ergaben - verglichen mit den übrigen Ländern der OECD, dass

- in keinem anderen Land der OECD die schulischen Leistungen so stark vom sozioökonomischen Status des Elternhauses abhängen wie in Deutschland;
- in Deutschland der Leistungsunterschied zwischen Muttersprachlern und Kindern mit Migrationshintergrund besonders groß ausfällt;
- knapp ein Viertel der deutschen Schülerinnen und Schüler in der Lesekompetenz den niedrigsten Kompetenzstufen zuzurechnen ist, d.h. am Ende der 9. Klasse fundamentale Schwierigkeiten im Lesen und Textverständnis haben;
- dass in dieser Risikogruppe der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund fast 50 Prozent beträgt.

Die Bedeutung der Eltern für den Schriftspracherwerb der Kinder bildet den zentralen Anknüpfungspunkt für das Hamburger Projekt »Family Literacy«. »Family Literacy« wird als ein Bestandteil *familienorientierter Bildungsarbeit* verstanden. Das Projekt nimmt die Sprach- und Literalitätsförderung in den Familien gezielt zum Ausgangspunkt und setzt damit einen neuen bildungspolitischen Akzent.

»Family Literacy«-Konzepte weltweit

Etwa seit den 70er Jahren gab es verstärkt Programme, die die Interaktion zwischen Eltern und Kindern in den Mittelpunkt stellten. Diese waren in der Regel keine ausgesprochenen Sprachförderprogramme. Meistens ging es darum, den Kindern Zugang zu Bildung und damit zu einer erfolgreichen Schulzeit zu verschaffen.

Die Vereinigten Staaten von Amerika waren die Pioniere des »Family Literacy«-Konzepts, das in den 90er Jahren von den Engländern aufgenommen wurde. Die *Basic Skills Agency* (früher: Adult Literacy and Basic Skills Unit/ALBSU), das nationale Entwicklungsbüro für Erwachsenen-alphabetisierung und Grundbildung in England und Wales, erhielt im Jahr 1993 für die Dauer von fünf Jahren finanzielle Unterstützung seitens der Regierung, die für fünf Modellprojekte genutzt wurde. Alle beinhalteten einen 12-wöchigen Kurs aus drei Elementen:

- 1. Eltern
wurden sechs Stunden pro Woche in Grundbildung unterrichtet (parents' session)
- 2. Kinder
erhielten sechs Stunden pro Woche Schreib- und Leseförderung (children's session)
- 3. Gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten
(joint session)

Diese Modellprojekte wurden von einem Erwachsenenpädagogen und einem Vorschullehrer durchgeführt. Die Ergebnisse der Evaluation waren ermutigend. 70 Prozent der Eltern, die an dem Programm teilgenommen hatten, belegten drei Monate danach weitere Grundbildungskurse. Sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern konnte eine signifikante Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz nachgewiesen werden (Brooks et al, 1996). In England wurden seitdem zahlreiche »Family Literacy«-Programme für unterschiedliche Zielgruppen aufgelegt (z.B. Sure Start, Keeping up with the children, Early Start). Im Rahmen des nationalen Programms »Skills for Families« wurden in den Jahren 2003 bis 2005 ca. 40 Millionen Pfund (ca. 60 Millionen Euro) für die Vernetzung und Implementierung von »Family Literacy« und »Family Learning«-Programmen investiert.

Inzwischen sind »Family Literacy«-Programme auch in anderen Ländern verbreitet. In Europa ist der Ansatz neben England vor allem in Irland, Malta und der Türkei weit verbreitet. Außerhalb Europas finden sich solche Programme neben den Vereinigten Staaten u.a. in Südafrika, Namibia, Uganda, Chile, Nepal und Kanada.

Obwohl es mittlerweile viele verschiedene »Family Literacy«-Formate gibt, findet sich überall das klassische »drei Säulen«-Modell: Arbeit mit Eltern, Arbeit mit Kindern und gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten. Erfolgreiche Programme sind flexibel und passen sich an die sozialen und lokalen Bedürfnisse der teilnehmenden Familien an. Auch der Begriff »Familie« ist flexibel: damit sind alle Personen gemeint, die Anteil haben am Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenz der Kinder, wie Großeltern und andere Betreuungspersonen.

In Deutschland ist das Konzept noch wenig bekannt. Es gibt einige lokale Projekte, die mit einem generationsübergreifenden Ansatz arbeiten, wie z.B. das »Rucksack«-Projekt der RAA Essen in Nordrhein-Westfalen, das auf die Sprachförderung von Familien mit Migrationshintergrund zielt, oder HIPPY-Projekte wie das des DRK in Bremen.

Konzept des Pilotprojektes »Family Literacy« in Hamburg

Das UNESCO-Institut für Pädagogik und das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung haben zum Schuljahr 2004/2005 in Hamburg ein »Family Literacy«-Kooperationsprojekt gestartet. Das Projekt richtet sich an Eltern von Vorschulkindern und Erstklässlern, überwiegend mit Migrationshintergrund. Seit September 2004 ist »Family Literacy« Teilprojekt des BLK-Modellversuchsprogramms »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)«, das vom BMBF und den teilnehmenden Ländern gefördert wird. Im Zentrum von FörMig stehen die Schnittstellen der Bildungsbiographie sowie Schnittstellen zwischen den an sprachlicher Bildung und Erziehung beteiligten Institutionen - einschließlich der Familie.

Das Pilotprojekt läuft an 8 Standorten (6 Schulen und 2 Kindertagesstätten) in sozialen Brennpunkten Hamburgs. Bei der Auswahl der Standorte wurde besonders darauf geachtet, dass unterschiedliche Migrantengruppen (z.B. türkische und russische) vertreten sind.

Das Projekt begann im ersten Jahr (Schuljahr 04/05) mit Vorschul-
klassen und wurde im zweiten Jahr (laufendes Schuljahr 05/06) auf die
1. Klassen ausgedehnt, um die sensible Anfangsphase des Schriftsprach-
erwerbs in Schule und Elternhaus weiter zu begleiten und eine Nachhaltigkeit
bei den Projektpartnern zu gewährleisten. Parallel wird die Arbeit in den
Vorschulklassen in einem neuen Durchgang fortgesetzt.

Am Landesinstitut findet ein Jahresseminar für alle beteiligten
Lehrkräfte statt, alle Standorte werden regelmäßig von der Projektleitung auf-
gesucht und prozessbegleitend beraten. Das Projekt wird intern vom Landes-
institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und extern vom FörMig-
Programmträger wissenschaftlich begleitet. Die britische *Basic Skills Agency*
ist in den ersten zwei Jahren beratend für das Pilotprojekt tätig.

Entwicklung des Curriculums: Sammlung von Best Practice Beispielen

Die Erfassung und Entwicklung literaler Kompetenzen bildet einen zentralen
Punkt bei der Gestaltung der Hauptinhalte des Curriculums. Umgang mit
Schriftkultur als Voraussetzung für die spätere Alphabetisierung, die Bedeu-
tung des (Vor-)Lesens vom frühen Kindesalter an und darauf aufbauende
Förderkonzepte sollen Eltern in diesem Zusammenhang vermittelt werden.
Es gilt, Eltern dafür zu sensibilisieren, dass sprachliches *Handeln* neben den
sprachlichen Kenntnissen stets auch in das bereits erworbene (Welt)wissen
der Kinder eingebunden ist. Hierzu gehört das Wissen um die Bedeutung von
Vorerfahrungen mit Schriftlichkeit für die Entwicklung der Kinder. Im Rahmen
des fortlaufenden Begleitseminars für die beteiligten KollegInnen werden der-
zeit Anregungen für folgende inhaltliche Module entwickelt:

- Sprechen und Erzählen, Zuhören, Lesen,
- Schreiben (ausgewählte Aspekte der Erwachsenenbildung)

Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern

Eine der Besonderheiten des Family Literacy-Konzeptes besteht darin, die
beiden zentralen Förderorte (Elternhaus und (Vor-)schule/Kita) integrativ
miteinander zu verbinden und hierdurch den Fördereffekt, der dem Kind zu-
gute kommt, zu potenzieren. Das Hamburger »Family Literacy« Modell

bezieht über die klassischen drei Säulen hinaus auch die Arbeit von Eltern und Kindern in der Klasse mit ein. Die Arbeit mit den Eltern wird von Vorschul-
klassenlehrerinnen und Sprachförderlehrerinnen bislang weitgehend während
der Schulzeit durchgeführt. Die Eltern (überwiegend Mütter) erhalten abwech-
selnd in Mütter- und Mütter-/Kindgruppen Anregungen und Materialien, die sie
zu Hause in gemeinsamen Aktivitäten mit ihren Kindern weiter verwenden
können (wöchentlich 2-3 Unterrichtsstunden). Außerdem finden Eltern-/Kind-
aktivitäten außerhalb der Schule statt (z.B. gemeinsamer Besuch einer
Bücherhalle). Dieses fortlaufende Angebot richtet sich auf freiwilliger Basis
an alle Eltern.

Ausblick:

Family Literacy als intergenerativer Ansatz und Möglichkeit zu interkulturellem Austausch

Aus dem Unterricht mit Müttern - noch dazu aus fremden und sehr unter-
schiedlichen Kulturkreisen - erwachsen neue Anforderungen und auch
Chancen für die KollegInnen. Hieraus ergibt sich ein zusätzlicher Bedarf an
Fortbildung. KollegInnen, deren Schwerpunkt bisher auf der Arbeit mit Kindern
lag, stehen nun auch vor Aufgaben der Erwachsenenbildung. Wie kann
man sie für die Zusammenarbeit insbesondere mit Familien aus anderen
Kulturkreisen mit Migrationshintergrund angemessen vorbereiten? So äußern
zum Beispiel Mütter den Wunsch nach geselligem Miteinander auch im
Raum Schule.

Konzeptweiternde Perspektiven für die Gestaltung der zweiten Phase des Projekts

Erprobung unterschiedlicher Formate

Eine Schwierigkeit des bisherigen Konzepts ist die kontinuierliche Teilnahme
am Projekt über das gesamte Schuljahr. Einige Eltern scheuen davor zurück,
sich für einen so langen Zeitraum festzulegen, was die Kontinuität der festen
Gruppe erschwert. Daher werden zunehmend neue Formate ausprobiert, z.B.
eine Family Literacy-Lernwerkstatt, die nachmittags stattfindet. Oder ein zeit-
lich festgelegter Family Literacy-Kurs, für den man sich verbindlich anmeldet.

