Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

2-2011

Schwerpunkt
Soziale Ungleichheit in Kindheit und Jugend

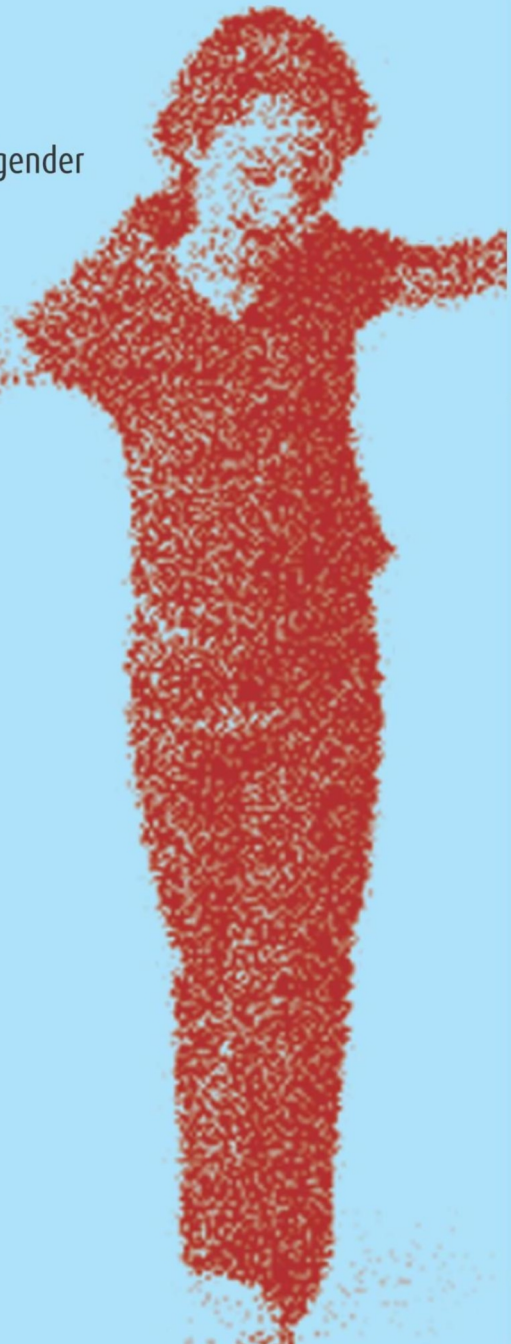
- Perspektiven von Schüler/innen mit auf- und absteigender Schulkarriere auf den Bildungsort Hauptschule
- Jüngere Jugendliche und ihre Peers – Ergebnisse einer Längsschnittstudie
- Aussiedlerjugendliche an der ersten Schwelle. Eine deskriptive Längsschnittanalyse
- Jugendkultur und soziale Ungleichheit in Szenen

Freie Beiträge

- Sozio-emotionale Entwicklung hochbegabter Grundschulkinder

Kurzbeiträge

Rezensionen



77411
6. Jahrgang
2. Vierteljahr 2011
ISSN 1862-5002
Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2-2011

Jahrgang 6 – Heft 2

Inhalt

Schwerpunkt
Soziale Ungleichheit in Kindheit und Jugend

Heinz-Hermann Krüger
Editorial 123

Edina Schneider, Mareke Wirringa
Perspektiven von Schüler/innen mit auf- und absteigender Schulkarriere auf den Bildungsort Hauptschule 125

Heinz-Hermann Krüger, Aline Deinert, Maren Zschach
Jüngere Jugendliche und ihre Peers – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Verhältnis von Bildungsverläufen, Peerorientierungen und sozialer Ungleichheit 139

Jörg Eulenberger
Aussiedlerjugendliche an der ersten Schwelle.
Eine deskriptive Längsschnittanalyse 151

Nora Friederike Hoffmann
Jugendkultur und soziale Ungleichheit in Szenen –
Forschungsstand und Perspektiven 167

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Heinz Reinders, Rebecca Wittek
Sozio-emotionale Entwicklung hochbegabter Grundschulkinder im Kontext außerschulischer Fördermaßnahmen 181

Kurzbeiträge

Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel, Ulrich Schneekloth
Jugend 2010: Die 16. Shell Jugendstudie 199

Marika Schwaiger, Ursula Neumann
Sprachbildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Interkulturellen Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg 206

Michael Ernst-Heidenreich, Stephan Kielblock
Neue sozialwissenschaftliche Impulse für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung 213

Laura Sūna, Dagmar Hoffmann
Zum Stand der Jugendkulturforschung in Europa. Ein Bericht über die Konferenz „Youth (Sub-)cultures in Changing Societies“ in Tallinn im Februar 2011 219

Rezensionen

Tobias Röhl: Tara Fenwick/Richard Edwards: Actor-Network Theory in Education. Estrid Sørensen: The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice 225

Nicolle Pfaff: Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlfs, Christian Palentien (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen 230

Frank Mücher: Stefan Thomas: Exklusion und Selbstbehauptung. Wie junge Menschen Armut erleben 232

Tanja Betz: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) Kinder in Deutschland 2012. 2. World Vision Kinderstudie 235

Autorinnen und Autoren 238

Editorial

Heinz-Hermann Krüger

Heinz-Hermann Krüger

Im Gegensatz zur Schulforschung, wo insbesondere im Gefolge der PISA-Studien das Thema soziale Ungleichheit im vergangenen Jahrzehnt eine Konjunktur erlebte, war es in der Jugendforschung in diesem Zeitraum eher randständig. Hier dominierten im Anschluss an modernisierungstheoretische Ansätze eher Diagnosen zur Individualisierung und Biografisierung des jugendlichen Lebenslaufs und zur Ausdifferenzierung und Pluralisierung jugendlicher Lebenslagen und Lebensstile. Insbesondere in der Jugendkulturforschung wurde mit Hinweisen auf posttraditionale Vergemeinschaftungsformen in jugendkulturellen Szenen der Bezug zu ungleichen gesellschaftlichen Lebenslagen zunehmend verflüssigt.

Impulse für eine Wiederbelebung des Themas soziale Ungleichheit im Jugendalter kamen neben der Armutsforschung vor allem aus jenen Forschungskontexten, die versuchen Verbindungslinien zwischen der Jugendforschung, der Schulforschung oder der beruflichen Übergangsforschung herzustellen. Die ersten drei Beiträge im Thementeil dieses Heftes knüpfen genau an diese Forschungslinien an.

So stellen *Edina Schneider* und *Mareke Wirringa* in ihrem Beitrag Verknüpfungen zwischen der Jugend- und der Schulforschung her, in dem sie aus einer schülerbiografischen Perspektive den Blick unterschiedlicher Schüler/innen auf den Bildungsort Hauptschule untersuchen, der in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion als Lernort und Schulform mit besonderen Strukturproblematiken und hohem Belastungsgrad gilt. Dabei werden zunächst die biografischen Bildungsverläufe von zwei männlichen Jugendlichen skizziert, von denen einer die Schulform Hauptschule bewusst angewählt hat um dort die mittlere Reife schaffen zu können, während der zweite nach der siebten Klasse vom Gymnasium in die Hauptschule abgestiegen ist. In abschließenden fallkontrastiven Analysen machen *Schneider*/*Wirringa* deutlich, dass die Perspektiven der Schüler/innen auf ihren Hauptschulbesuch maßgeblich vom bisherigen Verlauf ihrer Schulkarriere beeinflusst werden und dass vom Hauptschulbesuch nicht nur eine risikoreiche, sondern auch eine chancenreiche stabilisierende und schulisch motivierende Wirkung ausgehen kann.

Heinz-Hermann Krüger, Aline Deinert und *Maren Zschach* stellen in ihrem Artikel zentrale Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie vor, die sich mit dem Wandel

des Stellenwerts von Peers für die schulische Bildungsbiografie bei Heranwachsenden im Alter zwischen 11 und 13 Jahren beschäftigt und dabei auch Einflüsse milieuspezifischer Erfahrungsräume mit in den Blick nimmt. Nach einer Einführung in den Stand der Jugend- und Schulforschung zu diesem Thema und in die Ziele und das Forschungsdesign der Studie werden sieben herausgearbeitete Längsschnitttypen zum Wechselverhältnis zwischen schulischen Bildungsorientierungen, Peerorientierungen und deren Einbindung in milieuspezifische Kontexte dargestellt und abschließend auf den Forschungsdiskurs zu Peers, Schule und sozialer Ungleichheit bezogen.

Jörg Eulenberger, dessen Beitrag an der Schnittstelle zwischen Jugendforschung, Migrationsforschung und Übergangsforschung angesiedelt ist, untersucht auf der Basis der quantitativen Daten des DJI-Übergangspanels die Wege von Aussiedlerjugendlichen von der Schule in die Ausbildung. Anhand einer Kombination von ereignisdatenanalytischen und sequenzmusteranalytischen Auswertungsverfahren zeigt er dabei auf, dass Aussiedlerjugendliche ähnlich wie Jugendliche mit anderem Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschen Jugendlichen geringere Übergangsraten in die Ausbildung direkt nach der Pflichtschulzeit haben, diese jedoch durch den Besuch eines weiteren Jahres an allgemein bildenden Schulen bzw. von Maßnahmen des Übergangssystems überproportional steigern können.

Im vierten Beitrag in diesem Thementeil setzt sich *Nora Friederike Hoffmann* kritisch mit der unter dem Einfluss des Individualisierungstheorems vollzogenen Abkehr von sozialstrukturellen Einflussfaktoren im Bereich der Jugendkulturforschung auseinander und sie verweist auf neuere theoretische Debatten und empirische Studien, die die Einflüsse sozialer Strukturen und Räume auf unterschiedliche jugendkulturelle Praxen wieder in den Blick nehmen. Davon ausgehend entwickelt sie theoretische Perspektiven im Hinblick auf die Vermittlung von einem jugendkulturellen Szenekonzept mit einem Lebenslagenansatz und sie stellt das Forschungsprogramm für eine qualitative Studie vor, die Zusammenhänge zwischen der sozialen Lebenslage junger Erwachsener und ihrem spezifischen Ausdruck innerhalb einer jugendkulturellen Szene untersuchen will.

Perspektiven von Schüler/innen mit auf- und absteigender Schulkarriere auf den Bildungsort Hauptschule

Edina Schneider, Mareke Wirringa

Edina Schneider

Mareke Wirringa

Zusammenfassung
Ausgehend von der wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskussion um die Hauptschule und ihren vielfältigen Strukturproblemen argumentiert der vorliegende Beitrag, dass neben einer strukturellen Betrachtung des Bildungsortes Hauptschule ein schülerbiographischer Zugang wertvolle Erkenntnisse für die Jugend- und Bildungsforschung liefern kann. Anhand zwei kontrastiver Fallstudien soll exemplarisch gezeigt werden, welche unterschiedlichen Perspektiven einzelne Schüler/innen mit auf- und absteigender Schulkarriere auf ihren Bildungsort, die Hauptschule, haben und welche biographischen Risiken und Chancen sich aus dem Hauptschulbesuch entwickeln können.

Schlagworte: Schülerbiographieforschung, empirische Bildungsforschung, Jugendforschung, Übergang auf die Hauptschule, schulische Auf- und Abstiegskarrieren

How Pupils with Rising and Falling School Careers Reflect Their Views on the Hauptschule

Abstract
Referring to the scientific, political and public discussion about the German "Hauptschule" school form and its various structural problems, the following article argues that besides consideration of the Hauptschule from a structural viewpoint, a pupil-centered biographical approach can provide important insights for youth and empirical educational research. Using two contrasting case studies we show differences in how individual pupils with rising and falling school careers reflect their views on the Hauptschule and demonstrate the biographical risks and chances that can evolve from attending the Hauptschule.

Keywords: pupil biography research, empirical educational research, youth research, transition to the Hauptschule, rising and falling school career

1 Einleitung und Fragestellung

Die spätestens im Zuge der PISA-Ergebnisse erneut in den Fokus gerückte Re-/Produktion sozialer Ungleichheit als Folge der selektiven Struktur des deutschen Bildungssystems zeigt sich deutlich in der Hauptschule. Die Entwicklung dieser Schulform bewegt

sich in vielfältigen Problemfeldern: sinkende Schüler/innenzahlen (vgl. *Bildungsbericht* 2008), multiproblembelastetes Schüler/innenklientel (Jugendliche mit inkonsistenten Bildungsverläufen, Migrationshintergrund und/oder geringen sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen) (vgl. *Baumert/Trautwein/Artelt* 2003; *Schümer* 2004; *Ditton* 2004) sowie fehlende Berufschancen (vgl. *Gaupp/Lex/Reißig* 2010). Diese Form der Defizitperspektive auf die Hauptschule kann allerdings nicht nur zu einer gesellschaftlichen Entwertung der Schulform zur leistungsschwachen ‚Restschule' (vgl. *Rösner* 2007), sondern auch ihrer schulischen Akteure führen (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006). Daneben gelingt es aber auch einzelnen Hauptschulen, eine pädagogische Kultur zu etablieren, die Schüler/innen mit negativen Schulerfahrungen eine positive Beziehung zur Schule ermöglicht (vgl. *Helsper/Wiezorek* 2006; *Zaborowski/Breidenstein* 2010).

In diesem Beitrag sollen über einen qualitativen schülerbiographischen Zugang die subjektiven Sichtweisen und individuellen Erfahrungen mit der Hauptschule von Jugendlichen mit auf- und absteigender Schulkarriere in den Fokus gerückt werden. Sich der Schülerperspektive auf die Hauptschule vor dem Hintergrund kontrastierender Schulkarrieren zu nähern, soll aufzeigen, wie die bildungsbiographischen Erfahrungen des unterschiedlichen Übergangs, das Erleben von Schule und die Umsetzung von Schul- und Abschlussorientierung die Perspektive prägen. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten ergeben sich in den Orientierungs- und Bearbeitungsmustern der Schüler/innen in Bezug auf den Hauptschulbesuch? Dieser Fragestellung möchten wir ausgehend von ersten Ergebnissen unserer Dissertationsprojekte, in denen die (Schul-)Biographien von auf- bzw. absteigenden Hauptschüler/innen analysiert werden, anhand zweier Fallstudien nähern. Dem Fall ‚Martin',[1] der über den mittleren Schulabschluss von der Hauptschule in die gymnasiale Oberstufe eines Berufskollegs aufsteigt, wird der Fall ‚Jurij', ein ehemaliger Gymnasiast, welcher in die Hauptschule abgestiegen ist, gegenüber gestellt.[2]

Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand knapp skizziert. Nach einer anschließenden kurzen Darstellung des Forschungsdesigns der beiden Studien konzentriert sich der Beitrag auf die Darstellung der beiden Einzelfallstudien und ihrer Kontrastierung. Der Beitrag endet mit einer abschließenden Diskussion der fallübergreifenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

2 Forschungsstand

Die Schulform Hauptschule und ihre Entwicklung wird immer wieder in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft problematisiert. In der Forschung zeichnen sich verschiedene Perspektiven auf die Hauptschule ab.

Die gesteigerte gesellschaftliche Orientierung an höheren Bildungsgängen und die sinkenden Schüler/innenzahlen im Übergang auf die Hauptschule (vgl. *Bildungsbericht* 2008) gehen mit einer gesellschaftlichen Abwertung der niedrigen Schulform und einem Verlust an Sozialkapital einher (vgl. *Solga/Wagner* 2004). Dabei ist allerdings zu beachten, dass es für jedes Bundesland eine unterschiedliche Übergangsquote nach der Grundschule an die Hauptschule gibt (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006). Differenzen zwischen Hauptschulen bestehen nicht nur hinsichtlich der bundeslandspezifischen Übergangsquote, sondern auch auf Einzelschulebene lassen sich verschiedene Hauptschulvarianten hinsichtlich ihrer Strukturproblematik und dem Belastungsgrad in

Bezug auf die Zusammensetzung ihres Schüler/innenklientels unterscheiden (vgl. *Baumert/Trautwein/Artelt* 2003).

Weiterhin liefern large-scale Studien der aktuellen empirischen Bildungsforschung wichtige Ergebnisse. Die Befunde weisen auf schulformspezifische, differentielle Lernmilieus hin und präsentieren die Hauptschule als eine Schulform mit ungünstigem Lern- und Entwicklungsmilieu (vgl. *Baumert/Stanat/Watermann* 2006).

Ein anderer Forschungsstrang nimmt über eine lebenslauf-analytische Perspektive die individuellen Bildungsverläufe der Schüler/innen in den Blick. Studien der Schullaufbahnforschung konstatieren übereinstimmend, dass sich die Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I vor allem in Form einer Abwärtsmobilität institutionalisiert, und dass die Hauptschule damit zum Auffangbecken für Jugendliche mit gescheiterten Schulkarrieren wird (vgl. *Bellenberg* 1999; *Liegmann* 2008).

Dieser kurze Blick auf den Forschungsstand macht deutlich, dass zwar eine ausdifferenzierte Forschung vorhanden ist, die in vielen Details über die Ablaufmuster, Verläufe und Folgen schulischer Selektion aufklärt, allerdings werden die Auswirkungen des Schullaufbahnverlaufs auf den Lebenslauf der Schüler/innen ausschließlich aus der Perspektive der institutionellen Strukturen des Bildungssystems beschrieben (vgl. *Cortina/Trommer* 2003; *Helsper* 2008). Die Perspektive der schulischen Akteure selbst bleibt dabei unbetrachtet. So werden für die Jugend- und Bildungsforschung wichtige Fragen dazu, wie die Schüler/innen selbst den Besuch der Hauptschule erleben und deuten und welche bildungsbiographisch relevanten Handlungs- und Entscheidungsorientierungen sich aus den unterschiedlichen Erfahrungen mit der (Haupt)Schule ergeben, allein über eine institutionell ausgerichtete Forschungsperspektive nur unzureichend beantwortet. Obwohl an dieser Stelle biographische Analysen von Jugendlichen eine wichtige Ergänzung darstellen, liegen zu Schülerbiographien nur vereinzelt empirische Studien vor. Neben den anschlussfähigen Forschungsarbeiten zu Hauptschüler/innen von *Wiezorek* (2005, 2007), in denen die große Relevanz schulischer Anerkennungsverhältnisse für die jugendbiographische Entwicklung aufgezeigt wird, bezieht sich ein Großteil der schülerbiographischen Studien vor allem auf den gymnasialen Bereich (vgl. *Nittel* 1992; *Kramer* 2002*; Hummrich* 2002). Ein solches Forschungsdesiderat kann vor dem Hintergrund der anhaltenden Brisanz öffentlicher, wissenschaftlicher und politischer Diskussionen um die Hauptschule nur verwundern. Genau an dieser Stelle möchte der Beitrag ansetzen, indem aus einer biographieanalytischen Perspektive über die Rekonstruktion aufgeschichtete schulische Erfahrungen in ihrer individuellen Varianz zugänglich gemacht werden. Damit soll die Perspektive auf die Hauptschule erweitert und so wichtige Erkenntnisse für die Jugend- und Bildungsforschung generiert werden.