Erweiterung intergenerativer und kultureller Vernetzung

Weitere Aspekte könnten in der Vertiefung des intergenerativen Konzeptes bestehen, indem z.B. Großeltern aktiv in die Mitarbeit eingebunden werden. Auch der stärkere Einbezug außerschulischer kultureller Orte wie Museen und Theater könnten sinnvolle Facetten im Gesamtprojekt bilden.

Erweiterte Förderung der Grundbildung von Eltern

Des Weiteren wäre es wünschenswert, wenn das Projekt in Zukunft intensiver die Lernbedürfnisse der Erwachsenen in den Blick nehmen könnte. Zwar profitieren die Eltern schon jetzt von dem Projekt - so zum Beispiel im Hinblick auf eine Stärkung ihres Bewusstseins für eine Lese- und Schriftkultur und ihrer interkulturellen Kompetenzen - aber eine gezielte Förderung ihrer Grundbildung wäre ein weiterer qualitativer Schritt. So ist es in England erklärtes Ziel der Basic Skills Agency, die Eltern von Erwachsenenpädagogen individuell zu fördern und zu ermutigen, weitere Grundbildungsangebote wahrzunehmen. Selbstbewusstsein und Kompetenzen (»life skills«) der Eltern sollen gestärkt werden. Darüber hinaus haben die Eltern die Möglichkeit, durch Fortbildungen eine aktive und führende Rolle in den Family Literacy-Projekten einzunehmen (»Parent leaders«/PALS).

Die Einbeziehung der Eltern als Schlüssel- und Kontaktpersonen spielt auch im Hamburger Projekt eine Rolle. Die gezielte Förderung der Literalität der Eltern durch die Einbindung von Erwachsenenpädagogen ist zurzeit allerdings im Hamburger Projekt aus strukturellen und finanziellen Gründen noch nicht möglich.

Es bleibt zu hoffen, dass allmählich eine Vielfalt unterschiedlicher Vernetzungsvarianten entsteht, die über eine breit angelegte (Schrift-)sprachförderung hinaus dazu beitragen, Schule zu einer aktiven interkulturellen Lern- und Lebensstätte zu gestalten.

Literatur

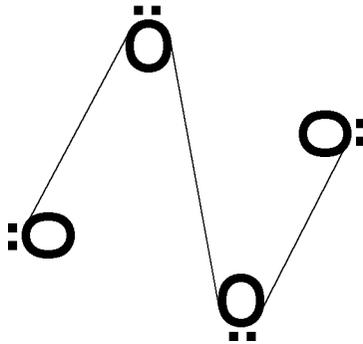
May, P. & Eickmeyer, A. Family Literacy. Erste Einführung des Konzepts in Hamburger Einrichtungen für Vorschulkinder. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Schuljahr 2004/2005.

Das Schülerhilfeprojekt Halle

ein universitäres Praxisprojekt als kompensatorisches Angebot
für sozial benachteiligte Grundschul Kinder

Ute Geiling

Das Hallenser Schülerhilfeprojekt reiht sich ein in die lange Tradition universitärer Schülerhilfeprojekte. Diese sind allerdings meist eher sozialpädagogisch ausgerichtet und orientieren sich in der Regel am Prinzip der Patenschaft (s. z.B. Garlichs 2000). Das folgende Projekt versteht sich im Gegensatz dazu schwerpunktmäßig als ein Schule ergänzendes Bildungsangebot auf Kleingruppenbasis. Konkrete Förderangebote zu den Lernbereichen Mathematik, Deutsch und zum Sozialverhalten stehen im Zentrum des Projekts. Die Projektidee ist bereits im Frühjahr 2002 in Kommunikation mit Vertretern von »Humalios« (einer kleinen Stiftung der Arbeiterwohlfahrt Halle) entwickelt worden. Die genannte Stiftung war auf der Suche nach Projekten für sozial benachteiligte Kinder der Stadt, die auf mehr Chancengerechtigkeit im Bereich der Bildung gerichtet sind. Wir - A. Sasse (Fachrichtung Sonder- und Sozialpäd. der Univ. Erfurt) und U. Geiling (Inst. f. Rehabilitationspäd. der Martin-Luther-Univ. Halle) waren an einem langfristig angelegten Projekt interessiert, das einen anspruchsvollen Praxisbezug für Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik ermöglicht und gleichzeitig einem integrationspädagogischen Anspruch genügt: Studierende im Lehramt Sonderschule sollten sich gemeinsam mit zukünftigen Grundschullehrerinnen dem Praxisfeld der Grundschule annähern und dabei Erfahrungen mit Kindern aus benachteiligten Familien sammeln. Wir erarbeiteten das Konzept »Bildungsförderung im Grundschulalter«, während die Stiftung für organisatorische Regelungen und finanzielle Unterstützungen die Verantwortung übernahm. Weitere Partner wurden in Grundschulen und in Horten der AWO gefunden. Bereits mit dem Wintersemester 2002/03 konnte das Projekt starten. Im Folgenden sollen Zielsetzungen, Strukturelemente, einige theoretische Bezüge sowie Entwicklungsperspektiven des Halleschen Schülerhilfeprojektes vorgestellt werden.



Ziele des Schülerhilfeprojekts: Halle

Aus universitärer Perspektive liegt der große Vorzug des Projektes darin, dass die erste Ausbildungsphase von Lehrpersonen durch konkrete Begegnungen mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien bereichert wird. Zugleich profitieren von diesem Projekt genau diese Kinder, weil ihnen fachkompetente, schulnahe und kostenlose Entwicklungsförderung angeboten wird.

Die folgende Tabelle zeigt die Ziele des Schülerhilfeprojekts Halle:
Bildungsförderung im Grundschulalter

Ziele bezogen auf die Kinder

- Die von ihren Lehrerinnen in den ersten beiden Schuljahren als »Problemkinder« markierten Schülerinnen und Schüler kommen gern in die Spiel- und Lerngruppe,
- haben Kontakt mit zuverlässigen und anerkennenden Erwachsenen,
- entwickeln Vertrauen zu den Studierenden und den Kindern der Gruppe,
- finden sich in der Kleingruppensituation zurecht; sie finden Kinder, mit denen sie zusammen spielen und lernen möchten,
- sind an den Angeboten der Studierenden interessiert,
- bringen ihre Interessen, ihre besonderen Fähigkeiten aber auch ihren Kummer und ihre Schwierigkeiten in die Kleingruppe ein,
- machen die Erfahrung, dass sie gern tüchtig sind und bestimmte Dinge besonders gut können,
- entdecken, dass es Spaß macht zu lesen, zu schreiben und zu rechnen,
- zeigen Fortschritte beim Erwerb sprachlicher und mathematischer Kompetenzen,
- zeigen Fortschritte beim Erwerb sozialer Kompetenzen im Kontakt zu den Peers und zu Erwachsenen,
- Ansätze ihres positiven Selbstwertgefühls und des aktiven Bewältigungsverhaltens von Schwierigkeiten und Konflikten werden gestärkt.

Ziele bezogen auf die Studierenden

- Die Studierenden setzen sich als professionelle Erwachsene zu Kindern ins Verhältnis (ohne dabei während der pädagogischen Arbeit von anderen professionellen Erwachsenen kontrolliert und bewertet zu werden),
- halten die Beziehung zu verschiedenen Kindern über die Dauer eines Schuljahres aufrecht und beobachten die Entwicklung jedes einzelnen Kindes sowie die Entwicklung der Beziehungen der Kinder untereinander genau,
- lernen, im Pädagogenteam Verantwortung für die Gestaltung von Lernsituationen für eine Gruppe von bis zu acht Kindern zu übernehmen,
- entwickeln angemessene Angebote für die Kinder ihrer Kleingruppe; dabei sammeln sie Erfahrungen bei der Gestaltung von unterschiedlichen Lernsituationen wie Kleingruppen-, Einzel-, Projekt- und Freiarbeit, entwickeln und probieren verschiedene Materialien und Arbeitstechniken aus,
- sammeln Eindrücke und Informationen über die sozialen und psychischen Kind-Umfeld-Beziehungen sowie über die Vorlieben, Fähigkeiten, Bedürfnisse und Schwierigkeiten der einzelnen Kinder,
- erfahren, dass Nähe sowie Distanz in pädagogischen Beziehungen enthalten sind,
- reflektieren ihre Arbeit im Schülerhilfeprojekt (Beziehungen zu den Kindern, Wirksamkeit der Angebote für die Entwicklung der Kinder, Zusammenarbeit im Team, eigenes Lern- und Erfahrungsinteresse im Schülerhilfeprojekt)
- kommunizieren mit den verantwortlichen Lehrerinnen und Erzieherinnen, teilweise auch mit den Eltern der Kinder,
- dokumentieren ihre pädagogische Arbeit.

Struktur des Schülerhilfeprojekts

Studierende des Lehramts an Sonderschulen bzw. des Lehramts an Grundschulen, die bereits für problematische Zusammenhänge von sozialer Benachteiligung und Bildungschancen sensibilisiert sind, interessieren sich im besonderen Maße für das Schülerhilfeprojekt. Sie suchen nach anspruchsvollen Praxisbezügen im Studium, möchten sich als Lehr- oder als Bezugspersonen von Kindern ausprobieren, mit anderen Studierenden kooperieren und sich gleichzeitig sozial engagieren. Im Idealfall gehören zu einem Team Studierende der unterschiedlichen Lehrämter. Da das Projekt institutionell im Institut für Rehabilitationspädagogik verankert ist, dominieren allerdings die zukünftigen Sonderpädagogen das Projekt. Da wir den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen als zukünftiges berufliches Feld präferieren, ist das Praxisfeld des Projektes inhaltlich gebunden an das gewählte Lehramt der meisten Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer. Auch das Prinzip der Kleingruppenarbeit und das der Teambildung sind dem integrationspädagogischen Anspruch unseres Projekts geschuldet. Indem zwei oder drei Studierende als Pädagog/inn/enteam gemeinsam eine Kleingruppe betreuen, können sie sich in dieser - in integrativen schulischen Kontexten typischen - Arbeitsform erproben und zugleich Kompetenzen für kooperative Arbeitsformen erwerben, die in den sonst üblichen Praktika nicht ohne weiteres zu haben sind.

Lernspielstunden als Kernstück der Projektarbeit

Kernstück des Projektes sind die so genannten Lernspielstunden, die einmal wöchentlich in den Räumlichkeiten der AWO-Horte über den Zeitraum eines gesamten Schuljahres stattfinden. Das Team arbeitet hier an einem Nachmittag der Woche mit einer festen Gruppe von maximal zehn Kindern. Die Auswahl der Kinder erfolgt durch die verantwortlichen Lehrerinnen. Aufgenommen werden Kinder des 1. und 2. Schuljahres, deren Schulkarriere in der Allgemeinen Schule von den Lehrerinnen als gefährdet prognostiziert wird. Das kostenlose Förderangebot ist unabhängig davon, ob ein Kind regulär im Hort angemeldet ist. Aus inhaltlichen Gründen (besondere Bedeutung des Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebens in den ersten Schuljahren) beschränken wir

uns auf die Klassenstufen 1 und 2, obwohl ohne Frage ein klarer Bedarf über diese Klassenstufen hinweg besteht. Kinder, die auch nach dem 2. Schuljahr weiter Unterstützung benötigen, können von erfahrenen Studierenden in einer Einzelförderung weiter begleitet werden.

Schwerpunktmäßig sollen die Kinder am Beginn ihrer Schulzeit beim Erwerb schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen unterstützt werden. Die spielerischen und handlungsbetonten Lernangebote sind aber gleichfalls darauf angelegt, Selbstbewusstsein und Lernfreude der Kinder zu stärken, Lernfortschritte und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und sozial kompetentes Verhalten herauszufordern und zu bekräftigen. Dabei ist es uns besonders wichtig, dass die Studierenden Zugänge zur Lebenswirklichkeit der Kinder finden und auf dieser Basis eine verstehende Akzeptanz aufbauen. Die Studierenden arrangieren bevorzugt Lernsituationen, die eigenaktives Handeln und Interaktionen zwischen den Kindern ermöglichen. Jedes Kind soll in einem derartigen Kontext immer wieder erleben können, dass es über Kompetenzen verfügt, gerne tüchtig ist und geachtet wird.

Die Studierenden erfahren während des Projektes, wie wichtig und zugleich wie anspruchsvoll es ist, strukturierte und zugleich freudvolle Lernsituationen zu gestalten, die den Kindern ausreichend Raum für eigenaktive Lernprozesse lassen. Die Regeln eines gegenseitig akzeptierenden Umgangs müssen mit den Kindern oft erst mühsam ausgehandelt werden. Derartige Erfahrungen spielen in den auswertenden Reflexionen eine herausgehobene Rolle. Ein Ausschnitt aus dem Bericht einer Studentin (schriftliche Reflexion) nach zwei Jahren Projekterfahrung soll das Gesagte verdeutlichen:

»Anfangs gings bei uns drunter und drüber - da wurden ganz schön Schläge ausgeteilt neben einem verbalen Schlagabtausch. Unsere Kinder kommen aus vier verschiedenen Klassen. Einige sind vermutlich nur aufgrund ihres Verhaltens zu uns geschickt worden, denn beim Lernen des schulischen Stoffs haben sie weniger Probleme. Katrin und ich sind nicht richtig gut im Disziplinieren von Kindern. Wir haben immer überlegt: Wie muss die Struktur sein? Wie machen wir den Anfang? Wo? Wie ordnen wir die Angebote an? Welche Angebote interessieren sie? Wir haben lange vieles ausprobiert, wir haben viele Nerven im Hort gelassen. Wann und wie der Umschwung kam, steht nicht fest. Es war ein Prozess. Jetzt arbeiten die Kinder in einem Raum

an verschiedenen Dingen, lassen die anderen machen. Früher war das nicht möglich. Klar gibt es immer wieder Kämpfeleien - völlig normal nach meiner Meinung. (...) Alles kann ich hier nicht sagen. Was aber wichtig ist für Verhalten: Bewegungsmöglichkeit und Freiraum. Die Kinder lernen es dann fast von alleine. Anfangs prallen sie nur so krass aufeinander, weil sie sonst diese Reibepunkte gar nicht so kennen - wird ja immer gleich alles blockiert und unterdrückt.«

Die Studentin beschreibt einen schmerzlichen Lernprozess. Sie reflektiert über die Balance zwischen Freiheit und Zwang und stellt die Zufriedenheit dar, die sie eingestellt hat, als endlich soziale Strukturen existierten, in denen produktive Lern- und Arbeitssituationen möglich wurden.

Das von uns ursprünglich konzipierte, wöchentliche Angebot der Lernspielstunden wurde von den Projektteilnehmern in Eigeninitiative vielfach in den Freizeitbereich hinein ausgeweitet, nicht zuletzt auch als Reaktion auf Schwierigkeiten der Kinder im sozialen Miteinander. So organisierten die Studierenden Ausflüge innerhalb der Stadt, zum Beispiel in die »Kinderstadt Halle«, in den Zoo, die Universität, in das Spaßbad. Besondere Höhepunkte im Projektjahr stellen die »Lese- und Drucknächte« in der Kinderdruckwerkstatt Halle und eine große gemeinsame Weihnachtsfeier für alle am Projekt beteiligten Kinder und Erwachsenen dar. Wir sind oft erstaunt und auch fasziniert vom Ideenreichtum und dem Engagement unserer Studierenden. So war ursprünglich geplant, die Gruppenarbeit in der vorlesungsfreien Zeit pausieren zu lassen. Diese Regelung wurde von den Studierenden allerdings nicht akzeptiert: »Wir können doch unsere Kinder nicht so lange alleine lassen!«, wurde argumentiert und nun gehört es zur Struktur des Projektes, dass auch diese Zeiten für die Arbeit mit den Kindern, wenn auch in etwas aufgelockerter Form, genutzt werden.

Begleitseminare

Projektbegleitend findet einmal wöchentlich eine Seminarsitzung statt, die der theoretischen Reflexion, der Arbeit an Konzepten und der kollektiven Fallberatung dient. Klar strukturierte Seminare mit theoretischen Angeboten und eher offene Gesprächsangebote halten sich in etwa die Waage. Die Studie-

renden bringen Produkte der Kinder aus den Lernspielstunden mit in das Seminar. Förderdiagnostische Befunde, didaktische Materialien und Gestaltungsideen werden vorgestellt und kritisch diskutiert. Die Studierenden berichten von ihren Einblicken in die familiäre und schulische Lebenswelt der Kinder, sie reflektieren, ob und wie die Kinder ihre Angebote angenommen haben und mit welchen Problemen sie sich aktuell konfrontiert sehen. Sie beschreiben sowohl krisenhafte als auch beglückende Situationen in der Arbeit mit den Kindern und der Teamarbeit. Die gemeinsame Reflexion findet in einer stabilen Studiengruppe statt, die Vertrauen und Offenheit zulässt. So können sich die Studentinnen und Studenten gegenseitig als aufmerksame, einfühlsame und kompetente Gesprächspartner erleben, wobei uns eher die Aufgabe zukommt, die Gespräche zu moderieren.

Projektrahmung und Evaluation

Projektvorbereitend, idealtypisch noch vor Beginn der einjährigen Kleingruppenarbeit, besuchen alle Studierenden zwei fachdidaktische Blockseminare zu Methoden und Formen der Lernstandsanalyse und Lernförderung. Die erste dieser Veranstaltungen widmet sich dem Schriftspracherwerb (Stufen des Schriftspracherwerbs, Modell der kognitiven Klarheit über Struktur und Funktion von Schrift, Hamburger Schreibprobe, Freies Schreiben u.ä.). Der zweite Block beinhaltet Wissensbestände zum Erwerb mathematischer Kompetenzen (strukturniveau-orientierter Mathematikunterricht nach Kutzer bzw. Zwack-Stier).

Wie bereits erwähnt, ist unser Schülerhilfeprojekt durch Kooperationsbeziehungen mit verschiedenen Grundschulen und Horten vernetzt. Vor Projektbeginn, am Ende des ersten bzw. des zweiten Schulhalbjahres finden Beratungen der Projektgruppe mit Lehrerinnen, Horterzieherinnen, Schulleitungen und Vertretern der Stiftung statt. Thema dieser Beratungen sind neben organisatorischen Fragen zur Projektdurchführung vor allem die Entwicklung und der Lernfortschritt der Kinder sowie deren weitere Schullaufbahn.

In einer abschließenden Seminarsitzung wird gemeinsam Rückschau gehalten und über inhaltliche/organisatorische Weiterentwicklungen/Verbesserungen des Projekts nachgedacht. Zu diesem Zeitpunkt legen die Studierenden die Dokumentationen ihrer Kleingruppenarbeit vor (Arbeitsergebnisse

der Kinder, Entwicklungsberichte und Selbstreflexionen sowie Portfolios), die wiederum die Grundlage für die Vergabe von Studiennachweisen sind.

Zum Projekt gehören schließlich projektbegleitende sowie projektabschließende Evaluationen. Die Ergebnisse von schriftlichen Befragungen der Studierenden zu mehreren Zeitpunkten, die Auswertung von Gesprächen mit den Kooperationspartnern sowie die Aufzeichnungen von Diskussionen im Seminar stehen dazu zur Verfügung. Bewährt hat sich, dass sich jeweils zwei Teams gegenseitig im Hort besuchen. Die Ergebnisse dieser wechselseitigen Beobachtungen werden in einer von uns moderierten Sitzung reflektiert und aufgezeichnet. Mittlerweile verfügen wir über ein umfangreiches Datenmaterial aus den verschiedenen Erhebungen, das auch im Rahmen von wissenschaftlichen Hausarbeiten inhaltsanalytisch bearbeitet werden kann.

Am Rande sei erwähnt, dass die Stiftung »Humalios« den Studierenden eine Aufwandsentschädigung zur Verfügung stellt (50 € pro Monat für jeden Projektteilnehmer). Außerdem werden Materialkosten im vereinbarten Umfang erstattet (50 € pro Gruppe und Halbjahr).

Verankerung des Projekts in theoretischen Diskursen

Die theoretische Ausrichtung dieses Projektes ist ökosystemisch (Sander 1999), d.h. Lern- und Verhaltensschwierigkeiten werden nicht als Merkmal des einzelnen Kindes interpretiert (z.B. als Lernbehinderung, Verhaltensstörung, Wahrnehmungsstörung usw.), sondern als Beeinträchtigung der Austauschprozesse zwischen Kind und Umweltausschnitten. Die pädagogische Unterstützung der Kinder mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten ist - dieser These folgend - auf eine günstigere Passung zwischen Lernvoraussetzungen und pädagogischen Erwartungen bzw. Anforderungen gerichtet. Das förderdiagnostische Interesse der Studierenden ist auf derartige Passungen ausgerichtet, geht aber über den engen schulischen Kontext weit hinaus und fokussiert auch weitere Bereiche der kindlichen Lebenswelt. Deshalb bemühen wir uns um die Kommunikation mit Eltern (manchmal auch Großeltern, Geschwistern, Spielkameraden), Lehrerinnen und Horterzieherinnen. Um die Lebenssituation der Kinder kennen und verstehen zu lernen, besuchen die Studierenden »ihre« Kinder im Unterricht, auf dem Pausenhof, auf dem Spielplatz und im Hort. Sie haben Zeit und ein offenes Ohr für die Freuden, Sorgen

und Nöte der Kinder. Im Verlauf des Projektjahres gewinnen sie so mehr und mehr Verständnis für die individuellen Lebenssituationen und die unterschiedlichen Bedürfnisse der betreuten Kinder. Gleichzeitig werden ihnen Zugänge zu Kindheiten ermöglicht, die zunächst als »fremd« erlebt werden, weil diese von ihren eigenen - meist gut behüteten - Kindheiten so verschieden sind.