3 Fallbeispiele: Der Besuch der Hauptschule aus der Perspektive schülerbiographischer Forschung

3.1 Der Fall „Martin" – Eine schulische Aufstiegskarriere von der Hauptschule in die gymnasiale Oberstufe

3.1.1 „Hauptschüler/innen auf dem Weg zum (Fach)Abitur" – Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die Dissertation von *Edina Schneider* zielt auf die Frage nach den ‚Gelingensbedingungen' schulischer Erfolgskarrieren von Hauptschüler/innen ab, die sich durch eine hohe Bildungsorientierung und das Ziel auszeichnen, über die Möglichkeit der Entkopplung zwischen Schulabschluss und besuchter Schulform, den mittleren Schulabschluss zu erwerben, um anschließend die gymnasiale Oberstufe zu besuchen mit dem Ziel zum (Fach)Abitur. In der schülerbiographischen Längsschnittstudie sind im Rahmen einer ersten Erhebungsphase mit 17 Hauptschüler/innen, die kurz vor dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses standen, autobiographisch narrative Interviews geführt worden, welche anschließend mit dem narrationsstrukturellen Verfahren nach *Schütze* (1983) ausgewertet werden. Über einzelfallspezifische Rekonstruktionen der aufgeschichteten lebensgeschichtlichen Erfahrungen werden die bildungsrelevanten biographischen Prozesse und Dynamiken sowie die verschiedenen sozialen Lebenswelten (Familie, Schule, Peers) des einzelnen Biographieträgers und Akteurs selbst mit seinen individuellen Voraussetzungen und Bewältigungsressourcen in den Blick genommen. Zwei Jahre nach dem ersten Interview wurde mit den Schüler/innen ein zweites narratives Interview zum Verlauf des Übergangs von der Hauptschule in die gymnasiale Oberstufe geführt. Die aus der Bildungsbiographie rekonstruierten Perspektiven zum Hauptschulbesuch sollen im Folgenden aus dem ersten Interview mit Martin umrissen werden.

3.1.2 Familienbiographische Hintergründe von Martin

Martin stammt aus einem materiell ressourcenstarken Herkunftsmilieu. Seine Mutter hat das Abitur und arbeitet in einer Firma, die in Familienbesitz ist. Seine Eltern haben sich, als Martin sechs Jahre alt war, getrennt, worauf seine Mutter nach kurzer Zeit mit einem anderen Mann eine neue Familie gegründet hat. Sein Stiefvater besitzt ein eigenes Unternehmen. Der leibliche Vater hat einen Hauptschulabschluss und ist als Maurer berufstätig. Martins Bildungsbiographie ist durch folgende biographische Prozesse geprägt: Familiäre Destabilisierung im Zuge der Trennung seiner Eltern, der Verlust des leiblichen Vaters und des eigenen Wohnhauses, die zweite Familiengründung und der laufende Familienzuwachs durch die Geburt seiner Halbbrüder gehen mit ständigen Umzugsaktivitäten einher und führen zu permanenten Veränderungen der Familienkonstellation und Wohnsituation. Die familiären Veränderungsprozesse werden dabei von Martin als Verlust an eigenem Territorium und sozialem Status erlebt. Sein materiell ressourcenstarker familiärer Hintergrund, die vielfältigen tragfähigen sozialen Beziehungen in und außerhalb der Familie, seine frühe Einbindung in außerfamiliäre Kollektive (wie der Fußballverein) und die Kontinuität seines bisherigen Schulverlaufs wirken in der Form biographischer Ressourcen als Abfederungsmechanismen und Ausbalancierung der ständigen

familiären Umstellungen, so dass diese sich nicht zu einem dominanten Erleidensprozess verdichten.

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist Martin 17 Jahre alt und geht in die zehnte Klasse einer städtischen katholischen Hauptschule in einer Großstadt. Er gehört zum oberen Leistungsdrittel seiner Klasse und seine Schulkarriere ist bislang geradlinig verlaufen. Seine Eltern sind um gute Bildung bemüht, ohne jedoch erhöhten Leistungsdruck auf ihn auszuüben. Nach dem mittleren Schulabschluss geht Martin auf ein Berufskolleg, um sein Fachabitur zu erwerben. In seinem berufsbiographischen Handlungsentwurf, der ganz im Zeichen seiner materiellen und statusbezogenen Orientierung steht, plant er im Anschluss an sein Fachabitur, ein BWL-Studium zu absolvieren, um später die Firma seiner Großmutter zu übernehmen oder präferentiell im Marketing- oder Managementbereich tätig zu sein, in der Erwartung dort viel Geld zu verdienen.

3.1.3 Die Hauptschule als gezielte Sekundarschulwahl trotz hoher Bildungsaspiration

Der Eintritt in die Schule verläuft für Martin unproblematisch. Trotz seiner Leserechtschreibschwäche (LRS) erlebt sich Martin als sehr guten und erfolgreichen Schüler. Bereits zu diesem Zeitpunkt markiert sich ein Widerspruch zwischen seinem schulischen Selbstbild und seinen eigentlich (nur) mittelmäßigen Leistungen sowie der Hauptschulwahl am Ende der vierten Klasse.

Martins Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule fällt in die ereignisreiche familienbiographische Phase der Geburt des ersten Halbbruders sowie eines weiteren Umzuges und gestaltet sich über mehrere Optionen. Für Martin gerät das Gymnasium in den Blick, da sein bester Grundschulfreund auf diese Schulform wechselt. Angesichts seiner nur befriedigenden schulischen Leistungen rät seine Grundschullehrerin allerdings zur Realschule. Sein leiblicher Vater favorisiert die Gesamtschule, wird aber von seiner Mutter überstimmt, die eine Hauptschule anvisiert:

M: und ich dann . halt hier . auf äh die hauptschule . . obwohl mein papa mich auf die gesamtschule schicken wollte .
I: aber (fragend)
M: na meine mama war dagegen

Die Mutter wird zur alleinigen Entscheidungsträgerin. Die Hintergründe zu dieser paradoxen Konstellation in der Sekundarschulwahlentscheidung, dass trotz hoher Bildungsaspiration eine Hauptschule Schulen höherer Schulform (wie der Realschule) bevorzugt gewählt wird, plausibilisieren sich dabei nur aus den rekonstruktiven Analysen im Rahmen familienbiographischer Bezüge. Vor dem Hintergrund der verschiedenen Destabilisierungsprozesse in der Familie sollen Martin keine zusätzlichen Risiken und Belastungen zugemutet und die Gefahr einer Leistungsüberforderung minimiert werden. In Anbetracht dessen und angesichts seiner mittelmäßigen Leistungen sowie seiner LRS erscheint die Hauptschule als passförmige Schulform. Gleichzeitig berücksichtigt die Mutter auch die Möglichkeit der schulischen Aufwärtsqualifizierung und dass die zukünftige Hauptschule von Martin einen guten Ruf[3] besitzt:

M: weil die hauptschule eigentlich nen ganz guten ruf hat, durch auch durch den zehn b man kann da ja den realabschluss machen . //hmm// und die qualifikation . und die schule

> hat n eigentlich n richtich guten ruf gehabt und dann hat die gesacht ag-, gehste ma darauf.

Martin entwickelt sich an der Hauptschule zu einem leistungsstarken Schüler. Erfahrungen sozialer Wertschätzung strukturieren sich für Martin allerdings nicht allein über seine erbrachten Leistungen, sondern auch im Rahmen verschiedener sozialer Beziehungen zu seinen Mitschüler/innen und Lehrer/innen, indem er sich als „*immer einer der beliebtesten*“ erlebt.

Neben den Erfahrungen schulischer Anerkennung ist der Hauptschulbesuch für Martin aber auch mit gewissen Schwierigkeiten in Bezug auf sein Selbstbild und seinen berufsbiographischen Zukunftsentwurf einer zweifellos gelingenden beruflichen Erfolgskarriere verbunden. Das schulische Selbstbild eines erfolgreichen und intelligenten Schülers ist mit dem stigmatisierten Schülerstatus eines Hauptschülers unvereinbar. In Hinblick auf diese Diskrepanz entwickelt Martin verschiedene Strategien, um die Inkonsistenz zwischen Selbstpräsentation und formaler Bildungsgeschichte zu bearbeiten und den Sachverhalt ‚Hauptschüler zu sein‘ zu entwerten. Zum einen versucht Martin seine Hauptschule über ihren guten Ruf gegenüber anderen Hauptschulen aufzuwerten. Zum anderen wird der Hauptschulbesuch in den Darstellungen von Martin symptomatisch entthematisiert.[4] In einer Form der Selbstkorrektur „*aber in der . äh seit der weiterführenden schule sitz ich eigentlich immer neben dem*“, wird deutlich, dass Martin zwar über seine Sekundarschulzeit zu erzählen beabsichtigt, ohne aber explizit zu machen, um welche Schulform es sich handelt. Darüber hinaus ist es nicht zuletzt seine Selbstgewissheit, später einmal die Familienfirma übernehmen zu können, die zur Aufrechterhaltung seines erfolgreichen Schülerbildes beiträgt.

Es lässt sich festhalten, dass im Rahmen von Martins aufsteigender Schulkarriere, in deren Verlauf die Hauptschule von vornherein Ausgangspunkt eines antizipierten Bildungsaufstiegs darstellt, der Hauptschulbesuch als Statusdegradierung nur marginal wahrgenommen wird. Die Strategie der Aufwertung und Abgrenzung seiner Schule von anderen Hauptschulen sowie die selbstverständliche Teilhabe am materiellen Kapital der Familie schützen Martin davor, die Negativzuschreibungen eines Hauptschülers für sich zu übernehmen. Zudem besitzt der Hauptschulbesuch eine stabilisierende Wirkung auf Martins biographische Entwicklung, indem die Hauptschule einen beständigen Ort kontinuierlicher Anerkennungserfahrung darstellt und so als Gegenpol zu den familiären Unruhen fungiert.

3.2 Der Fall „Jurij“ – Eine schulische Abstiegskarriere vom Gymnasium auf die Hauptschule

3.2.1 „Die individuellen Orientierungen von Jugendlichen mit absteigender Schullaufbahn auf Schule und Bildung“ – Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die Dissertation von *Mareke Wirringa* fragt nach den individuellen Orientierungen von Jugendlichen mit absteigender Schullaufbahn auf Schule und Bildung.[5] Welche Wechselwirkungen sind zwischen individuellem schul- und bildungsbezogenem Orientierungsrahmen und Schulkarriere, also zwischen schulischer Selektion und lebensgeschichtlicher Erfahrung in der Abstufungserfahrung auszumachen? Dazu sind die handlungsleitenden

habituellen Wissensbestände und impliziten Haltungen, welche sich in den lebensgeschichtlichen Erfahrungszusammenhängen aufschichten und die Orientierung auf den Schulformwechsel und die Schulkarriere beeinflussen, zu untersuchen (vgl. *Kramer u.a.* 2009). Zentral sind die Verortung des Schulformwechsels im Horizont des individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmens und seine Transformation bzw. Reproduktion. Angelegt ist die Studie als qualitativer Längsschnitt mit zwei Erhebungspunkten. Mit elf Schüler/innen wurde ca. ein halbes Jahr nach ihrer Ankunft vom Gymnasium, der Real- und Gesamtschule auf der Hauptschule ein erstes[6] und ca. ein bis anderthalb Jahre später ein zweites auf ihre Bildungskarriere fokussiertes narratives Interview (vgl. *Schütze* 1983) geführt. Mit der dokumentarischen Interpretation werden die in den Schüler/inneninterviews entfalteten Erfahrungsaufschichtungen und impliziten Wissensbestände rekonstruiert, um einen Zugang zu den individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen zu eröffnen (vgl. *Bohnsack* 2003, *Nohl* 2006, *Kramer u.a.* 2009). Im Folgenden wird die Verortung der Hauptschule im individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen von Jurij vorgestellt.

3.2.2 Die Ambivalenz, ein Gymnasiast auf der Hauptschule zu sein

Jurij rückt aufgrund seiner bewegten Schullaufbahn in den Fokus. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist Jurij 16 Jahre alt und besucht die achte Klasse einer Hauptschule.[7] Im Alter von fünf Jahren emigriert er mit seinen Eltern aus Turkmenistan nach Deutschland. Aufgrund seiner geringen Deutschkenntnisse lassen ihn seine Eltern und Lehrer/innen die erste Klasse wiederholen, woraufhin er Deutsch lernt und gute schulische Leistungen erzielt, mit denen er im Anschluss an die Grundschule auf das Gymnasium wechselt. Nach abnehmender Leistung auf dem Gymnasium wiederholt Jurij die siebte Klasse. Jedoch folgt ohne eine Leistungsverbesserung der direkte Abstieg in die Hauptschule. Sein Vater hat den Gesellenbrief als Elektroniker und seine Mutter studierte in Turkmenistan an der Universität. Zum ersten Interviewzeitpunkt sind beide Eltern arbeitslos. Im zweiten Interview berichtet Jurij, dass sein Vater seine Stelle in der Lagerlogistik wieder verloren hat und seine Mutter auf einer Teilzeitstelle, außerhalb ihrer Berufsqualifikation arbeitet. Obwohl seine Eltern über hohe Bildungsaspirationen verfügen, können sie Jurijs Bildungskarriere kaum stützen.

Jurijs Darstellung des Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium im ersten Interview dokumentiert zum einen eine starke Aufstiegs- und Statusorientierung, den Leistungsstarken anzugehören. Zum anderen kommt eine Fremdheit gegenüber dem höheren Bildungssegment zum Ausdruck, Schwierigkeiten sich den gymnasialen Modus verfügbar zu machen und seine Orientierungen umzusetzen, zeichnen sich ab. Die Wahl der dritten Fremdsprache Französisch wird als entscheidender Wendepunkt markiert. Die am Ende des Schuljahres erteilte Note Sechs, begründet Jurij mit der Fokussierung des Französischlehrers auf seinen Migrationshintergrund. Um nicht auf dem Gymnasium wiederholen zu müssen, erfragt Jurij einen Wechsel auf eine Real- oder Gesamtschule. Die Zurückweisungen der Schulen und die Wiederholung auf dem Gymnasium führen dazu, dass Schule an Relevanz für Jurij verliert. Passiv nimmt er, nach erneutem Leistungsversagen und wiederholter Ablehnung der anderen Schulen, den Abstieg in die von ihm abgelehnte Hauptschule hin:

J.: jaa dann bin ich auf die e-hauptschule gekommen ja und jetzt hab ich mir halt so vorgenommen dass es ‚klappt' (betont) dass ich auch weiterkomme auch wenns hauptschule ist

In Jurijs positiver Deutung kommt der Zwiespalt zum Ausdruck, sich einerseits mit der Hauptschule *„halt so“* zu arrangieren und sich andererseits den Handlungsentwurf vorzunehmen, an der ihm auferlegten Schule weiterzukommen.

Im zweiten Interview beschäftigt Jurij die Erfahrung des erzwungenen Übergangs auf die Hauptschule und die Anerkennung, ein Gymnasiast zu sein, verloren zu haben. Vom Leistungsvermögen her versteht er sich immer noch als solcher. Da Jurij auf die, für ihn alles entscheidende Frage, wie es zu dem Positionswechsel kommen konnte, keine Antwort findet, bleibt der Abstieg ein hochproblematisches biographisches Rätsel. Jurij versucht der Hauptschule, im Kontrast zum Gymnasium, positive Elemente von sozialer Einbindung in Verschiedenheit abzuringen:

> J.: die sind […] so wie ich jetzt sag ich jetzt mal wä- manche tragen halt nicht so teure sachen […] wie die anderen aber ist ja egal weil äh dann herrscht da trotzdem dieser äh zusammenhalt den es äh in meiner alten klasse […] äh nicht gab […] ja natürlich gibt es hier mal streitereien und so was

Deutlich wird die Ambivalenz. Neben der Kennzeichnung von Gemeinschaft und Solidarität werden Spannungen im sozialen Zusammenhang erkennbar. Die aufscheinende Orientierung auf distinkte Besonderung zeigt sich in einer weiteren Gegenüberstellung Jurijs:

> J.: auf dem gymnasium war das so klar da hat , jeder zu hause in die bücher geschaut […] für manche ist das hier ein fremdwort bücher (lachen) weil naja ist halt jedem selbst , 'überlassen' (betont).

Im Unterschied zur selbstverständlichen Orientierung auf Bildung am Gymnasium favorisieren seine neuen Mitschüler/innen zumeist eine konträre Haltung zum Lernen und zu Leistung. Jurij macht das größtenteils non-konforme Schulverhalten vieler seiner Mitschüler/innen mit für den schlechten Ruf der Hauptschule verantwortlich. Wobei Jurij die Differenz darauf zurückführt, dass die Schüler/innen in ihrem Bildungsinteresse allein gelassen werden. Jurijs Bezug auf seine Mitschüler/innen ist durch Spannungen und Inkonsistenz gekennzeichnet. Einerseits werden Momente von Passung entworfen, die andererseits über distinkte Besonderung seinerseits dementiert werden. Jurijs ambivalente Haltung gegenüber der Hauptschule kommt ebenfalls in seinem augenscheinlich positiven Bezug auf die alltagspraktische Ausrichtung zum Ausdruck, in dem er sich zugleich durch Unvertrautheit von diesen Fächern distanziert.

Die abfällige Einführung der Hauptschule, ein niedriges Leistungsniveau zu erwarten, sich in der Kategorie des ‚dummen‘ Schülers wahrgenommen zu fühlen und zudem weiterhin schulisch erfolglos zu bleiben, verstärkt den Transformationsdruck auf sein Selbstverständnis, ein leistungsstarker Gymnasiast zu sein. Ungeachtet seines schulischen Misserfolgs orientiert Jurij sich am höheren Abschluss, dem Fachabitur und an einer Tätigkeit im kaufmännischen Bereich.

Die im ersten Interview betont positive Deutung der Hauptschule als Chancen gebenden Bildungsort wird im zweiten Interview durch die nachgezogene Abstiegsproblematik, die Erfahrung von Statusverlust und negativer gesellschaftlicher Zuschreibung, überformt. Jurijs Anstrengung, sich im Schul-, Leistungs- und Bildungsbereich abzugrenzen, wird durch das Scheitern im Leistungsbereich und die institutionelle Zurechnung fast unmöglich. Abschließend wird deutlich, dass der Hauptschulbesuch den Transformations-

druck auf die spannungsreiche Ambivalenz von Statusorientierung und Schuldistanz, bei gleichzeitig ausbleibender Schulaktivität, in der sich sein Orientierungsrahmen bewegt, verstärkt. Sich als Gymnasiast darzustellen, ohne für sich geklärt zu haben, warum er es nicht mehr ist, macht seine Position in der Hauptschule und seine Perspektive auf die Hauptschule schwierig.

4 Kontrastierende Überlegungen

Die aus den Fallanalysen gewonnenen Ergebnisse werden nun in Bezug auf die Perspektive zum Hauptschulbesuch miteinander verglichen. Exemplarisch soll gezeigt werden, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sich in den Schülerperspektiven herausarbeiten lassen.