Dem didaktischen Ansatz der lernbereichsbezogenen Förderung in der Kleingruppe liegt die Annahme zu Grunde, dass sowohl der Erwerb der Schriftsprache (Naegele & Valtin 2001) als auch der Erwerb erster mathematischer Kompetenzen (Kutzer 1999) als Entwicklungsprozess zu verstehen ist, dessen Phasen von einzelnen Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Anstrengungen und einem differenzierten Maß an Eigenaktivität erreicht werden. Förderung muss deshalb individualisiert immer an diejenigen Kompetenzen ansetzen, über die das Kind bereits verfügt.

Die Arbeit in den Lernspielgruppen ist locker mit dem schulischen Angebot vernetzt, aber nicht direkt angekoppelt. Die Studierenden hospitieren zwar in den Schulklassen und bleiben im Gespräch mit den Lehrerinnen, entwickeln aber selbstständig individualisierte, kompensatorische Angebote. Diesem Modell entsprechend, kann im Ergebnis der Lernstandsanalysen zum Beispiel mit einzelnen Kindern intensiv an Mengenvorstellungen im Zahlenraum bis 6 gearbeitet werden, obwohl diese Kinder im schulischen Kontext bereits mit komplexen Aufgaben aus dem Zahlenraum bis 100 konfrontiert werden.

Die Gestaltung der Nachmittage im Hort wird von jedem Team eigenständig geplant, durchgeführt und nachbereitet. Die Arbeitsweise in den Lernspielstunden soll am Beispiel einer Projektidee von Livia Makrinus und Nadja Skale illustriert werden.

Die beiden Studentinnen betreuen eine Gruppe von Zweitklässlern. Die meisten Kinder dieser Gruppe haben große Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache. Einige Kinder haben deutliche Aversionen gegenüber Schreib- und Lesehandlungen entwickelt. Für die Studentinnen bedeutete es nun eine besondere Herausforderung, das Interesse der Kinder am Entdecken der Schriftsprache neu zu entfachen. Auf der Suche nach attraktiven Lernangeboten entwickelten sie Rituale, in denen die »Maus Susi« eine besondere Rolle spielt. Die »Maus Susi« ist das Maskottchen dieser Gruppe. Das Plüschtier begleitete die Gruppenarbeit von Anfang an und erfreut sich

großer Beliebtheit. »Maus Susi« wird jeweils von einem Kind über die Woche »betreut«. Diese Aufgabe gilt als Auszeichnung für das entsprechende Kind. Am Ende jeder Sitzung wird demokratisch entschieden, wer sich diese Auszeichnung verdient hat. Die Maus Susi erfüllt aber noch weitere Funktionen innerhalb des Förderkonzeptes. So schreiben die Studentinnen zu jeder Lernspielstunde im Namen von »Maus Susi« einen persönlichen Brief an jedes Kind. Sie verwenden dazu Kinderbriefpapier, dessen Design dem Geschmack der Kinder entspricht. Beim Schreiben beachten sie den jeweils erreichten Stand der Lesekompetenz. In der Eingangsphase des Lernspielnachmittages öffnet jedes Kind den Umschlag mit seinem Namen und liest den persönlich adressierten Brief. Jedes Kind antwortet der Maus Susi, selbstverständlich auch unter Verwendung von »gepflegtem« Briefpapier. Die lebensweltnahe Situation »Kommunikation per Brief« fordert also ganz selbstverständlich zu Lese- und Schreibhandlungen auf. Die Briefe der Kinder an die Maus kommen in einen Briefumschlag, werden adressiert und in den »Mausbriefkasten« geworfen. Mit der erneuten Beantwortung wird ein schriftsprachlicher Dialog inszeniert, der quasi »unendlich« ist. Die Bedeutung von Schriftsprache wird so in spielerischen, motivierenden, adaptierten Situationen für die Kinder auf eine besondere Art erlebbar. Die Produkte der Kinder stellen zugleich einen Fundus an Material dar, das qualitativ analysiert und förderdiagnostisch interpretiert wird. Entwicklungsfortschritte (auch Stagnationen) werden entdeckt. Diese »Entdeckungen« gehen jeweils in die Gestaltung weiterer Lernsituationen ein.

Zum Schluss:

Aktueller Stand des Projekts und Entwicklungsperspektiven

Das Hallesche Schülerhilfeprojekt befindet sich nun schon im vierten Jahr. Es hat »das Laufen gelernt«, sich verändert und auch vergrößert. Im ersten Projektjahr (2002/03) waren zehn Studierende der Sonderpädagogik (fünf Frauen und drei Männer) und zwei Studentinnen des Lehramts an Grundschulen, 42 Erst- und Zweitklässler aus vier verschiedenen Grundschulen und zwei Horten der AWO-Halle in das Projekt involviert. Nun im vierten Projektjahr (Schuljahr 2005/06) gehören 16 Studierende des Lehramtes an Grundschulen (zwölf Frauen und vier Männer) und eine Studentin der Grundschul-

pädagogik zur Projektgruppe, die gemeinsam sechzig Kinder betreut. Wir kooperieren nunmehr mit fünf verschiedenen Grundschulen und drei Schulhorten. Das Projekt hat damit eine kritische Größe erreicht, die gerade noch (aber nicht mehr optimal!) den notwendigen intensiven Austausch innerhalb des Netzwerks ermöglicht. Eine weitere quantitative Ausweitung des Projektes ist nicht erstrebenswert. Von den Unterstützersystemen und der Bedarfslage her hat das Projekt eine langfristige Perspektive.

Trotz der sehr hohen zeitlichen Belastung fällt unseren Studierenden der Abschied vom Projekt sehr schwer. Über die Hälfte der Studierenden bleiben dem Projekt zwei Jahre treu, manche auch drei Jahre lang. Häufig wird von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, durch Einzelförderung mit ehemaligen Projektkindern und damit auch mit der Projektgruppe im Kontakt zu bleiben. Die sehr dichte Kommunikation im Projekt hat dazu geführt, dass soziale Netze zwischen den Studierenden und auch dauerhafte Freundschaften entstanden sind.

Derzeit beobachten wir, dass unsere »Ehemaligen« mit etwas zeitlicher Distanz zu der praktischen Arbeit mit den Kindergruppen ein diszipliniertes Interesse an dem Schülerhilfeprojekt entwickeln. Durch die vertiefte Reflexion der sehr intensiven Praxisbegegnung haben sie offenbar eigene Fragestellungen gefunden, die sie im Rahmen der wissenschaftlichen Abschlussarbeiten bearbeiten wollen. Bislang sind vier Examenarbeiten aus dem Projekt heraus entstanden, die sich alle innerhalb der Debatten zur pädagogischen Professionalität, der Resilienzforschung oder der Einzelfallforschung verorten lassen.

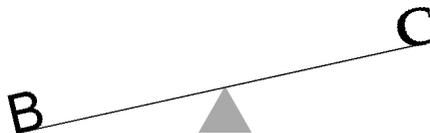
An Stelle von zusammenfassenden Bemerkungen zur Bedeutung des Schülerhilfeprojekts im universitären Lehramtsstudiums soll aus der Einleitung einer der vorliegenden wissenschaftlichen Hausarbeiten zitiert werden.

»Über ein Jahr hatte ich Gelegenheit gemeinsam mit meiner Teampartnerin acht Grundschulkindern zu begleiten - eigenständig und eigenverantwortlich und doch nicht allein. Die Mitarbeit im »Schülerhilfeprojekt: Bildungsförderung im Grundschulalter« wurde für mich eine besondere Erfahrung in meinem Lehramtsstudium. Dieses Projekt eröffnete mir eine langfristige Praxiserfahrung in meinem zukünftigen Berufsfeld. Neben Klavierspielen und tausend anderen Kleinigkeiten wurde das Projekt zum Mittelpunkt meines Studien-

lebens. Das Projekt stellte sich als integrierender Rahmen bisheriger Studieninhalte heraus. Meine persönlichen Haltungen und Einstellungen konnten im pädagogischen Handeln sowie in der begleitenden reflexiven Bearbeitung zum Ausdruck kommen und erlebbar werden. Die Examensarbeit stellt für mich eine besondere Chance dar, diese Erfahrungen weiter zu reflektieren und für mein Lehrerhandeln aufzubereiten« (Thiel 2004, S.2).

Literatur

- Garlichs, A. (2000). Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformierten Lehrerbildung. Donauwörth: Auer.
- Kutzer, R. (1999). Überlegungen zur Unterrichtsorganisation im Sinne strukturorientierten Lernens. In H. Probst (Hg.): Mit Behinderungen muß gerechnet werden; der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel, 15-69.
- Naegele, I. & Valtin, R. (2001). LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Band 2. 2.Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sander, A. (1999). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In H. Eberwein (Hg.). Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 99-107.
- Thiel, M. (2004). Praxisprojekte im universitären Lehramtsstudium als Chance zur Professionalisierung. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle/Saale (unveröffentl.).
- Zwack-Stier, Ch. (1998). Pränumerische Voraussetzungen für die Zahlbegriffsentwicklung und den verstehenden Umgang mit Zahlen. In K. Hasemann & W. Podlesch (Hg.). Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Hohengehren: Schneider, 80-86.



Soziale Benachteiligung und Professionalität als Grundkategorien der Arbeit im Hallenser Schülerhilfeprojekt

Ada Sasse

1 Vorbemerkungen

Die Bildungsaspiration von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus ist kein neues Thema der Erziehungswissenschaft, aber ein Thema, das seit der Veröffentlichung der PISA-Studie wieder für Furore sorgt. Auf die Tatsache, dass im deutschen Bildungssystem ein straffer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg besteht, wird mit sehr unterschiedlichen Vorschlägen reagiert: Bildungsangebote schon im Vorschulalter, die Entwicklung effizienter Lehr- und Lernmethoden, Qualitätssicherungsprogramme, sozialpädagogische Angebote in der Grundschule und vieles andere mehr.

All diese Vorschläge rühren in der einen oder anderen Weise an das professionelle Selbstverständnis von Grundschullehrer/inne/n. Insbesondere die wachsende soziale Heterogenität der Schülerschaft ist Anlass zur Reflexion des pädagogischen Selbstverständnisses: Ist Armut ein Thema für den Grundschulunterricht? Wann ist eine Kooperation zwischen Schule und Jugendamt erforderlich? Was tun, wenn Kinder dauerhaft ohne die notwendigen Arbeitsmittel und hungrig in die Schule kommen? Auf solche Fragen müssen im pädagogischen Alltag verbindliche Antworten gefunden werden. Diese Fragen stellen sich jedoch erst dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich für die Lebenssituation der Kinder ihrer Klasse interessieren, Veränderungen wahrnehmen und eine mögliche Verbesserung oder zumindest Erleichterung der Situation einzelner Kinder als eine Aufgabe ansehen, für die auch sie verantwortlich sind.

Die besondere professionelle Kompetenz besteht für Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang darin, sich in andere Lebenslagen und Milieus hineinversetzen zu können als nur in die eigenen. Familien, die

in Armutslagen existieren, entwickeln unter anderem solche Zweck- und Handlungsrationitäten, die mit den Rationalitäten von Schule und Unterricht, aber auch mit den Rationalitäten des privaten Lebensalltags von Grundschullehrer/inne/n nicht viel gemeinsam haben. Von den Lehrpersonen wird daher verlangt, sich in Situationen hineinzusetzen, die sie noch nie selbst erlebt, ja von denen sie unter Umständen noch nie gehört haben. Die durch PISA empirisch belegte Tatsache, dass das deutsche Bildungssystem nur äußerst unvollkommen in der Lage ist, den besonderen Bildungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus zu entsprechen, zeigt, dass ein Schwerpunkt in der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung darin liegen muss, professionelle Kompetenzen für die Bewältigung pädagogischer Alltagssituationen zu entwickeln, die durch die soziale Benachteiligung/Armut der Herkunftsfamilien der Schüler beeinträchtigt sind.

Hier setzt das Hallenser Schülerhilfeprojekt an. Am Projekt nehmen Kinder aus sozial benachteiligten, armen und bildungsfernen Milieus teil. Die Studierenden, die im Projekt beteiligt sind, teilen von sich selbst mit, dass sie in materiell, sozial und emotional stabilen Familien aufgewachsen sind. Sie arbeiten nun im Projekt mit genau denjenigen Kindern zusammen, die von ungleichen Bildungschancen am stärksten betroffen ist. Nicht selten lernen die Studierenden daher in der Projektarbeit zum ersten Mal Kinder und Eltern aus sozial benachteiligten Lebenslagen kennen. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern das Schülerhilfeprojekt professionelle Einsozialisation in pädagogische Alltagssituationen leisten kann, in denen Armut und soziale Benachteiligung pädagogisch positiv zu berücksichtigen sind.

1 Dimensionen der Professionalität

Wenn man danach fragen möchte, inwiefern ein Schülerhilfeprojekt dazu geeignet ist, Lehramtsstudierende in professionelles Denken und Handeln einzuführen, sind insbesondere die folgenden drei Fragen zu klären:

- 1. Was ist Professionalität; d.h. mit welchem professionellen Habitus sollen Studierende, die an einem solchen Schülerhilfeprojekt teilnehmen, vertraut werden?
- 2. Wie ist die Struktur des Schülerhilfeproyektes; d.h. in welchem Rahmen kann hier Professionalität erworben werden?

- 3. Wie schätzen die Studierenden, die im Schülerhilfeprojekt mitwirken, die Möglichkeiten ein, in diesem Rahmen professionell handeln zu können, d.h. wie reflektieren die Studierenden diesen Prozess selbst?

Im Rahmen dieses Beitrages muss jedoch die Frage außer acht gelassen werden, ob pädagogische Berufe und insbesondere der des Lehrers, die Kriterien klassischer Professionen erfüllen - oder ob es sich hierbei um sogenannte »semiprofessionelle« Berufe handelt. Wir entscheiden uns dafür, den Lehrerberuf als Profession anzuerkennen und legen dieser Entscheidung die folgenden, bekannten Merkmale von Professionen zu Grunde:

1. Professionelle sind in Teilsystemen der Gesellschaft tätig, die sich im Zuge der funktionalen Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften entwickelt haben (Arbeitsteilung).
2. Voraussetzung für Professionalität ist wissenschaftliches Wissen, das in speziellen Formen der Ausbildung erworben wurde (hier ist hauptsächlich die erste Phase der Lehrerbildung gemeint, an der kritisiert wird, dass sie zu stark von professionellen Handlungsfeldern abgekoppelt ist).
3. Professionelle sind einem Berufsethos verpflichtet; sie sind an klar definierte Standards der Ausübung ihrer professionellen beruflichen Tätigkeit gebunden.

Im Folgenden sollen der erste und der zweite Aspekt pädagogischer Professionalität vernachlässigt werden; wir interessieren uns an dieser Stelle weder für das Problem der modernen Arbeitsteilung noch für das der wissenschaftlichen Qualifizierung. Uns interessiert insbesondere das, was Oevermann (1997, S.13) als die »professionelle handlungspraktische Einsozialisation mit entsprechenden Habitualisierungen« genannt hat. Für den Beruf des Lehrers/der Lehrerin übersetzt lautet die Frage: Wie lernen es Studierende, sich als professionelle Erwachsene zu Kindern, zu deren Lebensverhältnissen sowie zu pädagogischen Konzepten und didaktischen Modellen selbstreflektiert und selbstkritisch ins Verhältnis zu setzen? Oevermann (1997, S.123) sieht in der *Selbstthematization* den Kern der Professionalität; wobei sich die Selbstthematization, das Nachdenken über sich selbst und den Umgang mit Kindern in einem Kontinuum zwischen *Routineverhalten und Krisenbewältigung* bewegt. An diesem Kontinuum lässt sich übrigens gut verdeutlichen, was schlechte Professionelle sind: nämlich die, die sich permanent in Routine, und die, die sich permanent in der Krise befinden!

Aus dieser Feststellung können wir eine *erste Konsequenz* für die Evaluation unseres Schülerhilfeprojektes ziehen: Wenn wir über dessen »Professionalisierungsgehalt« nachdenken, müssen wir danach fragen, inwiefern sich Studierende im Umgang mit den Kindern zwischen Routine und Krise bewegen, und wie sie diese Situationen bewältigen. Eine *zweite Frage* gibt uns Oevermann (1996, S.123f.) ebenfalls auf den Weg, wenn er feststellt: Es »kann die souveräne Balance des Handelns nicht durch theoretische Indoktrination und den Erwerb von Buchwissen erlernt werden, sondern nur durch praktische Einübung ... die explizite Aneignung der Professionalisierungstheorie ..., in der dieser Habitus als Modell rekonstruiert wird, zu dessen Aneignung ebenso wenig beiträgt, wie die Lektüre eines Kochbuchs den Hunger zu stillen vermag«. - Die zweite Konsequenz, die sich hier für die Evaluation unseres Projektes ableitet, ist, dass die Studierenden nach der Sinnhaftigkeit der Projektstruktur zu fragen sind; im übertragenen Sinne und in Anlehnung an Oevermann: ob sie genug gute Möglichkeiten zum Kochen hatten!

Wenn Studierende hierzu ausreichend Gelegenheit haben, dann, so Oevermann, wird es ihnen gelingen, mit ihren Schülern ein »pädagogisches Arbeitsbündnis« zur Welterschließung einzugehen, also für die Schüler »Partner in der Sache zu werden«, wie es Hermann Gieseke formuliert hat.

3 Chancen der Professionalisierung

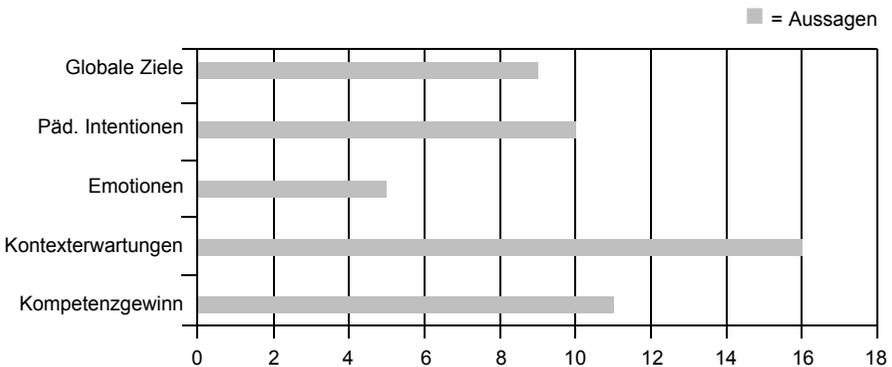
Welche Erfahrungen die Studierenden im Projekt sammeln können, stellen sie in Projektberichten, Portfolios und Examensarbeiten dar. Solche Texte haben wir in Anlehnung an die Überlegungen von Oevermann nach Professionalisierungschancen befragt. Dabei sind wir von drei Fragen ausgegangen:

- 1. In welchem Verhältnis stehen die Erwartungen der Studierenden vor dem Beginn des Projektes zu den Erfahrungen, die sie im Verlauf des Projektes sammeln konnten?
- 2. Inwieweit reflektieren Studierende Kompetenzgewinn bezogen auf professionelle Anforderungen?
- 3. Wie entwickelte sich im Projektverlauf bei den Studierenden eine Balance zwischen Routineverhalten und Krisenbewältigung?