1. Familiäre Hintergründe und Schulkarriereverlauf
Ein Blick auf die Hintergründe zum Übergang auf die Hauptschule zeigt, dass im Fall Jurij die Hauptschule nach seinem Schulversagen am Gymnasium und den Ablehnungen anderer Schulen die letzte Option bleibt, während bei Martin die Hauptschule vor dem Hintergrund der familienbiographischen Unruhen, seiner mittelmäßigen Schulleistungen und LRS sowie dem guten Ruf und der gegebenen Möglichkeit der schulischen Aufwärtsqualifizierung eine gezielte Anwahl darstellt. Große Unterschiede bestehen im Hinblick auf das familiäre Milieu und Unterstützungspotential. Martin weicht mit seiner geradlinigen Schulkarriere, ohne Klassenwiederholung und Schulwechsel sowie seinem ökonomisch kapitalstarken und bildungsorientierten Elternhaus von dem in Hauptschulen ausgemachten problembelasteten Schüler/innenklientel ab und präsentiert einen „a-typischen Hauptschüler“. Auf Jurij treffen dagegen typische „Kriterien“ wie Migrationshintergrund, absteigende Schulkarriere und geringer ökonomischer Hintergrund zu. Die different verlaufenen Schulkarrieren und das Herkunftsmilieu wurden als Auswahlkriterium herangezogen, da sich darüber bildungsbiographisch unterschiedliche Erfahrungsaufschichtungen ergeben und verschiedene Orientierungs- und Bearbeitungsmuster in Bezug auf den Hauptschulbesuch erwarten lassen. So zeigen die Rekonstruktionen, dass aus einer biographischen Perspektive der Hauptschulbesuch als gezielte Sekundarschulwahl im Fall Martin eine stabilisierende und kompensatorische Wirkung besitzt und sich zu einem sicheren Bildungsweg, mit der Option zur schulischen Aufwärtsqualifizierung konstituiert. Demgegenüber ist im Fall Jurij der Stellenwert des erzwungenen Hauptschulbesuchs als biographisches Rätsel konnotiert. Die daraus resultierende ambivalente Position im Schul- und Peerbereich erschwert die Aufnahme einer schulbezogenen Haltung. Der Hauptschulbesuch hat für Jurij im Vergleich zu Martin gerade keine stabilisierende und kompensierende, sondern eine belastende und demotivierende Wirkung.

2. Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Erfahrungsraum Schule
Beide Fälle orientieren sich auffällig am Bild des leistungsstarken, intelligenten und bildungsorientierten Schülers. Allerdings bringt Jurijs Handlungslosigkeit ihn in die Situation, sich am unteren Leistungsspektrum zu verorten. Martin dagegen befindet sich nicht in einer Situation schulischer Leistungsgefährdung. Er hat an dieser Stelle nicht mit Jurijs Widerspruch von hoher Leistungsaspiration und unterem Notenspektrum zu kämpfen. Insofern zeichnet sich für Martin ein sicheres Maß an Erfahrungen sozialer Wertschätzung

im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen ab, wohingegen sich in Jurijs Fall eine größere schulische Fremdheit andeutet.

Jedoch stehen beide Fälle vor der Auseinandersetzung, dass ihre Statusorientierung im Widerspruch zum aktuellen Besuch einer deklassierten Schulform steht, deren Schulabschluss nur geringe Ausbildungs- und Berufsperspektiven eröffnet. Beide versuchen dieses Dilemma über die Möglichkeit der Entkopplung des Schulabschlusses von der besuchten Schulform zu lösen und den mittleren Schulabschluss und damit die Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe zu erwerben. Im Unterschied zu Jurij, in dessen Fall selbst die entsprechend notwendige Kurs-Einteilung kritisch ist, hat Martin die Aufwärtsqualifizierung bereits im ersten Schritt vollzogen.

3. Die Diskrepanz zwischen Selbstbild und Bildungsort Hauptschule

Die Verfügung beider Schüler über eine hohe Orientierung auf das Prestige und den Status des Leistungsstarken führt dazu, sich am Widerspruch zwischen Selbstbild und besuchter Schulform abzuarbeiten. Die Schüler stehen vor der Herausforderung, ihr Selbstbild unter der Bedingung eines abgewerteten leistungs- und prestigearmen Bildungsortes aufrechtzuerhalten. Dabei unterscheiden sich die Schüler nicht nur in ihrer Bearbeitung dieser Form von Ambivalenz, sondern auch hinsichtlich des Ausmaßes der erfahrenen Statusdegradierung.

In Jurijs Bearbeitungsmuster zeichnen sich Widersprüche ab. Der Schüler deutet seinen Übergang auf die Hauptschule als verhängnisvolle Fremdplatzierung. Er verweist darauf, die Hauptschule widerwillig zu besuchen, versucht aber der Hauptschule positive Elemente von Peereinbindung abzuringen, wobei er gleichzeitig zum Ausdruck bringt, kein genuiner Hauptschüler zu sein. Bei Jurij lässt sich insofern eine ablehnende Haltung gegenüber der Hauptschule rekonstruieren. Er spürt die Stigmatisierung als Schüler einer gesellschaftlich entwerteten Schulform wahrgenommen zu werden. In seinem Erleben ist er immer noch ein Gymnasiast und damit am falschen Bildungsort.

Martin erlebt zwar den Übergang auf die Hauptschule in der fünften Klasse ebenfalls fremdbestimmt, aber ohne diesen mit einer Leidenserfahrung zu verbinden. Obwohl Martin, wie Jurij, das schulische Leistungsbild eines erfolgreichen, leistungsstarken Schülers entwickelt hat, der nicht auf die Hauptschule gehört, übernimmt er die gesellschaftliche Entwertung der Hauptschule nicht im selben Maße. Zum einen wird die Hauptschule in seiner Schulkarriere zum Ausgangspunkt eines von Beginn an geplantem Bildungsaufstiegs. Zum anderen nutzt Martin im Umgang mit der schulformbezogenen Stigmatisierung die Möglichkeit, sich auf den guten Ruf seiner Hauptschule zu beziehen.

5 Resümee

Welche Erkenntnisse können für die Jugend- und Bildungsforschung unter Berücksichtigung der biographieanalytischen Schülerperspektive aus der Kontrastierung zweier Fälle mit auf- bzw. absteigender Schulkarriere generiert werden? Es scheinen folgende Aspekte auf:

1. Offensichtlich wird, dass sich die zwei Fälle, trotz stark kontrastierenden Schulkarriereverlaufs, in der Perspektive auf die Hauptschule nur minimal unterscheiden. Gerade

der minimale Kontrast verweist auf die zentrale Gemeinsamkeit, dass sich die Schüler unabhängig vom Schulabstieg oder -aufstieg im Widerspruch von hoher Bildungsaspiration und kapitalarmen Bildungsort verstricken. Dem Sachverhalt an einem gesellschaftlich entwerteten Bildungsort zu sein, können sich die Jugendlichen nur über eine spezielle Konstruktion entziehen, die individuell im Rahmen biographischer, familiärer und einzelschulspezifischer Bedingungen aufgebaut wird. Der schülerbiographische Zugang macht damit auf die Gefahren aufmerksam, die von der Prestigearmut des Bildungsortes ausgehen.

2. Der Zugang zeigt aber auch, dass vom Hauptschulbesuch eine chancenreiche stabilisierende und schulisch motivierende Wirkung ausgehen kann. Damit lässt sich an Ergebnisse anderer Studien anschließen, in denen bereits auf Stabilisierungspotentiale einer pädagogischen Hauptschulkultur der Anerkennung hingewiesen wurde (vgl. *Helsper/Wiezorek* 2006; *Wiezorek* 2007). In Erweiterung zeigt sich, dass trotz der Erfahrung einer stabilisierenden Hauptschulkultur, die stigmatisierende Wirkung der Schulform nicht aufgehoben wird.
3. Des Weiteren wird deutlich, dass die Stärke der erfahrenen Belastung durch den Hauptschulbesuch maßgeblich vom bisherigen Schulkarriereverlauf beeinflusst wird. Als Ausgangspunkt eines antizipierten Bildungsaufstiegs wird die Belastung geringer erlebt. Demgegenüber ist im Rahmen einer absteigenden Schulkarriere das Ambivalenzverhältnis gegenüber dem Hauptschulbesuch besonders ausgeprägt. Das bedeutet, dass einzelne versagende Schüler/innen durch den Schulformwechsel nicht aufgefangen werden, sondern sich gerade im Zuge der Abgabe an die niedrige Schulform ihre Schulfremdheit verschärft und die Generierung schulischen Handlungspotentials erschwert. Angesichts dieser schülerbiographisch problematischen Auswirkungen erscheint das Prinzip der Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems im Anschluss an die empirischen Befunde der anfangs zitierten Studien zur dominierenden Abwärtsmobilität bei den Schulformwechslern als äußerst fragwürdig.

Die vorliegenden Befunde sind nun durch weitere Forschungsaktivitäten differenzierter auszuarbeiten.

Anmerkungen

1 Alle Namen und Ortsangaben sind anonymisiert.

2 Anzumerken ist, dass sich neben der Form der selbstständigen Hauptschule, in den Bundesländern jeweils unterschiedliche Strukturen herausgebildet haben und vielfältige Formen der Ausdifferenzierung, Auflösung und Zusammenschlüsse von Schulen mit mehreren Bildungsgängen hinzugekommen sind (vgl. *Rösner* 2007). Bei den hier vorgestellten Fällen handelt es sich um Schüler einer eigenständigen Hauptschule.

3 Der gute Ruf der städtisch-katholischen Hauptschule erklärt sich zum großen Teil durch den überaus geringen Migrantenanteil in ihrer Schülerschaft im Verhältnis zu anderen Hauptschulen aus der Region. So besitzen nur 20 Prozent der Schülerschaft an Martins Hauptschule einen Migrationshintergrund. Dieser sehr geringe Migrantenanteil ist dadurch begründet, dass nur Kinder und Jugendliche mit evangelischer oder katholischer Konfession an der Schule zugelassen werden. Zudem bietet sie eine spezielle Förderung für LRS-Schüler/innen sowie die Möglichkeit, den mittleren Schulabschluss mit der Qualifikation zur gymnasialen Oberstufe zu erwerben.

4 Die Entthematisierung wird beispielsweise auch an der Stelle deutlich, wenn er im Rahmen seiner lebensgeschichtlichen Erzählung symptomatisch sein bisherigen Schulverlauf und damit seinen Besuch an der Hauptschule völlig auslässt, was überaus ungewöhnlich für eine biographi-

sche Erzählung eines Schülers in seinem Alter ist. So haben verschiedene Biographiestudien mit Jugendlichen gezeigt, dass gerade Heranwachsende ihre Lebensgeschichte entlang der institutionellen Stationen des Schulsystems erzählen (vgl. *Fuchs- Heinritz/Krüger* 1991; *Nittel* 1992; *Bohnsack u.a.* 1995).

5 Beide Projekte bedienen sich unterschiedlicher Auswertungsverfahren, die in ihren Ergebnissen auf jeweils andere methodische Konzeptionen abzielen. Während die Narrationsanalyse die Prozessstrukturen des Lebenslaufs rekonstruiert, fokussiert die Dokumentarische Methode den Orientierungsrahmen. Gleichwohl lassen sich auch Parallelen zwischen beiden Ansätzen finden. So folgen beide Ansätze der rekonstruktiven Logik und orientieren sich z.B. am sequenzanalytischen Vorgehen, das formale und inhaltliche Aspekte des Textes aufeinander bezieht.

6 Die ersten Interviews entstanden im DFG-Forschungsprojekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere“ (vgl. *Kramer u.a.* 2009).

7 Es handelt sich um eine städtische Hauptschule mit einem hohen Migrantenanteil und hoher Problembelastung, welche in einem westdeutschen Bundesland liegt (vgl. *Kramer u.a.* 2009, S. 56).

Literatur

Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. – Opladen, S. 261-333.

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: *Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. – Wiesbaden, S. 95-188.

Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. – Weinheim/München.

Bildungsbericht (2008): Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de; Stand: 31.03.2011.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. – Opladen.

Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. – Opladen.

Cortina, K. S./Trommer, L. (2003): Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: *Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky*, A. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Reinbek, S. 342-392.

Ditton, H. (2004): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: *Helsper, W./Böhme, J* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Weinheim, S. 606-624.

Fuchs-Heinritz, W./Krüger, H.-H. (1991): Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute. – Opladen.

Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B. (2010): Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung: Schulische Situation und Förderung. – München.

Helsper, W. (2008): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, S. 927-944.

Helsper, W./Wiezorek, C. (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. Die Deutsche Schule, 98, 4, S. 436-455.

Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. – Wiesbaden.

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

Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. – Opladen.

Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. – Wiesbaden.

*Liegmann, A. (*2008): Schulformwechsel: Perspektiven auf schulische Selektionsprozesse. – Bad Heilbrunn.

Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: eine biographieanalytische Studie. – Weinheim.

Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. – Wiesbaden.

Rösner, E. (2007): Hauptschule am Ende. – Münster.

Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterpriviligierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: *Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. – Wiesbaden, S. 73-114.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 3, S. 283-293.

Solga, H./Wagner, S. J. (2004): Die Zurückgelassen – soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg.): Bildung als Privileg? – Wiesbaden, S. 195–224.

Wiezorek, C. (2005): Schule, Biographie und Anerkennung: Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. – Wiesbaden.

Wiezorek, C. (2007): Bildungsentscheidungen und biographische Hintergründe von Hauptschülern. In: Kahlert, H./ Mansel, J. (Hrsg.): Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. – Weinheim, S. 101-118.

Zaborowski K.U./Breidenstein, G. (2010): „Geh lieber nicht hin! – Bleib lieber hier.“ Eine Fallstudie zu Selektion und Haltekraft an der Hauptschule. In: *Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J.* (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. – Wiesbaden, S.127-145.

ernprozesse verstehen

thnographische und phänomenologische eiträge zur Bildungsforschung

Juventa Materialien.
2010, 280 S., br. € 24,00
(0715-2)

DerBanderöffnetZugänge zu den Erfahrungswelten von Kindern und den sich darin vollziehenden Bildungsbewegungen. Er versammelt Beiträge zu einer verstehenden Bildungsforschung, die eigen, wie Kinder in frühpädagogischen eldern miteinander, mit Erwachsenen und Auseinandersetzung mit ihrer sachlichen mgebung lernen.

hristoph Morgenthaler,
oland Hauri (Hrsg.)

Rituale im amilienleben

nhalte, Formen und Funktionen
m Verhältnis der Generationen
indheiten, hrsg. von M.-S. Honig.
010, 264 S., br. € 25,00 (1550-8)

ie qualitativ-quantitative Studie unter-ucht am Beispiel Taufe, Weihnachtsfeier nd Abendritual Familienrituale und fragt ach der Position und Beteiligung der inder. Es zeigt sich, dass auch Religiosität Familien mit Kindern immer noch eine berraschend große Bedeutung hat.

Entstehung, Wandel und Konti
des Musters moderner Kindhei

Kind
hrsg.
M.-S
2010
br. €
(1549

Die S
wick
grun
theo
Zuga
Verhä
Kind
Wohl
und zeigt auf, wie der Wohlfahrts
beitrug, das Muster moderner K
alle Bevölkerungsgruppen zu
und aufrechtzuerhalten.

Alkje Sommerfeld

Fremdenfeindlichk durch Emotionen?

Subjektive Deutungsmuster
Jugendlicher gegenüber Zuwan
Jugendforschung, hrsg. von
W. Heitmeyeret al. 2010, 320 S
€ 28,00 (1753-3)

Die Studie untersucht den subjek
und die emotionalen Hintergr
fremdenfeindlichen Positionen u
tensweisen Jugendlicher und le
Anregungen für die Prävention

Jüngere Jugendliche und ihre Peers

– Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Verhältnis von Bildungsverläufen, Peerorientierungen und sozialer Ungleichheit

Heinz-Hermann Krüger, Aline Deinert & Maren Zschach

Heinz-Hermann Krüger

Aline Deinert

Maren Zschach

Zusammenfassung
In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus der ersten und zweiten Untersuchungsphase einer qualitativen Längsschnittstudie vorgestellt, die bisher den Wandel des Stellenwerts von Peers für die schulische Bildungsbiografie bei Heranwachsenden im Alter zwischen etwa 11 und 13 Jahren vom Eintritt in die Sekundarstufe I bis zur siebten Jahrgangsstufe untersucht hat und dabei auch die Einflüsse milieuspezifischer Erfahrungsräume mit in den Blick nimmt. Nach einer knappen Einführung in den aktuellen Forschungsstand und in die theoretischen Bezüge sowie die methodische Anlage der Studie werden sieben herausgearbeitete Längsschnittmuster zum Zusammenhang zwischen schulischen Bildungsorientierungen, Peer-orientierungen und deren Einbindung in milieuspezifische Kontexte dargestellt. Abschließend werden die wichtigsten Resultate der bisherigen Längsschnittauswertung zusammengefasst und auf den aktuellen Forschungsdiskurs zu Peers, Schule und sozialer Ungleichheit bezogen.

Schlagworte: Jugendforschung, Peerforschung, Schulforschung, Ungleichheitsforschung, qualitative Längsschnittstudien

Young Teenagers and Their Peers – Results of a Longitudinal Analysis of the Relation of Educational Careers, Peer Orientations and Social Disparity

Summary
This paper presents some thematic findings of a qualitative longitudinal study which examined the relevance of peer groups for the school careers of young people at the age of about 11 to 13 years and its change over two different research periods, thereby also considering the influences of milieu-specific backgrounds in that context. After a short introduction presenting the current state of research, the theoretical background and the methodological approach, seven longitudinal patterns of the relation between school career, peer orientations and their integration into specific milieus will be outlined. Finally, the most important results of the longitudinal analysis will be summarized and applied to the current research discourse about peer groups, education and social disparity.

Keywords: youth research, peer research, educational research, inequality research, qualitative longitudinal analysis

1 Einleitung

Die in diesem Beitrag zentrale Frage nach dem Wandel des Stellenwerts von außerschulischen Peerbeziehungen und -orientierungen für die schulische Bildungsbiografie von Heranwachsenden im Verlauf der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung milieuspezifischer Teilhabechancen ist in der Kindheits-, Jugend- und Schulforschung bislang eher selten untersucht worden (vgl. *Breidenstein/Prengel* 2005; *Helsper/Böhme* 2010). Die Kindheits- und Schulforschung hat sich bisher primär auf die Analyse der Peerbeziehungen in Schulklassen konzentriert und dabei die Leistungs- und Schichthomogenität unterrichtlicher Freundschaftsgruppen auch im längsschnittlichen Verlauf nachgewiesen (vgl. *Krappmann/Oswald* 2004; *Chen/Chang/He* 2003). Die Jugendforschung hat den Blick eher auf die kommunikativen Praxen in Peergroups (vgl. *Branner* 2003; *Schmidt* 2004) sowie auf die Untersuchung außerschulischer Peerbeziehungen in expressiven Jugendszenen gerichtet (vgl. *Bohnsack u.a.* 1995; *Eckert u.a.* 2000; *Hitzler u.a.* 2005). Nur wenige quantitative und qualitative Querschnittstudien nehmen die Wechselwirkungen zwischen schulischen Bildungsbiografien, Orientierungen (außer)schulischer Peergroups und gesellschaftlichen Milieueinflüssen in den Blick. In den Ergebnissen jener Studien, die sich auf die Kulturtheorie von *Bourdieu* (1982) oder den Sozialkapitalansatz von *Coleman* (1995) beziehen, dominiert vor allem die Homologiethese, die von einer Fortschreibung des schulischen Leistungsstatus‘ durch die Aktivitäten bzw. Orientierungen der Peergroups in positiver oder negativer Weise ausgeht (vgl. *Willis* 1979; *Helsper* 1989; *Büchner/Krüger* 1996; *Stecher* 2001; *Meier* 2004). Bislang erst ansatzweise empirisch herausgearbeitet (vgl. *Combe/Helsper* 1994) bzw. nur theoretisch vermutet worden (vgl. *du Bois-Reymond* 2000; *Watts* 2001) sind von solch einer Homologie abweichende Muster, bei denen die Einstellungen der Peers konträr zur Bildungsaspiration des einzelnen Schülers liegen und die damit eine erfolgreiche Bildungskarriere gefährden oder aber den schulischen Misserfolg kompensieren können.