► *Zu Frage 1: In welchem Verhältnis stehen die Erwartungen der Studierenden vor dem Beginn des Projektes zu den Erfahrungen, die sie im Verlauf des Projektes sammeln konnten?*

Wir haben die Studentinnen zur Halbzeit gebeten, ihre ursprünglichen Erwartungen, konkrete Erfahrungen, Einschätzungen sowie Kritiken und Wünsche darzulegen. Die Evaluationsberichte von elf Studierenden wurden inhaltsanalytisch untersucht. Einige Ergebnisse dieser schriftlichen Befragung, der Evaluation 1, möchten wir hier vorstellen. Erwartungen, die die Studierenden zum Befragungszeitpunkt erinnerten, erhellen jeweils einige Aspekte des Motivationsgefüges für die Teilnahme an dem Praxisprojekt. Die Aussagen der Studierenden lassen sich folgenden Bereiche zuordnen:

Welche Erwartungen hatten Sie im Vorfeld an das Projekt?
Aussagen zu den einzelnen Bereichen (absolute Häufigkeiten)



Liest man die retrospektiv erinnerten Erwartungen als motivationale Begründungen für die Entscheidung zur Mitarbeit im Schülerhilfeprojekt, so wird deutlich, dass von den meisten Studierenden (9) das angebotene Projekt als geeigneten Kontext für eine angestrebte Professionalisierung antizipiert wurde. Kontextbedingungen, wie: langfristiges Arbeiten mit einer Kleingruppe und Teamarbeit werden als projektypisch angesehen und als besondere Herausforderung und notwendige Bedingung der Berufsvorbereitung artikuliert (jeweils 6 Nennungen). Kompetenzen werden angestrebt im Hinblick auf den Bereich der pädagogischen Diagnostik und des Arbeitens mit heterogenen Kindergruppen. Beide Aspekte - differenzierte Lernstandsanalysen und die

Berücksichtigung von Heterogenität, etwa kognitiver und sozialer Art - sind zentral für die Arbeit mit Kindern aus sozial benachteiligten Herkunftsfamilien. Beide Aspekte hatten die Studierenden also schon vor dem Beginn des Projektes im Blick. Die Studierenden betonen zudem mehrheitlich, dass es ihnen wichtig war, ein Feld zu finden, indem sie theoretisch gelernte Konzepte/ Methoden in weitgehender Autonomie erproben können. Hierzu ein Beispiel:

»Ich habe mich sehr auf das Projekt gefreut, da ich darin endlich eine Chance sah mehr in die Praxis einzusteigen. Das heißt, wirkliche Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern zu sammeln, die bisher studierte Theorie praktisch nachvollziehen zu können. Dabei habe ich mir erhofft meine Kompetenzen im diagnostischen Bereich und bei der Förderung von Lernschwierigkeiten zu erweitern. Für mich sollte es das erste Mal sein, im Zweierteam, ohne dem Beisein anderer Lehrkräfte, eine Gruppe führen zu dürfen. Es stellte für mich eine besondere Herausforderung dar, einerseits soviel Freiheit in der Planung und Gestaltung unserer Nachmittage zu haben, andererseits aber auch die vollkommene Verantwortung zu tragen. Spannend fand ich vor allem, eine Gruppe von Kindern über einen längeren Zeitraum begleiten zu dürfen, das heißt die Möglichkeit zu haben, eine engere Beziehung aufzubauen und die Kinder viel besser kennen zu lernen, als ich es in bisherigen ... erlebt habe« (Stud.).

In der Textpassage kommt die klare Orientierung auf eigene Professionalisierung zum Ausdruck (liegt bei sechs Befragten vor, das sind mehr als die Hälfte). Eine Studentin der Grundschulpädagogik hingegen artikuliert ausschließlich eher altruistische Motive. *»Als ich mich für das Projekt entschieden habe, bin ich mit der Erwartung rangegangen, die Kinder meiner Lerngruppe vor der Umschulung in eine Sonderschule oder der Rückversetzung ... zu bewahren. Meine Idee war es, die Kinder aus dem Schulalltag herauszuholen und ihnen eine andere Form des Lernens anzubieten« (Stud.4).* Vier Projektmitglieder verbalisieren eine Doppelorientierung, d.h. sie geben sowohl pädagogische Intentionen als auch Wünsche für die eigene Professionalisierung an.

Erwartungshaltungen waren bereits im vorbereitenden Blockseminar erhoben wurden. Der Wunsch, die schulische Biographie benachteiligter Kinder positiv

unterstützen zu können, wurde hier von der gesamten Gruppe mitgetragen und von allen explizit formuliert. Im Verlauf der Projektarbeit relativierten sich die hohen Ansprüche der Studierenden. So haben offensichtlich die vielfältigen Erfahrungen mit den Kindern, ihren Eltern, Lehrerinnen und Erzieherinnen dazu geführt, überzogene Erwartungen an die schulergänzende Förderarbeit im Projekt zu relativieren und dafür den Wunsch nach Kompetenzerweiterung zu erhöhen. So bewertet eine Studentin der Grundschulpädagogik den pädagogischen Anspruch, *»einige Kinder dieses Landes vor dem Absturz aus dem System in die Sonderschule mittels Selektion zu bewahren«* nach einem halben Jahr als *»Utopie«*, den erwarteten Kompetenzgewinn *»im Lehren, Lernen und Umgehen mit verschiedenen Kindern beim Team-teaching und der Integration«* aber als *»größer, besser und effektiver als zuvor erwartet«*.

Das Erleben und Reflektieren professioneller Grenzen und Chancen, eigener Schwächen und Stärken, die Wahrnehmung von Risiken und Ressourcen in der Lebenswelt der Kinder, die Wahrnehmung der Kompetenzen der Kinder, ihrer vielfältigen Bedürfnisse, das Bemühen um das Verstehen kindlicher Lern- und Lebenssituationen - diese Themenfelder waren immanent Bestandteil der Aussprachen im praxisbegleitenden Seminar und wurden von den Studierenden ausdrücklich als Lernfelder und Herausforderungen wahrgenommen. Die folgende Anmerkung einer Studierenden wird in ähnlicher Form von fast allen am Projekt beteiligten Studierenden mitgeteilt: *»Mir ist außerdem noch viel bewusster, dass es nicht nur um Mathe und Deutsch geht, sondern um Zuhören, Drücken, Dasein, Loben - das brauchen sie alle so sehr! Immer muss Leben vor Lernen kommen (na ja, klingt schmalzig). Auch (wieder) neu: zu sehen, was Kinder alles können - wow! Und dann auch wieder, wo man sie eben doch überfordert und noch viel mehr unterstützen muss. Wir sind einfach wirklich nah dran. Man lernt Persönlichkeiten von kleinen Großen gut kennen«* (Stud. 6, Kindergruppe mit Erstklässlern).

Eine andere Studentin resümiert ihren Erfahrungsgewinn bezogen auf professionelle Ansprüche wie folgt: *»(Ich) glaube, dass der persönliche regelmäßige Kontakt mit den Kindern Kompetenzen vermittelt, die in keinen anderen Lehrveranstaltungen erworben werden können. Jede Woche 1,5 Stunden vorbereiten, »durchstehen« und nachbereiten, fördert und fordert Einfallsreichtum, Kreativität, Auseinandersetzung mit pädagogischen Ansätzen und die Reflexion der eigenen Profession.«*

► *Zu Frage 2: Inwieweit reflektieren Studierende bei Kompetenzgewinn bezogen auf professionelle Anforderungen?*

Die Studierenden haben während des Projektes gelernt, Arbeitsbündnisse mit Kindern einzugehen und aufrecht zu erhalten. Die Frage nach dem persönlichen Lernzuwachs durch die gemeinsame Arbeit mit der Kindergruppe und der aktiven Teilnahme an den praxisbegleitenden Seminaren wird von allen Studierenden bejaht. Kompetenzgewinn wird vor allem im didaktisch/methodischen und im diagnostischen Bereich reflektiert. Nach Häufigkeit der Nennungen ergibt sich folgende Rangreihe/Häufigkeit der Nennungen bezogen auf Kompetenzbereiche:

Kompetenzbereich	Nennung (abs. Häufigkeit)
Kennen lernen und Erproben von Arbeitstechniken und Methoden	6
Diagnostische Kompetenzen (bewusste Wahrnehmung/Beobachtung, spezielle diagnostische Verfahren kennengelernt und erprobt, Fähigkeit zur Fehleranalyse geschult)	6
Motivation/Verweigerung der Kinder verstehen, Motivation anregen und aufrecht erhalten	5
Ausprobieren/Reflektieren von didaktischen Materialien/Erweiterung des Repertoires an Formen des spielerischen Zugangs zu Lerngegenständen	5
konstruktiver Umgang mit der Heterogenität der Kindergruppe (individualisierte Planung, binnendifferenziertes Arbeiten)	5
Sicherheit und Flexibilität bei der Arbeit mit Kindern hat sich verbessert	4
Erfahrungen in der Teamarbeit gesammelt	2

Zehn der elf Studierenden bringen zum Ausdruck, dass sich im Schülerhilfe-projekt für sie Lernfelder ergeben haben, die sie im »normalen Studium« bislang vermisst haben. Sie schätzen ein, dass sie in ihrem bisherigen Studium zu wenig auf den Umgang mit Stresssituationen, die Reaktionen auf Verhaltensauffälligkeiten und auf den Umgang mit Lernblockaden und Lernunlust sowie auf den Umgang mit Nähe und Distanz vorbereitet waren. Die Studierenden der Grundschulpädagogik geben an, dass sie in ihrem Studium zu wenig auf die konkrete Unterstützung von Kindern mit Lernproblemen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen vorbereitet werden. *»In drei Jahren Studium der Grundschulpädagogik habe ich nicht so viel zur Förderung von ›lernschwachen‹ Kindern gelernt wie in diesem Semester.«*

Die Studierenden sind einhellig der Meinung, dass das Projekt allen Lehramtstudierenden dringend empfohlen werden sollte. In diesem Zusammenhang verweisen sie auch auf die Potenzen des praxisbegleitenden Seminars, dass sie insgesamt durch seine Angebote zur Reflexion (Fallberatung, Gedankenaustausch, Problemdiskussion, Diskussion von didaktischen Materialien) als stützend empfunden habe. Allerdings gibt es auch genau zu diesem Projektbestandteil eine ganze Reihe von kritischen Rückmeldungen und konkreten Verbesserungsvorschlägen.

Aus den Aussagen der Studierenden lässt sich übereinstimmend schlussfolgern, dass ihnen das Schülerhilfeprojekt einen passenden Rahmen bietet, um für Kinder ein »Partner in der Sache« zu werden, mit ihnen ein »Arbeitsbündnis« einzugehen. Ohne dass wir an dieser Stelle der weiteren Evaluation vorgreifen wollen, kann gesagt werden, dass sich zwischen Studierenden und Kindern sehr stabile und belastbare Beziehungen, nicht selten auch über den Rahmen des Schülerhilfeprojektes entwickelt haben. Die Studierenden haben erfahren, dass sie Kindern in konkreten Situationen unter die Arme greifen können; und die Kinder haben durch »ihre Studierenden« aufmerksame und unterstützende Erwachsene gewonnen.