Genau an diesem Forschungsdefizit setzt das qualitative Längsschnittprojekt „Peergroups und schulische Selektion“ an, indem es den Wandel der Bedeutung schulischer und außerschulischer Peergroups für die schulische Bildungsbiografie in den Blick nimmt. Im Folgenden werden aus dessen erster und zweiter Untersuchungsphase ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.[1]

2 Theoretische Bezüge und Forschungsdesign der qualitativen Längsschnittstudie

Im Mittelpunkt des Projektes steht die Frage nach dem Stellenwert außerunterrichtlicher und außerschulischer Peerbeziehungen für schulisch erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen, mit dem Beginn der Sekundarstufe I bis zur neunten Klasse auch unter Berücksichtigung milieuspezifischer Erfahrungsräume und Teilhabechancen (vgl. ausführlich *Krüger u.a.* 2008; *Krüger u.a.* 2010). Dabei werden aus dem breiten Spektrum von Peercultures auch außerunterrichtliche und außerschulische Freundschaftsgruppen und davon ausgehend Einzelfreundschaften sowie Einbindungen in größere Freundschaftsnetzwerke und formelle Freizeitkontexte mitberücksichtigt (vgl. *Oswald* 2008).

Indem das Projekt sowohl die individuellen Orientierungen von Kindern und Jugendlichen sowie die kollektiven Orientierungen ihrer Peergroups als auch die jeweiligen milieuspezifischen Kontexte der Befragten in den Blick nimmt, versucht es eine Akteurs- und eine Strukturperspektive zu verknüpfen. Um eine Verbindung zwischen den individuellen Biografieverläufen von Heranwachsenden, den kollektiven Orientierungen ihrer Freundschaftsgruppen und gesellschaftlichen Milieueinflüssen untersuchen zu können, greifen wir auf theoretische Ansätze zurück, die das gesellschaftstheoretische Konzept von *Bourdieu* (1982, 1997) modifiziert und praxeologisch umgedeutet haben (vgl. u.a. *Bohnsack* 2003; *Mehan* 1992; *Reckwitz* 2003). Dabei beziehen wir uns insbesondere auf das wissenssoziologisch begründete Milieukonzept von *Bohnsack* (2003, 2008), der im Unterschied zu *Bourdieu* (1982) die Genese eines individuellen und kollektiven Habitus nicht aus Kapitalfigurationen herleitet, sondern in der je unterschiedlichen milieuspezifischen Erfahrungsaufschichtung aufdecken und im Kontext sozialisatorischer Interaktionen herausarbeiten will.

Methodisch ist unsere Studie als Längsschnittuntersuchung über einen Zeitraum von insgesamt sechs Jahren angelegt, da nur auf diese Weise der sich verändernde Stellenwert von Peerbeziehungen und -orientierungen von der späten Kindheit bis in die Jugendphase im Verlauf und am Ausgang der Sekundarstufe I in den Blick genommen werden kann (vgl. *Fend* 2005). Entsprechend den Prämissen der Längsschnittforschung (vgl. *Ittel/ Merkens* 2006) wurde das Erhebungssetting in allen drei Untersuchungsphasen von 2005/ 2006 bis zur aktuellen Situation beibehalten.

Dieses Setting umfasst die Erhebung eines Kurzfragebogens in zwei Klassen an einem Gymnasium und zwei Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt sowie einer Integrierten Gesamtschule und Hauptschule in Nordrhein-Westfalen jeweils zu Beginn des Schuljahres der fünften, siebten und neunten Klassenstufe. Im Anschluss daran wurden in der ersten und zweiten Erhebungsphase, über deren Ergebnisse im Folgenden genauer berichtet wird, jeweils qualitative Interviews mit ausgewählten Kindern durchgeführt. Von den 60 Befragten aus der ersten Erhebungsphase, beteiligten sich 41 auch an den qualitativen Interviews in der zweiten Erhebungsphase. Aus diesem qualitativen Basissample wurden auch in der zweiten Erhebungsphase die zehn kontrastiv ausgewählten Ankerfälle erneut in die Welt ihrer Freizeit ethnographisch begleitet und es wurden Gruppendiskussionen mit ihren alten oder neuen außerunterrichtlichen oder außerschulischen Freundschaftsgruppen durchgeführt (vgl. ausführlicher *Krüger u.a.* 2010).

Die Auswertung der Interviews und Gruppendiskussionen erfolgt über die Dokumentarische Methode (vgl. *Bohnsack* 2003). Dabei werden anhand der qualitativen Interviews die individuellen Orientierungen bezogen auf Schule, Familie, Peers und deren Freizeitaktivitäten bzw. die kollektiven Orientierungen über die Gruppendiskussionen mit den schulischen und/oder außerschulischen Peergroups im Hinblick auf Schule und Freizeit rekonstruiert. Um die Bedeutung der Freundschaftsgruppen für erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche individuelle Bildungskarrieren zu erfassen, wird in einem weiteren Schritt zunächst am Einzelfall, welcher aus dem Individuum und seiner Gruppe besteht, das Passungsverhältnis zwischen den individuellen und kollektiven Orientierungen bestimmt. Dadurch wird erfasst, inwiefern sich beispielsweise die Leistungsorientierungen der Freundesgruppe mit den schulbezogenen Orientierungen des Individuums in einer Passung befinden, es quasi im Sinne einer Homologie zur Fortschreibung des schulischen Leistungsstatus kommt oder aber sie sich als divergent erweisen und miteinander konfligieren. Ziel der Auswertung in der ersten Untersuchungsphase war es, abschließend ver-

schiedene Muster zur Bedeutung von Peeraktivitäten und -orientierungen für die schulischen Bildungsverläufe herauszufinden und dabei auch die soziokulturelle Einbettung dieser Orientierungen im Rahmen familialer Herkunftskontexte, schulischer Bildungs- und Peermilieus zu berücksichtigen.

In der zweiten Auswertungsphase des Projektes wurden ausgehend von den Fallanalysen der ersten Auswertungswelle nun die zentralen Orientierungsfiguren des Individuums und seiner Peers und dessen Passungsverhältnis im Entwicklungsprozess in den Blick genommen. Um die Längsschnittperspektive in das Analyseverfahren zu integrieren, wurde ein auf einer vergleichenden Perspektive basierendes Längsschnittporträt angefertigt, in dem die rekonstruierten Ergebnisse zum Passungsverhältnis zwischen den individuellen und kollektiven Orientierungen aus der ersten und zweiten Auswertungsphase aufeinander bezogen wurden. Diese bildeten zugleich die Grundlage für die sich anschließende Fallkontrastierung und Typenbildung unter einer Längsschnittperspektive, bei der sowohl Veränderungen im biografischen Altersverlauf als auch Wandlungsprozesse milieuspezifischer Erfahrungszusammenhänge berücksichtigt wurden. In diesem Zusammenhang wurde insbesondere geprüft, ob sich die in der ersten Auswertungsphase herausgearbeiteten Typen unter einer Längsschnittperspektive nur partiell verändert haben oder ob es zu einer grundlegenden Bedeutungsverschiebung der Peergroups für die schulischen Bildungsbiografien gekommen ist (vgl. *Krüger u.a.* 2010).

3 Zum Stellenwert und Wandel der Peerbeziehungen für die schulischen Bildungsbiografien

Auf der Basis der kontrastiven Fallauswertung in der ersten Untersuchungsphase haben wir fünf zentrale Typen zur Bedeutung der Peerorientierungen für die Bildungskarrieren der damals etwa elfjährigen Kinder herausgearbeitet. Dabei standen bei vier Typen die individuellen schulischen Orientierungen der Kinder und die kollektiven Orientierungen ihrer Peers eher in einem Passungsverhältnis, bei einem Typ in einem Konflikt- bzw. Divergenzverhältnis.

Durch die längsschnittliche Betrachtung der individuellen und kollektiven Orientierungen sowie des Interdependenzverhältnisses, konnten ausgehend von diesen fünf Querschnittsmustern sieben Längsschnittmuster gefunden werden, die durch die ausgewählten zehn Ankerfälle und ihre alten bzw. neuen Freundschaftsgruppen repräsentiert werden. Dabei gibt es vier Verlaufsmuster, bei denen sich das herausgearbeitete Passungsverhältnis zwischen den individuellen und kollektiven Orientierungen in den vergangenen zwei Jahren zwischen der fünften und der siebenten Klasse nur partiell gewandelt hat sowie drei Längsschnittmuster, die durch eine grundlegende Transformation gekennzeichnet sind.

Im Folgenden werden zunächst die Fälle mit einer hohen Passförmigkeit kurz vorgestellt, welche über die zwei Erhebungszeitpunkte lediglich einen partiellen Wandel der Orientierungen aufweisen. Anschließend werden jene Fälle etwas ausführlicher dargestellt, in denen individuelle und kollektive Orientierungen vorübergehend oder aber fortwährend in einem divergenten Verhältnis zueinander stehen und sich dieses Interdependenzverhältnis in den vergangenen zwei Jahren somit grundlegend bzw. partiell verändert hat.

3.1 Die Fortschreibung individueller Bildungsambitionen in den jeweiligen Peerkontexten

Eine hohe Übereinstimmung von individuellen und kollektiven schulbezogenen Bildungsorientierungen findet sich zunächst bei zwei Fällen, die eine hohe Leistungsorientierung sowohl im Schul- als auch Freizeitkontext, d.h. im Rahmen ihrer Freizeitaktivitäten, aufweisen. Dies trifft auf die beiden Mädchen Nadja Tafel[2] und Melanie Pfeiffer zu, die ein Gymnasium mit exklusivem Anspruch besuchen. Ihre Peers rekrutieren sie über die Schule und über ihre jeweiligen Freizeitkontexte, wie den Leistungssport bzw. das Streichorchester. Die Peergroups beider Mädchen, welche sich aus Mädchen des gleichen Schulmilieus zusammensetzen, kennzeichnet zudem ein distinguierender Habitus gegenüber anderen Gleichaltrigen sowie der selbstverständliche Bezug auf eine gymnasiale Bildungskarriere. (vgl. ausführlicher *Deppe* 2008; *Köhler* 2008).

Im gegenläufigen Typus konvergieren die schulbildungsfernen individuellen Orientierungen mit den kollektiven der Peergroups, welche ein Risikopotenzial für die Schulkarriere der untersuchten Kinder darstellen. Die Befragten weisen ein geringes schulisches Selbstkonzept auf, Schule ist für sie in erster Linie als Raum für Peerbeziehungen von Belang. Die Aktivitäten der Gleichaltrigengruppe widersprechen den Verhaltensnormen der Schule und gefährden durch deviante bzw. gewalttätige Aktionismen die Bildungskarriere. Der Schule wird sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene eine recht geringe Bedeutung beigemessen. Vertreten wird dieser Typus durch die Sekundarschülerin Anna Blume und ihre Freundinnengruppe aus der Nachbarschaft sowie den Hauptschüler René Leuter mit seiner schulischen Peergroup (vgl. ausführlicher *Hoffmann* 2008; *Köhler* 2008).

Bei diesen bislang genannten Typen blieben die individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen im Untersuchungsverlauf weitgehend stabil und erfuhren lediglich eine gewisse Ausdifferenzierung. Längsschnittlich betrachtet fand somit nur ein partieller Wandel der Passungsverhältnisse von individuellen und kollektiven Orientierungen statt.

3.2 Die Trennung von Schul- und Peerkontexten in zwei voneinander unabhängige Welten

Eine Trennung von Bildungsinstitution und Peerleben erfolgt in jenem Typus, bei dem die Peergroups für die jeweiligen untersuchten Kinder hauptsächlich als Parallelwelt zu den schulischen Leistungsanforderungen fungieren. Auf der Ebene des Individuums konnte dabei vorwiegend eine pragmatische Schulorientierung rekonstruiert werden. Die Befragten kennzeichnen ihre Schulkarriere als noch unbestimmt bzw. offen, streben Leistungen und einen Bildungsabschluss auf mittlerem Niveau an und versuchen damit gleichzeitig den sozialen Status der Herkunftsfamilie fortzuschreiben. In der Kommunikation und den Aktivitäten der Peergroups besitzt Schule kaum Relevanz und wird nur marginal thematisiert. Bei schulischen Problemen fungieren diese Peers eher als emotionale Unterstützer. Schule ist für diesen Typus keine zentrale Komponente des kollektiven Orientierungsrahmens, weder in einer fördernden noch in einer ablehnenden Dimension. Diese Ausgestaltung des Passungsverhältnisses trifft in der ersten Untersuchungsphase auf den Hauptschüler Umut Altinta und seine Schulfreundesgruppe, den Sekundarschüler Kevin Ottnitschke und dessen Freunde aus Schule und Nachbarschaft sowie auf die Ge-

samtschülerin Chantal Hohmann und deren schulische und außerschulische Peergroups zu (vgl. ausführlicher *Zschach* 2008). Für die Fälle Chantal und Kevin stellten auch innerhalb der zweiten Erhebungswelle die Peers eine Parallelwelt zur schulischen Ordnung dar. Aufgrund dieses weitgehend unvermittelten Nebeneinanders von individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen ist hier ein partieller Wandel insofern möglich, als es trotz eines Anstiegs schulischer Bildungsaspirationen nicht zwangsweise zu einer Transformation der Funktion der Peers für die Individuen kommen muss. Bei dem Fall Umut kam es hingegen zu einer grundlegenden Transformation des Passungsverhältnisses, bei welchem keine Fortschreibung der Peers in ihrer Funktion als reiner Parallelwelt zur Schule erfolgte. Ähnlich wie die anderen beiden Fälle Kevin und Chantal, verfolgt der 13-jährige Umut inzwischen eine höhere schulische Orientierung, seine Peerkontakte stehen allerdings in einem starken Kontrast dazu und stellen zu diesen Aspirationen nun ein Risikopotenzial dar. Damit ist dieser Fall nach der zweiten Untersuchungsphase einem durch Divergenz gekennzeichneten Typus zuzuordnen, der auch durch den Fall Aylin Demir repräsentiert wird, welcher nachfolgend ausführlicher dargestellt wird.

3.3 Individuelle schulische Bildungsambitionen und deren (vorübergehende) Ausblendung in den jeweiligen Peerwelten

Neben den oben genannten Fällen einer hohen Passförmigkeit von individuellen und kollektiven Orientierungen und deren partiellem Wandel im Längsschnitt, fanden sich zudem Fälle, die anfangs durch ein divergentes Passungsverhältnis gekennzeichnet waren, welches einerseits im Verlauf des längsschnittlichen Erhebungszeitraumes eine grundlegende Transformation erfuhr wie bei den Fällen Tim Hoogland und Martin Wick. Andererseits zeigte sich anhand des Falls Aylin Demir, dass ebenso die Fortschreibung des Passungsverhältnisses im Modus der Divergenz möglich ist. Mit der nun folgenden Darstellung dieser Fälle sollen die Feinheiten der divergenten Typen sowie verschiedene Verlaufsvarianten nachgezeichnet und verdeutlicht werden.

Der Gymnasiast Tim Hoogland repräsentiert einen Längsschnitttypus, der durch das Absinken und die Anpassung der individuellen schulischen Orientierungen an die eher geringen kollektiven Schulorientierungen der Peers als Gegenwelt charakterisiert ist. Während er noch in der ersten Untersuchungsphase dem divergenten Typus „höherer schulischer Bildungsorientierung und Peers als Gegenwelt“ (vgl. *Krüger/Deppe* 2008) zuzuordnen war, kam es diesbezüglich zu einem grundlegenden Wandel. Tims anfangs hohe schulische Bildungsambitionen, die sich durch ein Selbstverständnis (sehr) guter Leistungen und einer angestrebten Wissenschaftslaufbahn ausdrückten, wurden in seinen Peerkontexten nicht fortgeführt oder unterstützt. In seiner schulischen und außerschulischen Peergroup dokumentierte sich vor allem eine kollektive Orientierung an Unterhaltung, Spaß und Action sowie eine Tendenz, schulische Leistungserwartungen herabzusetzen (vgl. ausführlicher *Deinert* 2008). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt haben sich Tims individuelle Bildungsaspirationen deutlich gewandelt und seine hohe schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist stark gesunken. Seine weitere Schulkarriere prognostiziert er recht negativ und beschreibt in diesem Zusammenhang seine beruflichen Ziele als sehr unbestimmt. Da Tim von seinen an Exzellenz ausgerichteten Bildungsaspirationen Abstand genommen hat, erscheinen seine individuellen schulischen Orientierungen jedoch inzwischen passförmiger zu dem relativ gleich gebliebenen Gruppenhabitus. Schulische

Themen werden in seiner Peergroup noch immer tendenziell ausgeblendet und die Institution Schule erlangt vor allem als wichtigster Interaktionsort ihre primäre Bedeutung. Eine habituelle Übereinstimmung wird weiterhin durch das Bestreben erzielt, jegliche außerunterrichtliche Freizeit als weitgehend schulleistungsfreien Raum zu konstituieren.

Im Gegensatz zum Fall Tim, dessen individuelle Orientierungen den kollektiven der Gruppe angepasst werden, steht der Fall Martin Wick für einen Typus der Aufrechterhaltung höherer schulischer Ambitionen bei gleichzeitigem Bedeutungswandel der Peers von einer schulischen Gegenwelt zur Parallelwelt.

Martin Wick ist Schüler einer Integrierten Gesamtschule und konnte in der ersten Untersuchungsphase, ebenso wie Tim Hoogland, dem Typus „höhere schulische Bildungsorientierung und Peers als Gegenwelt zur Schule" zugeordnet werden (vgl. *Krüger u.a.* 2008). In seinem ersten Interview schildert Martin seine Leistungsbereitschaft als besonders engagiert und strebt dabei schulische Bestleistungen an. Anhand dessen und durch seine Enttäuschung über schlechtere Schulnoten kommt eine recht hohe schulische Leistungsorientierung zum Ausdruck, welche zudem durch die Familie unterstützt wird (vgl. auch *Krüger/Deppe/Köhler* 2010). Seine Peerbeziehungen gestalten sich zu Beginn der Sekundarstufe I noch sehr instabil und werden von ihm vage formuliert. Durch die Gruppendiskussion mit seinem Schulfreund Dirk stellt sich Martins Freundschaft in erster Linie auch als Zweckgemeinschaft zur gemeinsamen Gestaltung des schulischen Alltags heraus. Hinsichtlich ihrer Schul- und Leistungsorientierungen besteht nur eine geringe habituelle Übereinstimmung und Dirk nimmt in der Gruppendiskussion häufig eine oppositionelle Haltung zu Schule, aber auch zu Martins Schulorientierungen ein.

In Anbetracht dieses bestehenden divergenten Verhältnisses zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen, verknüpft mit einem nicht emotional fundiertem Freundschaftsverhältnis zu seinen Peers, war ein Wechsel der Orientierungen auf Peerebene naheliegend und führte zu einer grundlegenden Transformation des Passungsverhältnisses.

Martin erhielt sein individuelles Schulleistungsstreben auch in der zweiten Untersuchungsphase aufrecht, welches sich jedoch mit einer geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und großer Schulangst vermischte. Die Veränderungen auf Peerebene lassen sich bereits im Interview mit Martin rekonstruieren, in welchem er sich von einer Mitschüler/innengruppe distanziert, die deviante Praxen pflegt und zu denen sein damaliger Freund Dirk inzwischen ein engeres Verhältnis hat. Seine Distanz zu nonkonformen Mitschülern ist verknüpft mit einer aktiven Kontaktaufnahme zu Phillipp, welcher Klassenbester ist und von den anderen als Streber und Außenseiter verachtet wird.

In der gemeinsamen Gruppendiskussion mit diesem neuen Freund ist die Orientierung an schulischer Leistungserbringung zentral. Dabei stehen sie der Institution Schule jedoch insofern ablehnend gegenüber, als das sie ihr einen Zwangs- und Arbeitscharakter zuschreiben. Bedeutend für die Peergroup sind dennoch auch schulleistungsorientierte Praxen, wie das gemeinsame Erledigen von Hausaufgaben, auf deren Qualität sie Wert legen. Die Erfüllung der schulischen Anforderungen betrachten sie als Verpflichtung, der sie mit möglichst wenig Aufwand nachkommen, da sie hier arbeitsteilig vorgehen.

Strukturell stellt auch diese Peerbeziehung eine Zweckgemeinschaft ohne starken emotionalen Zusammenhalt dar. Gemeinsame außerunterrichtliche Praxen sowie kollektive Erfahrungsräume sind kaum gegeben. Ein gravierender Unterschied zur ersten Erhebungswelle ist jedoch die passförmige Leistungsorientierung der Dyade, welche die Divergenz zwischen Martins individuellen und den kollektiven Schulorientierungen seiner Peergroup aufhebt.

Während grundlegende Transformationen bei einem geringen Passungsverhältnis, wie bei den Fällen Tim und Martin, zwischen beiden Erhebungsphasen zu erwarten waren, zeigt sich im vierten Divergenzfall eine außergewöhnliche Kontinuität des Verbleibs im Typus der Divergenz. Repräsentiert wird dieser längsschnittlich durch den Fall Aylin Demir. Er ist durch eine Verschärfung der Divergenz zwischen höheren individuellen Schulorientierungen und den Peers als Gegenwelt gekennzeichnet.

Aylin besitzt eine hohe individuelle Orientierung an guten bis sehr guten Schulleistungen, die sich unter anderem anhand ihres Zukunftswunsches, bessere Zensuren zu bekommen, dokumentiert. Da sie bereits von guten Ergebnissen berichtet, wird deutlich, dass sie nach Höchstleistungen strebt.

Aylins Peergroup in der Hauptschule stellt hingegen keine Unterstützung für ihr Schulleistungsstreben und ihre leistungsorientierte Lernhaltung dar. Schulprobleme werden von diesen Peers als schicksalsgegeben hingenommen, Erfolge werden lediglich erhofft und deren Eintreten als glücklicher Umstand bewertet. Enaktierungspotenziale, welche sich in der Herstellung eines Zusammenhangs zwischen hoher Anstrengungsbereitschaft und daraus resultierendem Schulerfolg zeigen könnten, werden somit nicht freigesetzt. In diesem Sinne werden mögliche Schulleistungsdifferenzen ausgeblendet. Die Peergroup wird, ähnlich wie bei Tim, als Freiraum gegenüber schulischen Leistungsanforderungen konstituiert. Zensuren sind für die Gruppe nur hinsichtlich des Extremfalls schulischen Misserfolges relevant, welcher zu einer Klassenwiederholung führen würde. Ausschlaggebend für die Mädchen ist dabei jedoch nicht der negative Verlauf ihrer Schulkarriere, sondern einzig der damit einhergehende Verlust ihrer Peerbeziehungen.

Innerhalb der zweiten Erhebungswelle verschärft sich diese Divergenz zwischen Aylins hoher individueller Leistungsorientierung und dem Kollektivhabitus ihrer Peers. Diese stellen nun nicht mehr nur eine Gegenwelt zu ihren Bildungsambitionen dar, sondern wirken als Risikopotenzial für ihre Schulkarriere. Während für ihre bisherigen Peerbeziehungen die Ausblendung des Schulleistungsthemas, aber auch die Anerkennung der schulischen Ordnung charakteristisch war, hat sich Aylin zum zweiten Erhebungszeitpunkt einer größeren Gruppe aus Hauptschülerinnen zugewandt, in der sich einige der Mädchen nonkonform zur Schule verhalten. Dies zeigt sich beispielsweise durch Auseinandersetzungen mit Lehrenden oder auch einem teilweisen Fernbleiben vom Unterricht. Diese Aktionismen sind dabei so ausgeprägt, dass sie mit Schulstrafen geahndet werden. Allerdings werden diese Aktivitäten nicht von allen Freundinnen getragen, was in Samiras Aussage *„aba nur die wir traun uns dis nich“* zum Ausdruck kommt (GD Aylin, 2008, 197). Ein Teil der Gruppe distanziert sich aus Angst vor Sanktionen von diesem Verhalten, lehnt es jedoch nicht ab, was zusätzlich durch unablässiges Lachen innerhalb der Gruppendiskussion signalisiert wird.

Die Auseinandersetzung mit der Leistungserbringung und Einstellung gegenüber der Schule ist für ihre neue Peergroup zentrales Thema, welches in oppositionellen Diskursen bearbeitet wird. Während sich für die gesamte Gruppe eine kollektive Orientierung an Spaß rekonstruieren ließ, erweist sich die Freundesgruppe auf der Schulleistungsebene als sehr inhomogen. Das Risiko für Aylin, als Streberin zu gelten, hat sich in diesem Peerkontext deutlich erhöht und sie wird mit diesem Vorwurf von einigen Mädchen der Gruppe auch direkt konfrontiert. Gegenüber dem schulleistungsdistanzierten und abweichenden aber auch einem offen leistungsorientierten Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder tritt Aylin in ihrer Peergroup daher passiv auf. Durch ihre Zugehörigkeit zu dieser Peergroup ist sie jedoch vor möglichen Ausgrenzungsbestrebungen seitens anderer

Jugendlicher aus ihrer Schule als Streberin geschützt. Neben einem deutlichen Risiko, welches einige dieser Mädchen für ihre Schulkarriereentwicklung darstellen, verbürgt diese Gruppe Aylins Orientierung an Spaß und Unterhaltung. Eine nicht umfassend herstellbare habituelle Übereinstimmung der Ablehnung schulischer Leistungs- und Verhaltensnormen wirkt einem Einfluss der Peers als Risikopotenzial zudem etwas entgegen.

Anhand der herausgearbeiteten Längsschnittmuster zum Passungsverhältnis zwischen den individuellen Orientierungen der Heranwachsenden und den kollektiven Orientierungen ihrer Freundschaftsgruppe lassen sich zugleich sieben unterschiedliche Varianten des Stellenwerts der Peers für die schulische Bildungsbiografie aufzeigen. Dabei überrascht, dass trotz einer generellen Bedeutungszunahme der Peers, der Intensivierung von Freundschaftsbeziehungen, der Erweiterung und des Wechsels von Freundschaftsgruppen sowie des punktuellen Eintritts in eine jugendkulturelle Gruppe, sich die Bedeutungshorizonte der Peers für sieben der zehn untersuchten Ankerfälle nur partiell gewandelt haben. Die Peers sind weiterhin eher institutionelle Begleiterinnen (bei Nadja), inhaltliche und emotionale Unterstützerinnen einer bisher erfolgreichen Schullaufbahn (bei Melanie), eine Parallelwelt zur Schule (bei Kevin und Chantal), eine weiterhin bestehende Gegenwelt zu schulischer Leistungserbringung und Einflussfaktor auf die eigenen Bildungsambitionen (bei Tim) sowie ein noch größer gewordener Risikofaktor für die weitere bislang wenig erfolgreiche Bildungslaufbahn (bei Anne und René).

Lediglich bei Martin sowie Aylin und Umut hat sich eine Bedeutungsverschiebung der Peers für die schulische Bildungsbiografie ergeben. So ist Martin inzwischen nicht mehr in eine Gegenwelt einer schulentfremdeten Clique eingebunden, sondern mit einem leistungsstarken Jungen befreundet, der ein Unterstützungspotenzial für seine Schulkarriere in der Integrierten Gesamtschule bietet. Umgekehrt stellen die aktuellen schulischen Peers von Aylin und Umut in der Hauptschule ein neues bzw. verstärktes Risikopotenzial für deren höhere schulische Bildungsaspirationen dar, ein Ergebnis, das auch vor dem Hintergrund des von *Baumert/Stanat/Watermann* (2006) herausgearbeiteten Problempotenzials der normativen Kultur von Peergroups an Hauptschulen verortet werden kann.

4 Fazit und Ausblick

Fasst man die bisherigen Resultate unserer Längsschnittauswertung noch einmal zugespitzt zusammen, so lassen sich vor allem zwei Ergebnistrends festhalten. Erstens konnte auch am Beispiel der Längsschnitttypen das breite Spektrum und die Bedeutungsvielfalt von außerunterrichtlichen und außerschulischen Peers für die schulische Bildungsbiografie aufgezeigt werden. Peers sind weder, wie in der Kindheits- und Jugendforschung oft unterstellt, ausschließlich ein Risikopotenzial für schulische Bildungsbiografien noch sind sie die in der pädagogischen Literatur zur positiven Peerkultur beschriebenen expliziten Lernhelfer. Sie fungieren bei der Bearbeitung schulischer Probleme eher als emotionale Tröster oder als Unterstützer (z.B. durch das Abschreibenlassen von Hausaufgaben) bei der Bewältigung des Schülerjobs (vgl. *Breidenstein* 2008).

Betrachtet man zweitens die untersuchten Fälle und die herausgearbeiteten Längsschnittmuster unter einer soziogenetischen Perspektive, so lässt sich konstatieren, dass sich die bereits in der ersten Auswertungsphase entdeckte enge soziale Homologie zwischen familialem Herkunftskontext, Bildungs- und Peermilieu nur leicht verändert hat.

Vor dem Hintergrund gestiegener schulischer Leistungserwartungen und vor dem Horizont sich abzeichnender Bildungsabschlüsse werden inzwischen alle von uns untersuchten Lernenden ab den siebten Klassen von ihren Eltern auf ihren – allerdings weitgehend milieukonformen – unterschiedlichen Bildungswegen unterstützt. Ebenso sind nicht nur die schulischen (vgl. *Chen/Chung/He* 2003; *Oswald* 2008), sondern auch die außerschulischen Freundschaftsgruppen der untersuchten, inzwischen circa 13-jährigen, jüngeren Jugendlichen immer noch eher sozial homogen. Stärker sozial heterogen zusammengesetzte Freundschaftsgruppen haben wir in unseren Analysen bislang nur punktuell an Gymnasien, ausgeprägter in der Integrierten Gesamtschule sowie in der sozialen Welt der Sportvereine gefunden.

Mit der ausgeprägteren Suche nach außerschulischen Peerbeziehungen im Verlaufe des Jugendalters (vgl. *Fend* 2005; *Pfaff/Krüger* 2006) ist jedoch zu vermuten, dass sich die bisher abzeichnenden Verschiebungen des Zusammenhangs zwischen familialer Herkunft, Schulleistungsstatus und der Art der sozialen Peereinbindungen weiter verstärken werden. In diesem Rahmen könnten sich auch neue Längsschnittmuster herausbilden, z.B. Peeraktivitäten und –orientierungen, die eine erfolgreiche gymnasiale Bildungskarriere grundlegend gefährden oder umgekehrt eine schwierige Schulkarriere in der Hauptschule unterstützen oder sogar kompensieren (vgl. *du Bois-Reymond* 2007). Bislang haben wir diese in unserer Längsschnittanalyse der 11- und 13-Jährigen nur in Ansätzen gefunden. Die begonnene Auswertung in der Altersgruppe der 15-Jährigen lässt diesbezüglich interessante Resultate erwarten.

Anmerkungen

1 Das Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ wird von 2005-2011 von der DFG finanziell gefördert. Außer den Autoren arbeiten in dem Projekt noch *Martin Hänert, Annetta Kessel, Jasmin Lüdemann, Kristin Scholz, Sabrina Schröder, Steffen Wittig* und *Christiane Zitzke* als studentische Hilfskräfte mit.

2 Alle von den Befragten angegebenen Namen und Orte wurden anonymisiert.

Literatur

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: *Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden, S. 95-188.

Bohnsack, R. (2003): Dokumentarische Methode. In: *Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M.* (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Forschung. – Opladen, S. 40-44.

Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. – Opladen.

Bois-Reymond, M. du (2002): Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften. In: *Krüger, H.-H./ Wenzel, H.* (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. – Opladen, S. 235-254.

Bois-Reymond, M. du (2007): Europas neue Lerner. – Opladen/Farmington Hills.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. – Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: *Bourdieu, P.:* Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2. – Hamburg, S. 102-129.

Branner, R. (2003): Scherzkommunikation unter Mädchen. Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. – Frankfurt a.M.

Breidenstein, G. (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, S. 945-964.

Breidenstein, G./Prengel, A. (2005): Kindheitsforschung und Schulforschung – ein Gegensatz? – Wiesbaden.

Büchner, P./Krüger, H.-H. (1996): Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. In: *Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H-H.* (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß – Opladen, S. 201-224.

Cheng, X./Chang, L./He, Y. (2003): The Peer Group as a Context: Mediating and Moderating Effects on Relations between Academic Achievement and Social Functioning in Chinese Children. Child Development 74, 3, pp. 710-72.

Coleman, J. S. (1995): Grundlagen der Sozialtheorie. 3 Bände. – München/Wien.

Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? – Weinheim.

Deinert, A. (2008): Tim Hoogland - bildungsambitionierter Gymnasiast in spaßorientierter und sportlicher Peergroup. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills, S. 78-96.

Deppe, U. (2008): Nadja Tafel – erfolgreiche Schülerin mit musikalischer Freundesgruppe im christlich-akademischen Milieu. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills, S. 37-56.

Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T. A. (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. – Opladen.

Fend, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – Wiesbaden.

Helsper, W. (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. – Opladen, S. 161-186

Helsper, W./Böhme, J. (2010): Jugend und Schule. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. – Opladen, S. 619-661.

Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2005): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. 2., akt. Aufl. – Wiesbaden.

Hoffmann, N. F. (2008): Anna Blume – jugendliche Populärkultur und schulischer Misserfolg. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills, S. 158-176.

Ittel, A./Merkens, H. (2006): Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft. – Wiesbaden

Köhler, S.-M. (2008): Melanie Pfeiffer – im Spagat zwischen Hochleistungssport und Schulkarriere. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills, S. 57-77.

Köhler, S.-M. (2008): Rene Leuter – Peers als Familienersatz und Stütze im schulischen Alltag. In: *Krüger, H.-H. Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills, S. 177-201.

Krappmann, L./Oswald, H. (2004): Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 7, 4, S. 479-496.

Krüger, H.-H./Deppe, U. (2008): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkontext. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills, S. 201-219.

Krüger, H.-H./Deppe, U./Köhler, S.-M. (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkultur in einer Längsschnittperpsektive. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.* (Hrsg.): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. – Opladen/Farmington Hills, S. 31-53.

Krüger, H.-H./Grunert, C./Pfaff, N./Köhler, S.-M. (2010): Der Stellenwert von Peers für die präadoleszente Bildungsbiografie – Einleitung. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.* (Hrsg.): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. – Opladen/Farmington Hills, S. 11-31.

Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (Hrsg.): (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. – Opladen/Farmington Hills.

Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (Hrsg.): (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills.

Mehan, H. (1992): Understanding inequality in schools: The contribution of interpretative studies. Sociology of Education 651, pp. 1-20.

Meier, U. (2004): Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: *Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. – Wiesbaden, S. 187-216.

Oswald, H. (2008): Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: *Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. – Weinheim/Basel, S. 321-332.

Oswald, H. (2009): Anerkennung durch Gleichaltrige in Kindheit und Jugend. Soziale Passagen 1, S. 177-191.

Pfaff, N./Krüger, H.-H. (2006): Jugendkulturen, Cliquen und rechte politische Orientierungen – Interdependenzen und Einflussfaktoren. In: *Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N.* (Hrsg.): Unpolitische Jugend? – Wiesbaden, S .123-144.

Reckwitz, A. v. (2003): Grundelemente einer Theorie Sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282-301.

Schmidt, A. (2004): Doing Peergroup. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. – Frankfurt a.M.

Stecher, L. (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. – Weinheim/München.

Watts, M. (2001): Zur Bedeutung von Gangs und rechten Cliquen als Artikulation jugendspezifischer Aktivitäten. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung, 1. – Opladen, S. 135-162.

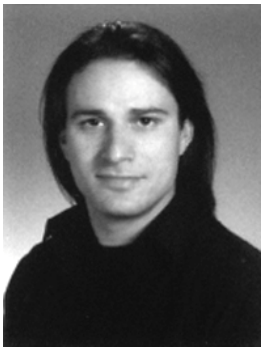
Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. – Frankfurt a.M.

Zschach, M. (2008): Chantal Hohmann – Gesamtschülerin und Funkenmariechen mit schulischer Freundinnengruppe. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills 2008, S. 118-137.

Zschach, M. (2008): Kevin Ottnitschke – schuldistanziertes Landkind mit informeller Peergroup. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills, S. 138-158.

Aussiedlerjugendliche an der ersten Schwelle. Eine deskriptive Längsschnittanalyse

Jörg Eulenberger



Jörg Eulenberger

Zusammenfassung
Die Aussiedler/innen sind die größte Zuwanderungsgruppe in Deutschland. Dennoch liegen bisher nur wenige Untersuchungen zu den Bildungsbeteiligungen allgemein und zu den Bildungsbeteiligungen beim Übergang von der Schule in den Beruf im Besonderen vor. Diese Lücke soll mit dem vorliegendem Artikel in einem ersten explorativen und eher deskriptiven Schritt anhand der Daten des DJI-Übergangspanels geschlossen werden. Fokussiert wird hierbei auf die sogenannte erste Schwelle des Übergangs von der Schule in die Ausbildung. Anhand einer Kombination von ereignisdatenanalytischen und sequenzmusteranalytischen Verfahren konnte festgestellt werden, dass Aussiedlerjugendliche zwar die schlechtesten Übergangsraten in Ausbildung direkt nach der Pflichtschulzeit haben, diese aber durch ein weiteres Jahr an einer allgemeinbildenden Schule bzw. durch die Teilnahme an einer Maßnahme des Übergangssystems überproportional steigern können.