► *Zu Frage 3: Wie entwickelte sich im Projektverlauf bei den Studierenden eine Balance zwischen Routineverhalten und Krisenbewältigung?*

Bei der Beschreibung der Anfangsphase des Projekts wird von den Studierenden fast einheitlich das Erleben einer nicht erwarteten Heterogenität der Kindergruppen bezogen auf alle Verhaltensbereiche artikuliert. Gefühle wie Ratlosigkeit, Verunsicherung, Wirksamkeitszweifel, Überforderung, die Suche nach Lösungswegen und Erfolge werden angedeutet. *»Am Anfang war die Unsicherheit (meinerseits), sie wich dem Chaos, langsam folgte Struktur. Unsere Kleingruppe ist so heterogen, dass viele Aufträge und Aufgaben differenziert werden müssen. Ich frage mich ernsthaft, wie eine Lehrerin mit 20 oder mehr Kindern dies bewältigen soll. Es ist fast verständlich, wenn auch nicht zu akzeptieren, dass einige zwar am Unterricht teilhaben, aber nicht teilnehmen. ... Unsere Gruppe hat sich langsam formiert. ... So dass wir jetzt sieben Kinder haben, die zwar gern bei uns sind, aber eigentlich keine Lust haben zu lesen oder zu schreiben oder rechnen« (Stud.10).* Aus einer Gruppe mit Erstklässlern wird berichtet: *»Es war anfangs chaotisch.*

Ich weiß noch, dass ich nach dem ersten Treffen sehr geschafft war. Wir machten eigentlich kaum das, was wir uns vorher ausgedacht hatten. In den ersten Sitzungen war sehr auffällig, dass die Kinder viel zu erzählen hatten. Zwei Kinder sprachen gar nicht. Eine sehr bunte Mischung ... wir mussten mehrere Wochen nach geeigneten Formen (Strukturen) suchen. ... Jetzt haben wir Formen gefunden, die uns zu einer arbeitsreichen ... Atmosphäre verhelfen. ... Die Kinder haben Fortschritte gemacht und wir sind auch mit uns selbst zufriedener. Am Anfang haben wir oft an uns gezweifelt. Nicht selten ging alles drunter und drüber. Es hat lange gedauert, bis wir den Kindern entsprechende Aufgaben stellen konnten (differenziert nach Motivation und Niveau) - und dann auch Zeit hatten, einzelnen Kindern zu helfen, ohne dass jeder ruft und man sich immer gestresst fühlt und denkt, nicht allen gerecht zu werden.«

4 Fazit

Das Schülerhilfeprojekt bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich für Kinder aus sozial benachteiligten Milieus als zugewandte, verbindliche und an der Entwicklung der Kinder interessierte Erwachsene zu erleben. Immer wieder taucht in den Begleitseminaren zum Projekt die Frage auf, ob und wie die Kinder sich in zehn oder fünfzehn Jahren an die Studierenden erinnern werden. Bezogen auf einen kürzeren Zeitraum haben die Studierenden schon erste Rückmeldungen von den Kindern bekommen. Ein Junge, der nach dem Ende des 2. Schuljahres im Juni 2005 aus der Kleingruppenarbeit verabschiedet worden war, stand an einem Montagnachmittag Ende Oktober 2005 vor der Tür des Hortes. Er hatte fest darauf vertraut, dass »seine« Studenten am gleichen Tag und zur gleichen Uhrzeit wieder im Hort sein würden und hatte sich deshalb mit dem Schülertaxi nicht nach Hause, sondern zum Hort bringen lassen. Er hatte Glück: Seine Studenten waren, wenn auch mit anderen Kindern, wieder da. Nun arbeitet er als Assistent in der Kleingruppe mit und hilft jüngeren Schülern beim Lernen.

Literatur

Oevermann, U. (1997). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, 70-182.



Dankeschön, Uli Hecker!

Dass die Öffentlichkeitsarbeit der DGLS zu einer Erfolgsgeschichte geworden ist, haben wir Uli Hecker zu verdanken. Zunächst als verantwortlicher Redakteur der Zeitschrift »Lesbar«, dann auch als »Webmaster« der DGLS-Netzseite hat er über viele Jahre hinweg durch sein umfangreiches vorbildliches Engagement interessante Informationen für die DGLS-Mitglieder bekannt gemacht und zugleich dafür gesorgt, dass die DGLS in der Öffentlichkeit viel bekannter wurde. Allein von November 2004 bis Oktober 2005 wurde die Netzseite der DGLS 345.000 Mal genutzt; in den Ferienmonaten Juli und August 2005 je 28.000 bzw. 35.000 Mal! Uli Hecker, der als Grundschulrektor in Moers arbeitet, hat aufgrund seiner umfassenden beruflichen und ehrenamtlichen Verpflichtungen sein Amt als »Webmaster« der DGLS niedergelegt. Der Vorstand der DGLS möchte an dieser Stelle ein großes und herzliches Dankeschön sagen!

Der Vorstand ist nun auf der Suche nach einer Person, die die Aufgaben des Webmasters übernimmt. Fühlen Sie sich angesprochen? Für eine Übergangszeit übernimmt Niko Winckel die Aufgaben des Webmasters.

Vorstandswahl

Im Rahmen der jährlichen Mitgliedertagung wurde im November vergangenen Jahres ein neuer Vorstand der DGLS gewählt:

Prof. Dr. Renate Valtin

Präsidentin

e-Mail: praesidentin@dglS.de

Renate Valtin ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität zu Berlin. Seit Anfang 1970, als sie schon einmal Präsidentin der IRA-Deutschland war, arbeitet sie kontinuierlich in Komitees der International Reading Association mit, zuletzt als Chairperson der PISA task force und der PISA/PIRLS task force. Für ihre Legasthenieforschungen erhielt sie 1974 den mit 1000 Dollar dotierten Reading Research Fellowship Award der IRA und 2000 wurde sie in die »Reading Hall of Fame« berufen. 2005 wurde sie mit dem »William S. Gray Citation of Merit Award« der Internationalen Reading Association ausgezeichnet. Sie ist Mitglied des deutschen Konsortiums von IGLU, der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung, und Mitglied der Reading Expert Group von PIRLS 2006. Weitere Informationen zu ihren Arbeitsschwerpunkten, Veröffentlichungen und aktuellen Forschungsprojekten finden sich unter <http://amor.rz.hu-berlin.de/~h0319kfm>

Dipl.-Päd. Ingrid Naegele-Zimmermann

Vizepräsidentin

e-Mail: vizepraesidentin@dglS.de

Ingrid Naegele ist seit über 20 Jahren Mitglied in der International Reading Association und DGLS. Über ihre Arbeit mit Kindern mit Lese- Rechtschreibschwierigkeiten hat sie zusammen mit Renate Valtin auf mehreren Weltkongressen der IRA referiert und im »Reading Teacher« publiziert. Sie war u.a. Lehrerin an einer Jenaplanschule, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der J.W.Goethe-Universität Frankfurt. Die letzten 20 Jahre leitete sie das Institut für Lernförderung in Frankfurt, in dem nach ihrem FIT-Konzept vielen Kindern mit LRS geholfen wurde. Für das Goethe Institut

führte sie inner- und außerhalb Europas Workshops zur interkulturellen Kommunikationsförderung durch Spiele durch. Sie ist Autorin zahlreicher Publikationen, u.a. zum Anfangsunterricht und vor allem zum Schriftspracherwerb und seinen Hürden. Diese Erfahrungen möchte sie nun in die Arbeit im Vorstand der DGLS einbringen.

Erika Huth

Schriftführerin

e-mail: schriftuehrerin@dgls.de

Erika Huth ist Grundschullehrerin und wurde im Rahmen des PLUS Konzepts (Projekt Lesen + Schreiben) in Hamburg zur Schriftsprachberaterin ausgebildet. Sie ist als Fortbildnerin am Landesinstitut und als Multiplikatorin für das »Philosophieren mit Kindern« tätig. Seit 2000 hat sie über die »Kooperative Sachunterricht« Kontakt zur Universität Hamburg und gibt Studenten Möglichkeiten für praktische Unterrichtserfahrungen. Seit August 2005 nimmt sie an der Umsetzung eines neuen Sprachförderkonzepts in Hamburg teil. Ihr besonderes Interesse gilt der Sprachförderung in sachunterrichtlichen Handlungssituationen.

Dr. Bernhard Hofmann

Schatzmeister

e-Mail: schatzmeister@dgls.de

Bernhard Hofmann ist seit 1984 Rektor einer Grundschule in Baden-Württemberg. Ein besonderes Interesse an der Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb und an Fördermethoden im internationalen Vergleich führte 1993 zum Eintritt in die DGLS. Seit November 2003 ist Bernhard Hofmann Schatzmeister der DGLS.

Dr. Nele McElvany

Beisitzerin

e-Mail: mcelvany@dgls.de

Nele McElvany ist seit ihrem Studium der Psychologie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind 1. die Entwicklung von Lesekompetenz, Lesemotivation und lesebezogener Metakognition, 2. die Expertise von Lehrkräften

im Bereich der Lesekompetenz und 3. der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen. In ihrer Dissertation (2005) beschäftigte sie sich mit der Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Seit November 2005 ist Nele McElvany Beisitzerin im Vorstand der DGLS.

Klaus Puppe

Beisitzer

e-Mail: beisitzer@dgls.de

»Ich studierte Grundschulpädagogik in Giessen und bin seit 1998 Mitglied der DGLS, zu der ich über mein Studium kam. Gearbeitet habe ich als Grundschullehrer in Braunfels, Neu-Anspach und seit 2005 bin ich Konrektor einer Grundschule in Bad Homburg am Taunus. Besonderes Augenmerk galt stets dem Anfangsunterricht Lesen und Schreiben, in der Praxis spielte das kreative und freie Schreiben von Texten eine wichtige Rolle. In den letzten Jahren wird die Förderung von rechtschreibschwachen Kindern immer wichtiger.«

Dr. Peter Sonnenburg

Beisitzer

e-Mail: sonnenburg@rz.hu-berlin.de

Bitte im Betreff »DGLS« einfügen

Peter Sonnenburg ist seit 1992 Lernbereichsdidaktiker für den Lernbereich Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Veröffentlichungen der DGLS bereichern seine Alltagsarbeit in der grundschulpädagogischen Ausbildung von LehrerInnen, geben Impulse für entdeckendes Lernen und Studieren in der Grundschulwerkstatt der Humboldt-Universität (<http://www2.hu-berlin.de/gsw/>) sowie für seine Tätigkeit als Schulbuchautor. Seit November 2005 ist Peter Sonnenburg Beisitzer im Vorstand der DGLS.

Prof. Dr. Ada Sasse

*Kooptiertes Vorstandsmitglied zur Vorbereitung des IRA-Kongresses
»Checkpoint Literacy« (Berlin 2007)*

e-Mail: ada.sasse@uni-erfurt.de

Ada Sasse hat als Kindergärtnerin und Sprachheilpädagogin gearbeitet. Sie ist Juniorprofessorin für Sonder- und Sozialpädagogik an der Universität Erfurt.