Schlagworte: Jugend, Migration, Aussiedler, Übergangsverläufe, Schule-Beruf

Young Ethnic German Immigrants at the First Threshold - A Descriptive Longitudinal Analysis

Abstract
Although ethnic German immigrants are the biggest migrant group in Germany, there is little research on their education patterns in general and on their educational participation in the transition from school to employment in particular. The following article seeks to fill this gap with a first, explorative and rather descriptive step based on data provided by the German Youth Institute transition panel. The focus rests on the so-called first threshold, the transition from school to vocational training. A combination of event history analysis and sequence pattern analysis has shown that although young ethnic German immigrants have the worst transition rates in acquiring a vocational training directly after school, they are able to disproportionately improve these by way of an additional year at a general education school or in a vocational preparation scheme.

Keywords: youth, migration, ethnic German immigrants, transition processes, school-to-work

1 Einleitung und Fragestellung

„Eine zukunftstaugliche Bildung und Berufsausbildung ist zweifellos ein Grundstein der gesellschaftlichen Integration“ (*Hradil* 2005, S. 172). Die Chancen für eine zukunftstaugliche Bildung bzw. Berufsausbildung sind in Deutschland jedoch ungleich

verteilt. Vor allem die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist von einer strukturellen Benachteiligung betroffen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in niederen Bildungsgängen über- und in höheren unterrepräsentiert. Sie weisen den höchsten Anteil an Schulabgängern ohne Schulabschluss und ohne Berufsausbildung auf (vgl. *Herwartz-Emden* 2005; *BMBF* 2006; *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006; *Alba/Handl/Müller* 1994; *Boos-Nünning* 2006). Diese Unterschiede bleiben zu einem substanziellen Teil auch nach Kontrolle von Drittvariablen z.B. Schulleistungen, sozioökonomische Bedingungen und Bewerbungsverhalten bestehen (vgl. *Alba/Handl/Müller* 1994, *BMBF* 2006; *Hunkler* 2010). Dadurch erhöht sich das Risiko gesellschaftlicher Exklusion. *Stefan Hradil* (2005) schreibt weiter: „Ausländischen Jugendlichen ohne Berufsausbildung droht angesichts ständiger Erhöhung des Bildungsniveaus, immer höherer Qualifikationsanforderungen im Berufsleben und hoher Arbeitslosigkeit die Randständigkeit in unserer Gesellschaft“ (S. 172). In der Migrationssoziologie ist man sich einig, dass die strukturelle Einbindung von Migranten, z.B. die erfolgreiche Einbindung in das Erwerbssystem, unmittelbar mit der sozialen Integration zusammenhängt (vgl. *Oswald* 2007).

Ein zweiter zentraler Punkt, den die empirische Forschung hervorgebracht hat ist, dass die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland eher von Heterogenität als von Homogenität geprägt ist (vgl. *Diefenbach* 2010). Das *Konsortium Bildungsberichterstattung* (2006) konstatiert vor diesem Hintergrund, „dass kaum verlässliche Daten vorliegen, die etwas darüber aussagen, welche Art von Förderung bei welchen Personen welche Wirkung entfaltet“ (S. 179). Dringend benötigt werden zielgruppenspezifische Analysen. Vor diesem Hintergrund soll der Frage nachgegangen werden, wie sich der Übergang an der sogenannten ersten Schwelle – dem Übergang von der Schule in eine Ausbildung – für die Gruppe der Aussiedlerjugendlichen gestaltet.

2 Darstellung des Forschungsstandes

Aussiedler/innen[1] unterscheiden sich von anderen Migrant/innen vor allem durch ihre Staatsangehörigkeit zur Bundesrepublik Deutschland, die sie in den meisten Fällen direkt nach ihrer Einreise erhalten. Dies ist in Artikel 116 GG geregelt und betrifft Menschen „deutscher Volkszugehörigkeit oder […] dessen Ehegatte oder Abkömmling“. Damit einher gehen im Vergleich zu anderen Migrantengruppen eine Rechtssicherheit und vor allem die relative soziale Absicherung, die ebenfalls im Grundgesetz Artikel 116 GG geregelt ist (vgl. *Hesselberger* 2000).

Vor 1989 gestaltete sich die Ausreise in die BRD wegen der Restriktionen der Herkunftsländer, die dem Warschauer Pakt angehörten, schwierig. Dadurch wurde die Zureise in quantitativer Hinsicht begrenzt. Die Eingliederung in die bundesdeutsche Gesellschaft und in den Arbeitsmarkt verlief in dieser Zeitperiode relativ unproblematisch (vgl. *Dietz/Roll* 1998).

In der Folge von Perestroika und Glasnost kam es zu einem Abbau der Ausreiserestriktionen, der zu erheblichen Einreiseschüben in die Bundesrepublik Deutschland führte (siehe Abbildung 1).

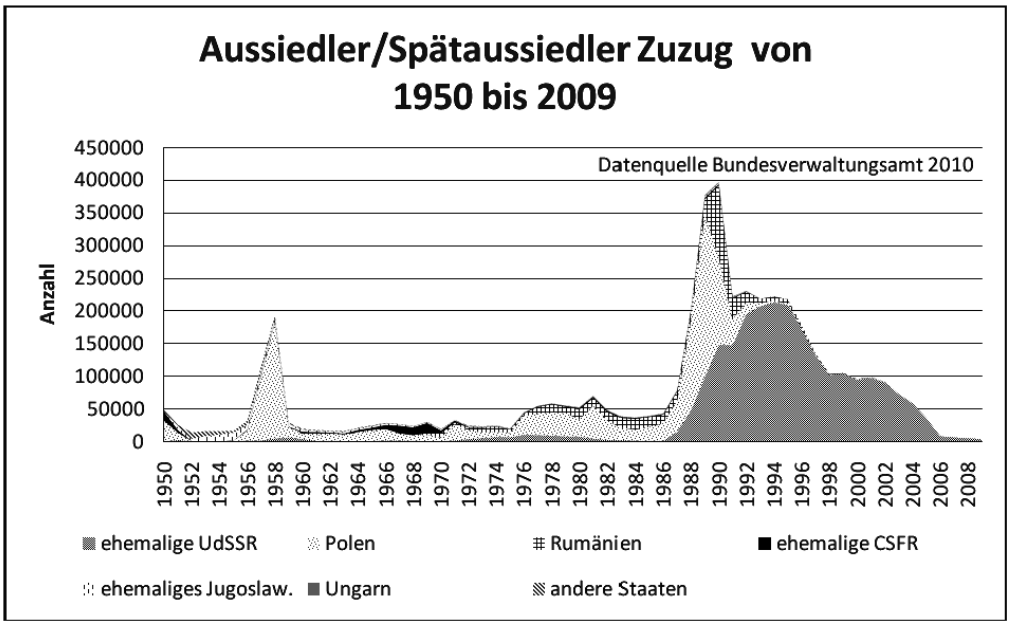


Abbildung 1: Aussiedler/Spätaussiedlerzuzug

Diese Einreiseschübe fielen mit zunehmenden negativen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt Anfang der 1990er-Jahre zusammen. „[V]or dem Hintergrund der allgemeinen wirtschaftlichen Situation und der finanziellen Belastungen im Zuge der Wiedervereinigung betrachtete man die steigenden Aussiedlerzahlen immer mehr als Bedrohung für den deutschen Wohlfahrtsstaat“ (*Strobl/Kühnel* 2000, S. 14). Die Möglichkeit, einen adäquaten Arbeitsplatz in Deutschland zu finden, verschlechterte sich in den 1990er Jahren zunehmend (vgl. *Herwartz-Emden/Westphal* 1997). Davon besonders betroffen sind die Aussiedlerinnen. Sie hatten/haben besonders große Probleme, einen Arbeitsplatz zu finden. Die Männer, die zwar etwas häufiger einen Arbeitsplatz finden bzw. gefunden haben, sind jedoch eher in den unteren Arbeitsmarktsegmenten für Un- bzw. Geringqualifizierte anzutreffen (vgl. *Koller* 1993; *Janikowski* 1999; *Konietzka/Kreyenfeld* 2001; *Greif/Gedinga/Janikowski* 2003; *Brück-Klingberg u.a.* 2007). Für die meisten Aussiedler/innen geht die Übersiedlung mit einer massiven Entwertung ihres Humankapitals im Sinne von *Gary Becker* (1993) einher. „Aussiedler mit beruflichem Ausbildungsabschluss, die in Deutschland nicht im erlernten Beruf tätig werden (können), werden dagegen im Großen und Ganzen so behandelt, als verfügten sie über keine berufliche Ausbildung. Ihre Arbeitsmarktchancen unterscheiden sich nicht von denen ungelernter Arbeitskräfte“ (*Konietzka/Kreyenfeld* 2001, S. 279).

Während die Entwertung beruflicher Qualifikationen bei Erwachsenenaussiedler/innen auf dem deutschen Arbeitsmarkt gut belegt ist, bestehen immer noch Wissensdefizite im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von Aussiedlerkindern und -jugendlichen, die noch nicht das (Aus-)Bildungssystem verlassen haben. Bei der Gruppe der Aussiedler/innen handelt es sich im Vergleich zur deutschen Bevölkerung um eine „junge Population mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen“ (*Dietz* 2003, S. 156). Vor diesem Hintergrund besteht erheblicher Forschungsbedarf. In den wenigen Studien zu

den Bildungsbeteiligungen allgemein gibt es Hinweise darauf, dass die Gruppe der Aussiedler/innen eine Zwischenposition unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und den besonders benachteiligten türkischstämmigen Jugendlichen einnehmen. Dies zeigte sich sowohl in der Untersuchung von *Cornelia Kristen* beim Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe I anhand von Daten der Schulstatistik des Landes Baden-Württemberg (vgl. *Kristen* 2002), als auch bei den schulischen und hochschulischen Bildungsabschlüssen, die *Fuchs/Sixt* (2008) anhand der Daten des Sozioökonomischen Panels untersuchten.

Auch beim Übergang von der Schule in die Ausbildung gibt es Belege für diese Zwischenstellung „auch in der BA/BIBB-Bewerberbefragung lassen sich signifikant schlechtere Ausbildungschancen für Aussiedler gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund feststellen, während aber die Aussiedler zugleich signifikant bessere Chancen als Bewerber mit sonstigem Migrationshintergrund aufweisen" (*Eberhard/Ulrich* 2010, S. 157).

Demgegenüber zeigen Daten des DJI-Übergangspanels eine paradoxe Situation der jugendlichen Aussiedler/innen beim direkten Übergang von der Schule in eine Ausbildung. Einerseits orientiert sich die Gruppe wie keine andere an dem „normalen" Übergang von der Schule ins Erwerbsleben über die duale berufliche Ausbildung. Andererseits gelingt ihr der unmittelbare Einstieg in die angestrebte Ausbildung am wenigsten (vgl. *Reißig/Gaupp/Lex* 2004; *Reißig u.a.* 2006; *Kuhnke/Schreiber* o.J.). Die Diskrepanz von objektiven Bedingungen und subjektiv wahrgenommenen Chancen der jugendlichen Aussiedler/innen an der ersten Schwelle ist auch von Rainer Strobl in qualitativen Interviews beobachtet worden (vgl. *Strobl* 2006).

Im Lichte dieser beiden Befunde lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Aussiedlerjugendliche ihre negativen Chancen im Laufe des Übergangs überproportional verbessern können, um so trotz schlechtester Chancen beim Direkteintritt in Ausbildung nach der Schule am Ende insgesamt bessere Übergangsraten in Ausbildung aufzuweisen. Wenn dem so ist, wie gestalten sich die Wege der Jugendlichen?

Um dieser Frage nachzugehen, soll im Folgenden ein erster explorativer und somit eher deskriptiver Schritt unternommen werden, um diesen Sachverhalt zu erhellen.

3 Methode

In der Lebensverlaufsforschung, unter die die Übergangsforschung subsumiert werden kann, dominiert in den quantitativen Untersuchungen die Ereignisdatenanalyse. „*Event history analysis* is a term commonly used to describe a variety of statistical methods that are designed to describe, explain or predict the occurrence of events" (*Allison* 2004, S. 369). Die Ereignisdatenanalyse kommt durch die Ereigniszentrierung bei komplexen Verläufen mit mehreren Ereignissen jedoch schnell an ihre Grenzen. An dieser Stelle kann die Sequenzmusteranalyse nach dem Optimal-Matching-Verfahren hilfreich sein. Diese Methode bietet den Vorteil, dass nicht nur einzelne Ereignisse untersucht werden, sondern einzelne Verläufe (z.B. Übergänge) in ihrer Gesamtheit in den Blick genommen und kategorisiert werden können. Nicht ein einzelnes Ereignis steht im Vordergrund, sondern der Verlauf an sich. „Alle anderen Methoden der Lebensverlaufsforschung verlieren den Blick auf die Gesamtheit der Ereignisse in einem Leben und konzentrieren sich

auf einzelne Schrittabfolgen“ (*Aisenbrey* 2000, S. 119). Das soll aber nicht heißen, dass das Optimal-Matching-Verfahren ein Ersatz für die Ereignisdatenanalyse wäre. Es ist ein *exploratives Verfahren* für Längsschnittdaten, das die Lage, die Länge und die Abfolge von Ereignissequenzen berücksichtigt. Es ist somit ein „Instrument, das in der Lage ist, komplexe Verläufe nach Strukturähnlichkeiten zu ordnen“ (*Erzberger/ Prein* 1997, S. 54).

Beide Analyseverfahren, das der Ereignisdatenanalyse und das der Sequenzmusteranalyse, sind sinnvoll und erkenntnisreich kombinierbar.

4 Datengrundlage

Die Datengrundlage für folgende Analysen bildet das DJI Übergangspanel. Die Basiserhebung dieser, als echtes Panel angelegten Längsschnittuntersuchung, fand im März 2004 an bundesweit 126 Hauptschulen bzw. Hauptschulzügen oder -zweigen an integrierten Sekundarschulen statt. Insgesamt wurden 3.900 Schüler/innen im letzten Pflichtschuljahr befragt. Diese Erhebung fand als Paper-Pencil-Erhebung in den Klassenverbänden statt. Es wurde neben Untersuchungsitems bei der Basiserhebung auch die Bereitschaft zur weiteren Beteiligung auf freiwilliger Basis an der Längsschnittuntersuchung erfragt. Diese Bereitschaft bekundeten 2900 Jugendliche. Dennoch gab es noch einmal einen Ausfall von ca. 500 Jugendlichen in der ersten Folgebefragung im Juni 2004 auf dann insgesamt 2400 Jugendliche. Mit letzteren wurde ein computergestütztes telefonisches Interview (CATI = Computer Assisted Telephone Interviewing) durchgeführt und halbjährig und ab November 2007 ganzjährig wiederholt. Anhand dieser Daten ist eine monatsgenaue Rekonstruktion der Übergangswege möglich.[2] Den folgenden Analysen liegen die Daten der Basiserhebung und der ersten drei CATI-Wellen (März 2004-November 2005) zugrunde. Nach der Datenbereinigung verblieben 2275 Proband/innen in der Stichprobe. In den Analysen wird sich auf einen Vergleich der Gruppe der Aussiedler/innen, mit der Gruppe Jugendlicher mit anderem Migrationshintergrund und der Gruppe Jugendlicher ohne Migrationshintergrund beschränkt. „Als Aussiedler gelten Jugendliche, wenn sie selbst oder ihr Vater oder ihre Mutter oder ihr Großvater/Urgroßvater oder Großmutter/Urgroßmutter die deutsche Volkszugehörigkeit besitzen, aufgrund dessen aus einem anderen Land in die Bundesrepublik Deutschland eingewandert sind und über einen Aufnahmebescheid verfügen“ (*Skrobanek* 2007, S. 17f.). Migrationshintergrund heißt „der Befragte selbst bzw. mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren, hat (auch) eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft oder spricht zu Hause (auch) eine andere Sprache als deutsch“ (*Kuhnke/Lex/Reißig* 2008, S. 35). Wenn diese Kriterien erfüllt sind und kein Aussiedlerstatus vorliegt, werden die Proband/innen zu der Gruppe der Jugendlichen mit einem anderen Migrationshintergrund zusammengefasst. Wenn im Folgendem von Jugendlichen deutscher Herkunft gesprochen wird, „so sind damit Jugendliche gemeint, die keinen Migrationshintergrund aufweisen“ (ebd. S. 35).

5 Ergebnisse

Ereignisdatenanalyse

Um sich den Übergangsverläufen in einem ersten Schritt zu nähern, wurden die nichtparametrischen ereignisdatenanalytischen Verfahren des Kaplan-Meier-Schätzer (*auch Produkt-Limit-Schätzer*) und der Hazardrate für das Ereignis „Ersteintritt in Ausbildung/Lehre“ [3] in Abbildung 2 dargestellt.

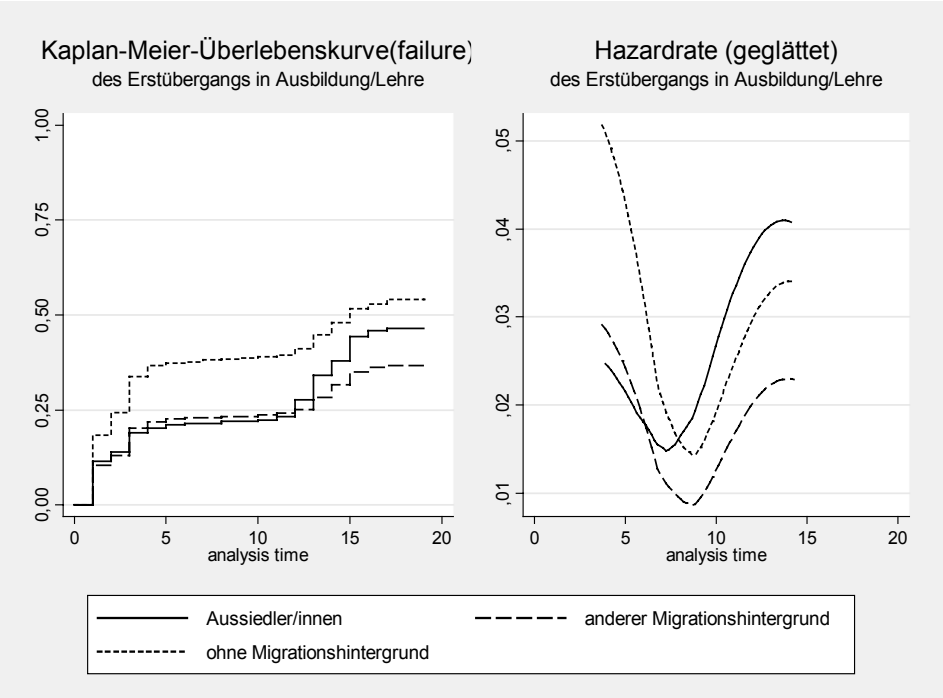


Abbildung 2: Übergangsraten in Ausbildung/Lehre nach Migrationshintergrund

Am Kaplan-Meier-Schätzers ist ersichtlich, dass in den ersten 5 Monaten 21,6 Prozent der Aussiedler/innen, 22,9 Prozent der Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund und 38,6 Prozent der Jugendlichen ohne irgendeinen Migrationshintergrund in eine Ausbildung eintreten. Anschließend verändern sich Überlebenskurven für mehrere Monate kaum. Dies zeigt, dass in diesem Zeitraum nur sehr wenige Jugendliche in Ausbildung/Lehre wechseln. Interessant ist, dass die Kurve der Aussiedler/innen mit der der Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund bis zum zwölften Monat nahezu identisch verläuft. Nach ca. einem Jahr treten Jugendliche aller Gruppen wieder verstärkt in Ausbildung/Lehre ein. Von dieser Entwicklung profitieren überproportional die Aussiedler/innen. Ihre Kurve löst sich von der der Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund und nähert sich der Kurve der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Am Ende der Beobachtungszeit haben 45,9 Prozent der Aussiedler/innen, 36,7 Prozent der Jugendli-

chen mit anderem Migrationshintergrund und 53,8 Prozent der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund den Übergang in eine Ausbildung zumindest einmal vollzogen.

Die Gruppe der Aussiedler/innen unterscheidet sich signifikant von den Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund (Peto-Peto-Prentice Test sig = 0.01)

Die Feststellung, dass besonders in den ersten und letzten Monaten des Beobachtungsfensters in eine Ausbildung/Lehre eingetreten wird, zeigt auch deutlich die Hazardrate. „Der „hazard" gibt die Wahrscheinlichkeit an, dass das Ereignis in einem sehr kurzen zeitlichen Intervall – sofern das Ereignis nicht schon vorher eingetreten ist – stattfindet" (*Stein/Noack* 2007, S. 14). Die Hazardrate kann somit als das spezifische Risiko für einen Zustandswechsel zu einem spezifischen Zeitpunkt interpretiert werden. Es zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit einer Ausbildung/Lehre für die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in den ersten Monaten fast doppelt so hoch ist wie für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Nach den ersten Monaten fällt die Wahrscheinlichkeit eines Zustandswechsels für alle Gruppen rapide ab. Am Ende des Beobachtungsfensters steigt die Wahrscheinlichkeit wieder für alle Gruppen, am stärksten jedoch für die Gruppe der Aussiedler/innen. Die Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung/Lehre zu erhalten, steigt bei dieser Gruppe sogar über die Wahrscheinlichkeit zu Beginn des Beobachtungszeitraums.

Hier zeigt sich die Parallelität der auf den ersten Blick so widersprüchlichen Befunde. Wird der reine Outcome am Ende des Beobachtungszeitraums betrachtet, offenbart sich auch in den Daten des DJI-Übergangspanels die wiederholt festgestellte Zwischenposition in den Übergangsraten. Ebenso wird deutlich, dass die verbesserten Übergangsraten bei den Aussiedler/innen erst mit einem zeitlichen Verzug einsetzten. Besonders offensichtlich wird dies bei der Hazardrate. Während die Funktionen der Gruppen ohne oder mit anderem Migrationshintergrund auf unterschiedlichen Niveaus aber parallel verlaufen, weicht die Funktion der Aussiedlerjugendlichen in ihrer Verlaufstypik ab.

Sequenzmusteranalyse

So interessant und aufschlussreich diese Ergebnisse sind, ist jedoch nicht nur relevant, ob ein Jugendlicher einen Ausbildungsplatz bekommt oder nicht, sondern auch die Frage nach dem Wie. Welche Wege werden eingeschlagen? Welche Stationen werden durchlaufen?

Eine Möglichkeit sich diesen Fragen zu nähern, ist die Sequenzmusteranalyse. „Im Kern der Sequenzmusteranalyse steht der Vergleich von Verlaufssequenzen miteinander. Die Optimal-Matching-Analyse führt hierzu paarweise einen Vergleich durch, der die Ähnlichkeit zwischen Verläufen misst. […] Über einen Algorithmus werden dann alle Verläufe miteinander verglichen, eine Ähnlichkeitsmatrix wird bestimmt […]. Die Werte dieser Matrix kann man in einer Clusteranalyse zu Typen von Verläufen gruppieren" (*Sackmann* 2007, S. 79). Das Ergebnis der Sequenzmusteranalyse sind neun Übergangsmuster, die in Abbildung 3 zusammen mit den jeweiligen prozentualen Anteilen der drei Untersuchungsgruppen nach Geschlecht differenziert in den Übergangsmustern dargestellt sind.[4]

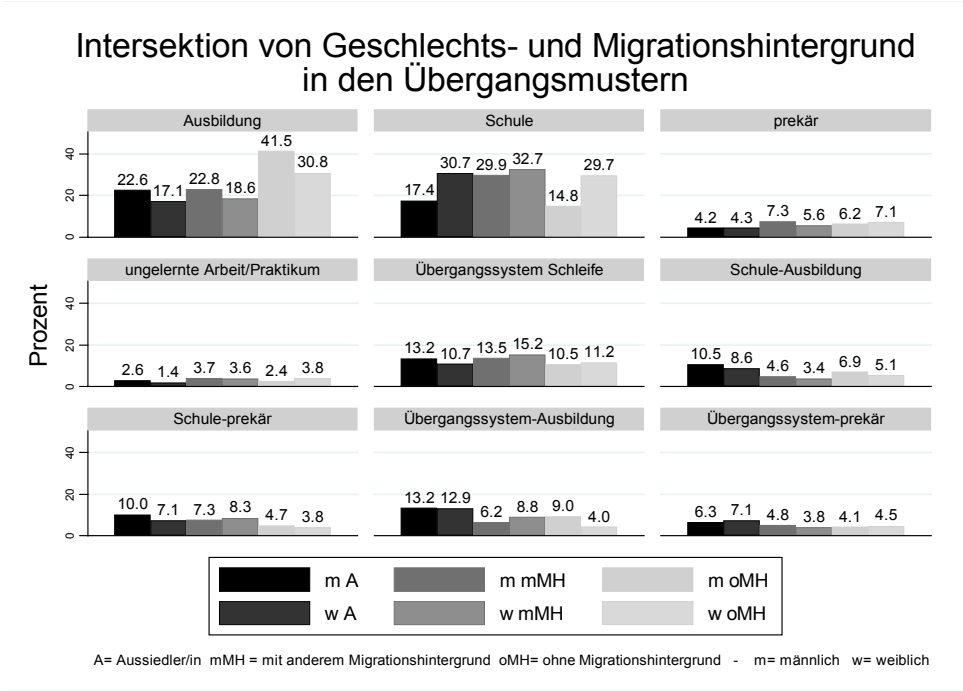


Abbildung 3: Übergangsmuster nach Geschlecht und Migrationshintergrund (Angaben in Prozent)

Betrachten wir zunächst das Übergangsmuster *Ausbildung*. Diese Jugendlichen wechseln nach der Pflichtschulzeit direkt in eine Ausbildung und verbleiben dort bis zum Beobachtungsende. Mit reichlich einem Viertel der Probanden ist es eines der größten Übergangsmuster. Hier zeigen sich deutliche ethnische und geschlechtliche Disparitäten in den Beteiligungsraten. Jungen sind in allen drei Untersuchungsgruppen stärker vertreten bei gleichzeitiger Unterrepräsentanz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt. Aussiedlerjugendliche gleichen sich hier den Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund an. Beim Übergangsmuster des anhaltenden Verbleibs in *Schule,*[5] ändert sich dieses Verhältnis. Hier ähnelt die prozentuale Verteilung der Aussiedlerjugendlichen der der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt sind Mädchen gleich welcher Ethnie in diesem Übergangsmuster stärker vertreten. Auffällig ist, dass die Gruppe der männlichen Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund im Vergleich zu den anderen männlichen Jugendlichen hier stark überrepräsentiert ist. Aussiedlerjugendliche gleichen sich hier eher den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund an. Bei dem relativ kleinen Übergangsmuster *prekär*[6] und *ungelernte Arbeit/Praktikum*[7] sind die Unterschiede zwischen allen Gruppen eher gering. Tendenziell ist aber auffällig, dass in beiden Mustern die Aussiedlerjugendlichen die geringsten Beteiligungen aufweisen. Das Übergangsmuster *Übergangssystem-Schleife* umfasst Jugendliche, die nach einer Maßnahme des Übergangssystems eine weitere Maßnahme anschließen und zu einem sehr geringen Anteil Jugendliche, die nach einer Maßnahme wieder eine allgemeinbildende Schule be-

suchen.[8] Die prozentual am stärksten vertretene Gruppe ist die der Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund und die am schwächsten vertretene Gruppe ist die der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Aussiedler/innen nehmen hier eher eine Mittelstellung ein. Betrachtet man die Übergangsmuster *Schule-Ausbildung*, *Schule-prekär*, *Übergangssystem-Ausbildung, Übergangssystem-prekär* gemeinsam zeigt sich, dass die jugendlichen Aussiedler/innen in allen vier Übergangsmustern die prozentual stärkste Gruppe ist. Vor allem in den Übergangsmustern, die erfolgreich nach einem weiteren Jahr Schule bzw. einer einjährigen Übergangssystemmaßnahme in eine Ausbildung wechseln, bestehen deutliche Unterschiede. Dies deckt sich mit der Erkenntnis des verstärkten Eintretens in eine Ausbildung/Lehre nach ca. einem Jahr durch Aussiedler/innen aus den ereignisanalytischen Verfahren. Jugendliche jeglichen Migrationshintergrundes haben bedeutend geringere Übertrittsraten in Ausbildung direkt nach der Pflichtschulzeit als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Im Gegensatz zu den Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund können die Aussiedler/innen anscheinend dieses Defizit verstärkt über ein weiteres Jahr Schule bzw. eine berufsvorbereitende Maßnahme kompensieren. Bei allen anderen Übergangsmustern unterscheiden sich die Aussiedler/innen nicht gravierend von den anderen Jugendlichen bzw. sind unterrepräsentiert.

Mit der Wahl dieser vier Wege sind die Aussiedlerjugendlichen relativ erfolgreich. Die Chance in eine Ausbildung einzutreten, erhöht sich überproportional sowohl zu den Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund wie auch zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Dieses eher erfolgreiche Bild relativiert sich jedoch bei dem Blick auf die Übergangsmuster *Schule-prekär* und *Übergangssystem-prekär*. Die Aussiedlerjugendlichen sind nicht nur die prozentual stärkste Gruppe bei den erfolgreichen Übergängen, sondern auch die prozentual stärkste Gruppe bei den Mustern, in denen der Übertritt in Ausbildung oder Lehre nicht gelingt. Wenn der Umweg über Schule oder berufsvorbereitende Maßnahme fehl schlägt, begeben sie sich auch am stärksten in prekärere Verhältnisse.[9] Andere Wege, z.B. der Verbleib in einer allgemeinbildenden Schule oder Schleifenübergänge werden nicht häufiger gewählt als von den anderen Jugendlichen. Hier zeigt sich eine eindeutige Präferenz.

Weiterführende Analysen

Diese Präferenz kann durch die Befunde zur Aspiration gestützt werden. In der Abbildung 4 sind die Pläne der Jugendlichen abgetragen, die ein halbes Jahr vor Beenden der Pflichtschulzeit erfragt wurden.

Es zeigt sich, dass prozentuale Unterschiede bestehen aber neben einem eindeutigen Geschlechtseffekt, der in allen drei Gruppen existiert und welcher sich auch in den tatsächlichen Übergängen zeigt, ist die Grundstruktur zwischen Aussiedlerjugendlichen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gleich. Dies deckt sich mit den durch *Konietzka/Kreyenfeld* (2001) festgestellten traditionellen „Ausrichtung der Ausbildungs- und Berufsstrukturen der Aussiedler auf Facharbeiterberufe“ (S. 279). Der Befund, dass Aussiedlerjugendliche der Ausbildung einen hohen Stellenwert beimessen, zeigte sich ebenso bei den Untersuchungen von *Dietz*/*Roll* (1998).

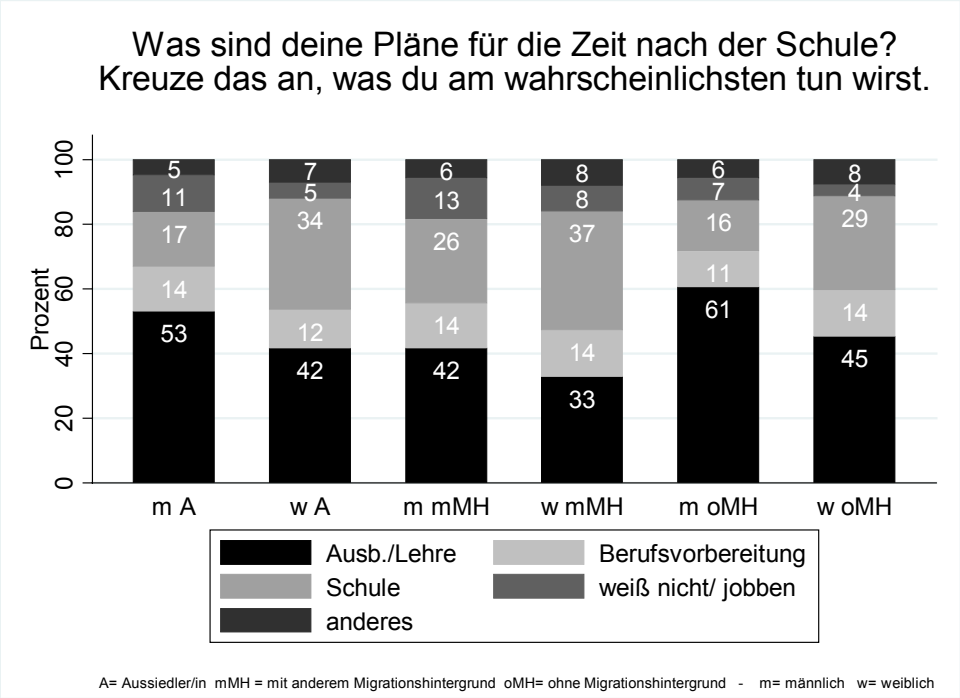


Abbildung 4: Pläne nach Geschlecht und Migrationshintergrund (Angaben in Prozent)

Vor diesem Hintergrund kann es auch an der Fragestellung liegen, dass Aussiedler/innen etwas weniger häufig das Ziel haben in Ausbildung zu wechseln. „Kreuze das an, was du am wahrscheinlichsten tun wirst.“ Da die Jugendlichen ein halbes Jahr vor Ende der Pflichtschulzeit befragt wurden und zu vermuten ist, dass sich bereits intensivere Gedanken über Restriktionen und Opportunitäten gemacht wurden, ist vielmehr davon auszugehen, dass die geringere Anzahl in Ausbildung und die erhöhte Anzahl bei Verbleib in Schule und Übergangssystem eher auf Cooling-out-Prozesse zurück zuführen sind. „Thus democratic societies need not only to motivate achievement but also to mollify those denied it in order to sustain motivation in the face of disappointment and to deflect resentments” (*Clark* 1960, S. 569). Signifikante Dritte, z.B. Lehrer oder Personal vom Arbeitsamt, spielen dabei eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang wäre es auch denkbar, dass die verstärkten Übertritte der Aussiedler/innen nach einem Jahr auch von diesen Prozessen bedingt sind. Eine Hypothese wäre, dass eine Kanalisierung der Jugendlichen in nicht-betriebliche Ausbildung stattfindet. In Tabelle 1, Tabelle 2 und Tabelle 3 sind die Einmündungen der Jugendlichen in Ausbildung differenziert nach Ausbildungsart und Übergangsmuster dargestellt.

Tabelle 1: Kreuztabelle Ausbildungsart und Analysegruppe des Übergangsmusters: Ausbildung (Angaben in Prozent)

Ausbildungsart		Analysegruppen ohne Migrationshintergrund	Aussiedler/innen	anderer Migrationshintergrund	Total
Ausbildung in einem Betrieb		76,5	77,8	71,8	75,2
Ausbildung in einer beruflichen Schule		20,4	19,0	25,4	21,8
Ausbildung in Ausbildungseinrichtung		3,1	3,2	2,8	3,0
Total	Prozent	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	324	63	177	564

Beim direkten Übertritt in Ausbildung nach der Pflichtschulzeit zeigen sich hinsichtlich der Ausbildungsart kaum Unterschiede zwischen Aussiedlerjugendlichen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. In beiden Gruppen beginnen die Jugendlichen, die eine Ausbildung gefunden haben, diese im dualen System. Jugendliche mit anderem Migrationshintergrund wechseln hingegen häufiger in eine Ausbildung an einer beruflichen Schule als ihre Mitbewerber und seltener in eine duale Ausbildung.
Beim verzögerten Übergang in Ausbildung über ein weiteres Jahr Schule bzw. einer Übergangssystemmaßnahme zeigt sich, dass nicht nur die Quantität bei den Aussiedlerjugendlichen steigt, sondern dass dies auch mit einer relativ hohen Qualität einhergeht. Sie sind bei beiden Übergangsmustern diejenigen, die am häufigsten ihre Ausbildung im Rahmen einer dualen Ausbildung und am wenigsten in einer Ausbildungseinrichtung beginnen.

Obwohl aufgrund der geringen Fallzahlen Zurückhaltung in der Interpretation angeraten ist, lässt sich festhalten, dass sich keine Indizien für eine Kanalisierung in nicht betriebliche Ausbildung finden lassen.

Ein weiter Punkt, der zu prüfen bleibt, ist ob der verzögerte Übergang nicht einfach auf fehlende Schulabschlüsse am Ende der Pflichtschulzeit zurückzuführen ist, die dann im Rahmen eines weiteren Schuljahres bzw. einer Übergangssystemmaßnahme nachgeholt werden.

Tabelle 2: Kreuztabelle Ausbildungsart und Analysegruppe des Übergangsmusters: Schule-Ausbildung (Angaben in Prozent)

Ausbildungsart		Analysegruppen ohne Migrationshintergrund	Aussiedler/innen	anderer Migrationshintergrund	Total
Ausbildung in einem Betrieb		74,6	90,0	60,6	74,6
Ausbildung in einer beruflichen Schule		23,7	10,0	27,3	21,3
Ausbildung in Ausbildungseinrichtung		1,7	0,0	12,1	4,1
Total	Prozent	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	59	30	33	122

Tabelle 3: Kreuztabelle Ausbildungsart und Analysegruppe des Übergangsmusters: Übergangssystem-Ausbildung (Angaben in Prozent)

Ausbildungsart		Analysegruppen ohne Migrationshintergrund	Aussiedler/innen	anderer Migrationshintergrund	Total
Ausbildung in einem Betrieb		80,3	81,0	78,5	79,8
Ausbildung in einer beruflichen Schule		8,2	16,7	12,3	11,9
Ausbildung in Ausbildungseinrichtung		11,5	2,4	9,2	8,3
Total	Prozent	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	61	42	65	168

Abbildung 5 zeigt die Verteilung bezüglich der Schulabschlüsse zum Ende des Pflichtschuljahres 2004. Es wird deutlich, dass die Aussiedler/innen tendenziell ein eher schlechteres Abschlussniveau haben. Sie haben höhere Quoten an Jugendlichen ohne Schulabschluss und geringere Quoten bei den Realschulabschüssen. Diese Tendenz ist jedoch statistisch nicht signifikant (Kruskal-Wallis-Test sig = 0,28). Weiterführende multivariate Analysen haben gezeigt, dass die schlechteren Übergangsraten direkt nach der Pflichtschulzeit mit diesen negativeren Abschlüssen nicht erklärt werden können.