Tagungstermine

▶▶▶ Hamburg

A C H T U N G

Die für den 29. und 30. September 2006 angekündigte **Fachtagung** zum Thema:

»*Sprachförderung von der Vorschule bis zur*

Sekundarstufe 1«, die in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und der Universität Hamburg organisiert werden sollte, kann leider aus organisatorisch-technischen Gründen **nicht** stattfinden. Auch die Verschiebung auf einen Ersatztermin ließ sich nicht realisieren.

▶▶▶ Rauisch
holzhausen

Die jährliche **Mitgliedertagung**

wird vom 17. bis 19. November 2006 in Rauischholzhausen stattfinden. Fester Programmpunkt der Tagung ist wie immer die Mitgliederversammlung,

in der der Vorstand über seine Arbeit berichtet und neue Projekte und Entwicklungen mit den Mitgliedern der DGLS beraten werden. Die diesjährige Mitgliedertagung hat den Arbeitstitel »*Stärkung der förderdiagnostischen Kompetenz*« und bezieht sich auf das 6. Recht der »10 Rechte des Kindes auf Lesen und Schreiben«: »Kinder haben das Recht auf Lehrkräfte, die ihre Lese- und Schreibkompetenz erfassen können. Sie haben das Recht, dass ihre Stärken und Schwächen respektiert werden.«

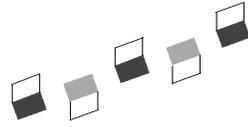
▶▶▶ Berlin

Vom 5. bis 8. August 2007

wird an der Berliner Humboldt-Universität

der **15. Europäische Lesekongress** stattfinden, für

den Frau Bundesministerin Annette Schavan die Schirmherrschaft übernehmen wird. Nachfolgend finden Sie einen Hinweis auf das Tagungsprogramm:



Checkpoint Literacy

Das International Development in Europe Committee of the International Reading Association (IDEC) und die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) laden Sie herzlich ein:

15. Europäischer Lesekongress, Berlin, 5.- 8. August 2007

Das Thema des Kongresses »Checkpoint Literacy« umfasst eine große Bandbreite an Themen zum Bereich Schriftsprache, Schriftspracherwerb und Schriftkultur. Die Veranstaltungen werden einem der folgenden Bereiche zugeordnet: ■ Vorschulischer Schriftspracherwerb und Anfangsunterricht ■ Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten ■ Entwicklung des Schreibens und Rechtschreibens ■ Mündliche Sprache und Schriftspracherwerb ■ Lernstanderhebungen im Bereich Sprach- und Schriftsprachentwicklung ■ Schriftspracherwerb: multilinguale und multikulturelle Aspekte ■ Professionelles Lehrerhandeln und Leseunterricht ■ Schulen, in denen die Schriftkultur besonders gefördert wird ■ Schriftspracherwerb und Bibliotheken ■ Schriftspracherwerb und neue Medien ■ Schriftspracherwerb und Demokratie ■ Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Förderprogramme ■ Alphabetisierung und Analphabetismus im Jugend- und Erwachsenenalter ■ Freie Themen

Sprache Die Arbeitssprache des Kongresses ist Englisch. Beiträge können jedoch in jeder europäischen Sprache gehalten werden.

Anmeldung von Beiträgen und Teilnahme am Kongress Die Anmeldung von Beiträgen erfolgt Online über die Webseite. Formulare für die Einreichung von Beiträgen und zur Kongressteilnahme stehen demnächst auf der Webseite der DGLS zur Verfügung. Letzter Termin für die Einreichung von Beiträgen ist der *1. November 2006*. Die Mitteilung über die Annahme eines Beitrags in

das Kongressprogramm erfolgt vom 15. Januar 2007 an. Beiträge können für alle Veranstaltungsarten angemeldet werden (Vortrag, Round Table, Workshop, Symposium oder Poster Präsentation). Die Organisatoren behalten sich vor, einen Beitrag anhand des Abstracts gegebenenfalls anders einzugruppieren als ursprünglich angemeldet.

<i>Teilnahmegebühren</i>	bis 30.4.2007	ab 30.4.2007	Vor Ort
Kongressgebühr	€ 120	€ 150	€ 180
Begleitperson	€ 80	€ 100	€ 100
Teilnahme an Einzeltagen	*ohne Teilnahme am Rahmenprogramm		€ 50*

Ort der Veranstaltung Kongressort ist die Humboldt Universität zu Berlin.

Unterkunft Die Kongressorganisation wird ab Sommer 2006 über die Netzseite der dgls.de Informationen über Hotels in Berlin zur Verfügung stellen.

Mahlzeiten und Snacks Die Teilnahmegebühren beinhalten Pausen-Kaffee. Für die Mittagsmahlzeiten können zusätzlich Tickets bei der Anmeldung oder vor Ort erworben werden.

Rahmenprogramm 1. Der Empfang zur Eröffnungsveranstaltung ist in der Teilnahmegebühr für Teilnehmer und Begleitperson eingeschlossen. 2. Es ist vorgesehen, die Teilnehmer zu einem Besuch des Reichstags einzuladen. 3. Zusätzlich kann eine Stadtführung (Bus oder Boot) gebucht werden.

Zusätzliche Informationen und Kontakt

Informationen über die DGLS: <http://www.dgls.de>

Informationen über die IDEC: <http://www.europeliteracy.org>

Informationen zur Konferenz: <http://www.dgls.de/conference>

Bei Rückfragen zum Kongress können Sie sich jederzeit gerne an conference@dgls.de wenden.

Wir freuen uns darauf, Sie im August 2007 in Berlin begrüßen zu dürfen!

Renate Valtin Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben

Gerry Shiel Chair of the International Development in Europe Committee.

Autorinnen und Autoren

Rainer Benkmann ist Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Universität Erfurt (rainer.benkmann@uni-erfurt.de)

Maren Elfert ist Consultant am Unesco-Institut für Pädagogik (m.elfert@unesco.org)

Stephan Ellinger ist Vertretungsprofessor am Institut für Sonderpädagogik der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt (mailto:Ellinger@em.uni-frankfurt.de)

Iris Füssenich ist Professorin für den Förderungsschwerpunkt Kommunikation und Sprache an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (fuessenich@ph-ludwigsburg.de)

Ute Geiling ist Professorin für Lernbehindertenpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (geiling@paedagogik.uni-halle.de)

Bernhard Hofmann ist Grundschulrektor und Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (BMHofm15031@aol.com)

Jutta Kleedorfer ist Professorin für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Akademie ED Wien und Leiterin des Sekretariats der Österreichischen Gesellschaft zur Förderung und Erforschung des Lesens (kleedorfer@asn.netway.at)

Katja Koch ist Juniorprofessorin für Allgemeine Sonderpädagogik an der Universität Rostock (katja.koch@uni-rostock.de)

Roland Merten ist Professor für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (roland.merten@uni-jena.de)

Andrea G. Müller ist Promotionsstipendiatin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (Müller@mpib-berlin.mpg.de)

Gabriele Rabkin ist Pädagogische Mitarbeiterin am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (gabriele.rabkin@li-hamburg.de)

Heidi Rösch ist Privatdozentin für Fachdidaktik Deutsch an der Technischen Universität Berlin (heidi.roesch@tu.berlin.de)

Ada Sasse ist Juniorprofessorin für Sonder- und Sozialpädagogik an der Universität Erfurt (ada.sasse@uni-erfurt.de)

Gundel Schümer ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin (schuemer@mpib-berlin.mpiib.de)

Petra Stanat ist Professorin für Empirische Unterrichtsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen (petra.stanat@ewf.uni.erlangen.de)

Renate Valtin ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität und Präsidentin der DGLS (renate.valtin@rz.hu-berlin.de)

Sybille Volkholz war Berliner Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport und leitet das »Bürgernetzwerk Bildung« beim Verein Berliner Kaufleute und Industrieller (sybille.volkholz@snafu.de)

Durch diesen Band ziehen sich mit Buchstaben gestaltete Bilder. Diese typografischen Kompositionen wurden von Helmuth Krieg visualisiert.

Bettina Hurrelmann, Susanne Becker,
Irmgard Nickel-Bacon

Lesekindheiten

Familie und Lesesozialisation
im historischen Wandel



Lesesozialisation und
Medien. 2006, 416 S.,
br. € 32,00; sFr 55,60
(1357 7)

Wie werden Kinder zu
Lesern? Dieses Buch
gibt einen Überblick
über mehr als 150 Jahre
Lesesozialisation in der
(bürgerlichen) Familie.
Die familiäre Lesesozia-
lisation erweist sich als

ein bis zur Gegenwart bildungsre-
levantes Kulturmuster.

Karin Richter, Bettina Hurrelmann
(Hrsg.)

Kinderliteratur im Unterricht

Theorien und Modelle zur
Kinder- und Jugendliteratur im
pädagogisch-didaktischen Kontext
Lesesozialisation und Medien,
2. Auflage 2004, 244 S., br. € 18,-;
sFr 31,90 (1344 5)

Im vorliegenden Band werden vom
Horizont der Gegenwart aus neue Fra-
gen gestellt. In den Beiträgen werden
theoretische Reflexionen und konkre-
te Anregungen für einen kreativen
Umgang mit Kinder- und Jugendlite-
ratur miteinander verbunden.

Mehr Info im Internet: <http://www.juventa.de>

Juventa Verlag, Ehretstraße 3, D-69469 Weinheim

Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann
(Hrsg.)

Lesesozialisation in der Mediengesellschaft

Ein Forschungsüberblick



Lesesoziali-
sation und
Medien, 2004,
468 S., br.
€ 30,-; sFr
52,40 (1355 0)

Der Band bie-
tet einen Über-
blick über die
Forschung zur
Lesesozialisa-
tion und be-
antwortet die
Frage, ob Le-

sen auch in der Mediengesellschaft
weiterhin als zentrale Schlüsselquali-
fikation angesehen werden kann.

Irene Pieper, Cornelia Rosebrock,
Heike Wirthwein, Steffen Volz

Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten

Lektüre und Mediengebrauch von
HauptschülerInnen

Lesesozialisation und Medien, 2004,
272 S., br. € 23,-; sFr 40,30 (1353-4)

Die Studie nimmt Erkundungsgänge
im Bildungskeller in diesem Feld vor.
Sie eröffnet Einblicke in die alltags-
kulturellen Lese- und Medienprakti-
ken von jungen Erwachsenen, die die
Hauptschule absolviert haben.

JUVENTA