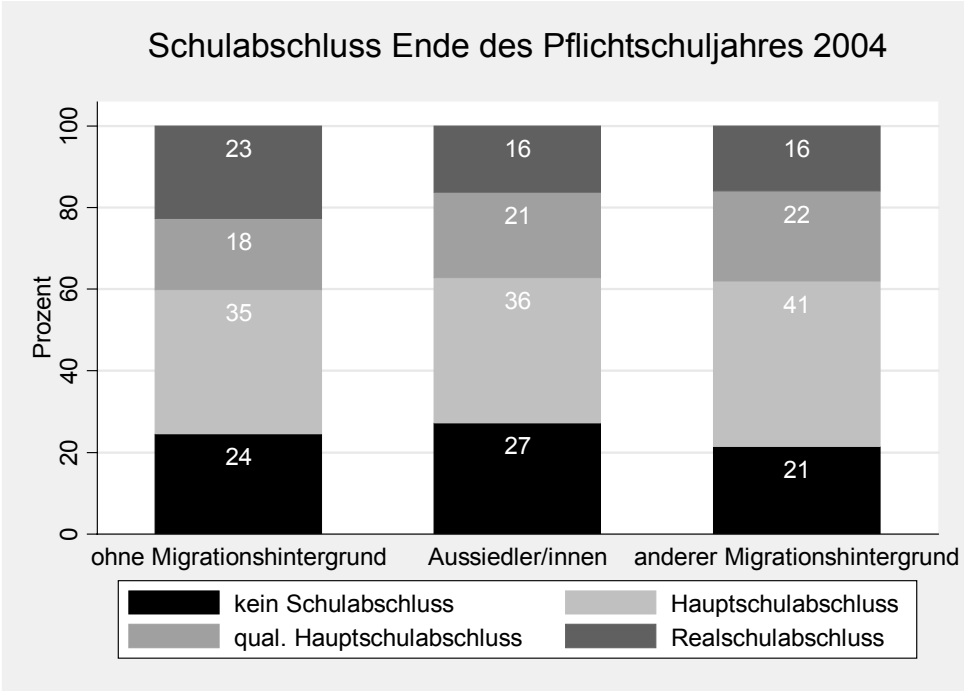


Abbildung 5: Schulabschluss nach Migrationshintergrund (Angaben in Prozent)

Stellt man diesem Befund die Veränderungen in den Schulabschlüssen von 2004 zu 2005 gegenüber, findet sich ein Indiz für die besseren Übergangsraten in Ausbildung. Die Tabelle 4 beruht auf den Angaben all jener, die nicht direkt nach der Pflichtschulzeit in eine anhaltende Ausbildung/Lehre eingetreten sind. Es wird deutlich, dass die Aussiedlerjugendlichen diejenige Gruppe waren, die prozentual am stärksten in diesem einem Jahr entweder den Schulabschluss nachholten oder ihn verbesserten.

Tabelle 4: Kreuztabelle Nachholung/Verbesserung Schulabschluss und Analysegruppe ohne Übergangsmuster: Ausbildung (Angaben in Prozent)

Nachholung/ Verbesserung Schulabschluss		Analysegruppen ohne Migrationshintergrund	Aussiedler/innen	anderer Migrationshintergrund	Total
nein		81,7	76,4	82,7	81,3
ja		18,3	23,6	17,3	18,7
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	622	258	740	1620

6 Diskussion

Jugendliche Aussiedler/innen, ebenso wie die Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund treten signifikant weniger nach der Pflichtschulzeit direkt in Ausbildung ein als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund.

Anhand einer Sequenzmusteranalyse nach der Optimal-Matching-Methode wurde festgestellt, dass sie dennoch am Ziel einer Ausbildung festzuhalten scheinen. Sie favorisieren augenscheinlich den Übergang entweder über ein weiteres Jahr Schule oder eine berufsvorbereitende Maßnahme.

Mit der Wahl dieser Wege sind die Aussiedlerjugendlichen relativ erfolgreich. Sie verbessern am stärksten ihre Abschlussquote. Die Chance in eine Ausbildung einzutreten, erhöht sich überproportional sowohl im Vergleich zu den Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund wie auch zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Wenn jedoch der Umweg über Schule oder berufsvorbereitende Maßnahme fehl schlägt, begeben sie sich ebenso am stärksten in prekärere Verhältnisse. Andere Wege, z.B. der Verbleib in einer allgemeinbildenden Schule oder Schleifenübergänge, werden nicht häufiger gewählt als von den anderen Jugendlichen. Hier zeigt sich eine starke Präferenz für eine Ausbildung, die sich bereits in den Angaben zu den Plänen eine halbes Jahr vor Beendigung der Pflichtschulzeit sowie in anderen Studien gezeigt hat (siehe Forschungstand). Dies ist nicht unproblematisch, besteht hier doch die Gefahr der Formierung einer Gruppe Jugendlicher, die durch ihr Festhalten an dem traditionellen Übergang in eine Ausbildung und des damit einhergehenden Ausschlusses von Alternativwegen, sich zunehmend von Ausbildungs- und erstem Arbeitsmarkt entfernen könnte.

In diesem Zusammengang wäre zudem zu klären, welche Rolle spezifische „Such-, Informations- und Investitionsstrategien“ (*Kalter* 2006, S. 157) der Aussiedlerjugendlichen spielen und ob nicht doch Elemente von Diskrimierungsverhalten – seien es *tasts of*

discrimination nach *Gary S. Becker* (1971), Formen der *statistischen Diskriminierung* nach *Kenneth J. Arrow* (1998) oder der der *Fehlerdiskriminierung* nach *Paula England* (1992) – seitens der Ausbildungsplatzanbieter in diesem Zusammenhang wirkungsmächtig sind. Vor allem die Frage, ob und inwiefern die Präferenz auf Nichtwissen über die Struktur des deutschen Ausbildung- und Arbeitsmarktes sowie dessen Institutionen und Umgangsformen zurück zu führen ist, bleibt offen und bedarf weiterer Forschungstätigkeit.

Anmerkungen

1 Die offizielle Bezeichnung änderte sich 1993 mit dem Kriegsfolgebereinigungsgesetz zu „Spätaussiedler". Aus Gründen der Lesbarkeit wird nur der Begriff Aussiedler verwendet.
2 Zur methodischen Gesamtanlage der Studie siehe *Lex/Gaupp/Reißig (*2008) und zur Panelmortalität siehe *Kuhnke (*2008).
3 „Neben der dualen betrieblichen Ausbildung umfasst die Kategorie „Ausbildung" auch die vollzeitschulische Ausbildung in beruflichen Schulen sowie die staatlich geförderte außer- und überbetriebliche Ausbildung in speziellen Ausbildungseinrichtungen" (*Reißig/Gaupp/Lex* 2008, S. 65).
4 Ein Übergangsmuster, welches hauptsächlich aus dem Absolvieren des Wehrdienstes bzw. des Zivildienstes oder einem freiwilligen ökologischen bzw. freiwilligen sozialen Jahr bestand, wurde aus Marginalitätsgründen (N20) von den folgenden Betrachtungen ausgeschlossen.
5 Die Kategorie „Schule" umfasst neben allgemeinbildenden Schulen auch die berufsbildenden Schulen, wenn dort ein allgemeinbildender Schulabschluss erlangt werden soll." (*Reißig/Gaupp/Lex* 2008, S. 58).
6 Dieses Übergangsmuster umfasst Jugendliche, deren Verläufe hauptsächlich durch „nicht erwerbstätig/ ohne Ausbildung/ohne Arbeit" (*Reißig/Gaupp/Lex 2008*, S.58) bzw. – von vielen Brüchen und Friktionen gekennzeichnet ist.
7 Dieses Übergangsmuster beinhaltet Jugendliche, welche einer ungelernten Arbeit nachgegangen sind oder fast die gesamte Beobachtungszeit ein Praktikum absolviert haben.
8 Unter Maßnahmen des Übergangssystems „werden alle Angebote gefasst, die eine Vorbereitung oder Orientierung auf einen Beruf darstellen. Neben schulischen Angeboten zur Berufsvorbereitung in Berufsschulen, Berufsfachschulen oder Berufskollegs (z.B. BVJ, BGJ) sind dies sonstige berufsvorbereitende Maßnahmen z.B. von der Bundesagentur für Arbeit geförderte berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen BvB" (*Reißig/Gaupp/Lex* 2008, S.58).
9 Prekäre Zustände stellt in diesem Zusammenhang eine Sammelbezeichnung für nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung; Übergangsmaßnahme oder ungelernte Arbeit dar.

Literatur

Aisenbrey, S. (2000): Optimal Matching Analyse. Anwendungen in den Sozialwissenschaften. – Opladen.

Alba, R. D./Handl, J./Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, S. 209-237.

Allison, P. (2004): Event History Analysis. In: *Hardy, M./ Bryman, A.* (Hrsg.): Handbook of Data Analysis. – London/Thousand Oaks/New Delhi, S. 369-385.

Arrow, K. J. (1998): What Has Economics to Say about Racial Discrimination? The Journal of Economic Perspectives, 12, S. 91-100.

Becker, G. S. (1971): The economics of discrimination. – Chicago.

Becker, G. S. (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. – Chicago/London.

BMBF (Hrsg.) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. – Berlin/Bonn.

Boos-Nünning, U. (2006): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: *Friedrich-Ebert-Stiftung* (Hrsg.): Kompetenzen stär-

ken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. – Bonn, S. 6-29.

Brück-Klingberg, A./Burkert, C./Seibert, H./Wapler, R. (2007): Verkehrte Welt. Spätaussiedler mit höherer Bildung sind öfter arbeitslos. IAB Kurzbericht, 8, S. 1-6.

Clark, B. R. (1960): The "Cooling-Out" Function in Higher Education. The American Journal of Sociology, 65, S .569-576.

Diefenbach, H. (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. – Wiesbaden.

Dietz, B. (2003): Jugendliche Aussiedler in Deutschland. Risiken und Chancen der Integration. In: *Bade, K. J./Oltmer, J.* (Hrsg.): Aussiedler. Deutsche Einwanderer aus Osteuropa. – Osnabrück, S. 153-176.

Dietz, B./Roll, H. (1998): Jugendliche Aussieder. Porträt einer Zuwanderergeneration. – Frankurt a.M./New York.

Eberhard, V./Ulrich, J. G. (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: *Bosch, G./ Krone, S./Langer, D.* (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. – Wiesbaden, S. 133-164.

England, P. (1992): Comparable worth. theories and evidence. – New York.

Erzberger, C./Prein, G. (1997): Optimal-Matching-Technik. Ein Analyseverfahren zur Vergleichbarkeit und Ordnung individuell differenter Lebensverläufe. ZUMA-Nachrichten, 40, S. 52-81.

Fuchs, M./Sixt, M. (2008): Die Bildungschancen von Aussiedlerkindern. Online verfügbar unter: http://ideas.repec.org/p/diw/diwsop/diw_sp105.html, Stand: 17.10.2008.

Greif, S./Gedinga, G./Janikowski, A. (2003): Erwerbslosigkeit und beruflicher Abstieg von Aussiedlerinnen und Aussiedlern. In: *Bade, K. J./Oltmer, J.* (Hrsg.): Aussiedler. Deutsche Einwanderer aus Osteuropa. – Osnabrück, S. 81-106.

Herwartz-Emden, L. (2005): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: *BMBF* (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. – Bonn/Berlin, S. 7-24.

Herwartz-Emden, L./Westphal, M. (1997): Die fremden Deutschen. Einwanderung und Eingliederung von Aussiedlern in Niedersachsen. In: *Bade, K. J.* (Hrsg.): Fremde im Land. Zuwanderung und Eingliederung im Raum Niedersachsen seit dem Zweiten Weltkrieg. – Osnabrück, S. 167-213.

Hesselberger, D. (2000): Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. – Neuwied.

Hradil, S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. – Wiesbaden.

Hunkler, C. (2010): Ethnische Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung und Erwerb von Ausbildungsabschlüssen. In: *Becker, B./Reimer, D.* (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. – Wiesbaden, S. 213-250.

Janikowski, A. (1999): Berufliche Integration der Aussiedler und Aussiedlerinnen. In: *Silbereisen, R. K./Lantermann, E.-D./Schmitt-Rodermund, E.* (Hrsg.): Aussiedler in Deutschland. – Opladen, S. 113-142.

Kalter, F. (2006): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga „Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?" Zeitschrift für Soziologie, 35, S. 144-160.

Koller, B. (1993): Aussiedler nach dem Deutschkurs. Welche Gruppen kommen rasch in Arbeit? Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26, S. 207-221.

Konietzka, D./Kreyenfeld, M. (2001): Die Verwertbarkeit ausländischer Ausbildungsabschlüsse. Das Beispiel der Aussiedler auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Zeitschrift für Soziologie, 4, S. 267-282.

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

Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, S. 534-552.

Kuhnke, R. (2008): Stichprobenausschöpfung und Panelmortalität. In: *Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T.* (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. – München, S. 199-225.

Kuhnke, R./Lex, T./Reißig, B. (2008): Hauptschüler: Restschüler oder heterogene Gruppe? In: *Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T.* (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. – München, S. 34-56.

Kuhnke, R./Schreiber, E. (o.J.): Zwischenbericht. Projekt „Inklusionsstrategien für jugendliche Aussiedler im Übergang Schule – Beruf". Online verfügbar unter: www.dji.de/inklusion/Zwischenbericht_Inklusionsstrategien.pdf, Stand: 04.04.2007.

Lex, T./Gaupp, N./Reißig, B. (2008): Das DJI-Übergangspanel. Anlage einer Längsschnittuntersuchung zu den Wegen von der Hauptschule in die Arbeitswelt. In: *Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T.* (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. – München, S. 22-32.

Oswald, I. (2007): Migrationssoziologie. – Konstanz.

Reißig, B. u.a. (2006): Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. – München/Halle.

Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (2004): Hoffnungen und Ängste. Jugendliche aus Zuwandererfamilien an der Schwelle zur Arbeitswelt. DJI-Bulletin, 69/2004, S. 4-7.

Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (2008): Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen aus der Schule in Ausbildung. In: *Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T.* (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. – München, S. 58-81.

Sackmann, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung. – Wiesbaden.

Skrobanek, J. (2007): Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei jugendlichen Zuwanderern. Second Report. – Halle.

Stein, P./Noack, M. (2007): Ereignisanalyse. Online verfügbar unter: http://soziologie.uni-duisburg.de/personen/stein/veranstaltungen/smfl/Ereignisanalyse.pdf, Stand: 23.08.2008.

Strobl, R. (2006): Chancen und Probleme der Integration junger Aussieder aus der früheren Sowjetunion. In: *Ipsen-Peitzmeier, S./Kaiser, M.* (Hrsg.): Zuhause fremd. Russlanddeutsche zwischen Russland und Deutschland. – Bielefeld, S. 87-108.

Strobl, R./Kühnel, W. (2000): Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. – Weinheim.

Jugendkultur und soziale Ungleichheit in Szenen – Forschungsstand und Perspektiven

Nora Friederike Hoffmann

Nora Friederike Hoffmann

Zusammenfassung
In diesem Artikel soll der Blick auf junge Menschen in Szenen mit jugendkulturellem Bezug geschärft werden. Vergemeinschaftungsformen junger Menschen werden weder als vollständig individualisiert, noch rein klassenkulturell geprägt interpretiert. Ein Blick in den Stand der Forschung zeigt, dass eine Ausdifferenzierung der Lebensformen zwar stattfindet, dies aber mitnichten mit dem Verschwinden vertikaler Strukturen innerhalb der Gesellschaft einhergeht. Vor dem Hintergrund nach wie vor bestehender vertikaler sozialer Ungleichheiten wird dafür plädiert auch innerhalb des Szenekonzepts nach *Hitzler/Niederbacher* (2010) sozialstrukturelle Facetten nicht außer Acht zu lassen.

Schlagworte: Soziale Ungleichheit, Szenen, Jugendkultur, junge Erwachsene

Youth Culture and Social Inequality in Scenes – The State of Research and Prospects

Abstract
This article takes a closer look at adolescent and post-adolescent scenes with a youth cultural content. Groups of young people are seen neither as fully individualized nor truly shaped by class factors. The state of research shows that a segmentation of lifestyles does indeed take place but that this does not include the disappearance of vertical structures of social inequality. This necessitates amplification of the concept of scenes defined by *Hitzler/Niederbacher* (2010) to make inclusion of the still important class contexts possible. Furthermore, an ongoing doctoral project is presented which uses this amplified concept of scenes.

Keywords: social inequality, scenes, youth culture, post adolescents

1 Einleitung: Leitlinien der Jugendkulturforschung

Eine Vielzahl von Begrifflichkeiten markiert die unterschiedlichen Perspektiven, welche in der Sozialforschung bei der Untersuchung von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen und besonders ihren Vergemeinschaftungsformen eingenommen werden. Diskurse über Jugendkulturen (vgl. *Baacke* 2007), jugendliche Subkulturen (vgl. *Clarke u.a.* 1979), jugendliche Peergroups und Cliquen (vgl. *Eckert/Reis/Wetzstein* 2000; *Wetzstein u.a.* 2005) oder Jugendstile (vgl. *Pfadenhauer* 2010) nehmen jeweils jugendliche Vergemeinschaf-

tungsformen in den Blick, folgen neben anderen Differenzierungslinien aber den jeweils aktuellen Makrotheorien (wie klassenkulturellen oder individualisierungstheoretischen Ansätzen) und finden immer wieder neue Deutungen über Genese, Funktion und Beschaffenheit jugendlicher Gruppierungen. Aktuell besitzt der Begriff der Szenen, der vor allem durch *Hitzler/Niederbacher* (2010) Eingang in die deutsche Forschungslandschaft fand, eine besondere Bedeutung.

Hitzler/Niederbacher (2010) gehen davon aus, dass in der drastisch an Komplexität gewinnenden postmodernen, multioptionalen und individualisierten Gesellschaft erstens „die lebensweltlichen Grundlagen eines Denkens in traditionalen Kategorien von Großgruppengesellschaften" (*Beck* 1986, S. 117) nicht mehr bestehen und weiter herkömmliche Sozialisationsagenturen (Schule, Vereine, Familie, Kirche) kaum mehr adäquate Wertekataloge, Deutungsschemata oder Sinnwelten anbieten können, so dass diese dann vermehrt im Kreise der Peers gesucht werden. So entstehen neue Vergemeinschaftungsformen, die vor allem als „ästhetische Gesinnungsgenossenschaften individualisierter Einzelner mit vornehmlich partieller habitueller, intellektueller und affektueller Gemeinsamkeit" (*Hitzler/Niederbacher* 2010, S. 14) fungieren. Zur Benennung dieser „posttraditionalen Vergemeinschaftungen" (vgl. *Hitzler* 2008) wählen die Autorinnen den im jugendlichen Sprachgebrauch verbreiteten Szenebegriff, der, ohne ausgearbeitet worden zu sein, bereits seit längerem auch in der Jugendforschung verwandt wird (vgl. *SPoKK* 1997; *Strzoda/Zinnecker/Pfeffer* 1996). Szenen sind nach *Hitzler/Niederbacher* (2010) nicht als „modisches Synonym" für Jugendkulturen schlechthin zu verstehen, da durchaus nicht jeder jugendkulturelle Lebensstil auf eine Szene verweist. Gleichzeitig manifestieren sich jedoch in vielen Szenen Phänomene, welche unter dem Begriff der Jugendkultur zusammengefasst werden, so dass durchaus von Jugendkulturen bzw. jugendkulturellen Phänomenen in Szenen gesprochen werden kann. Weiterhin sind Szenen „[t]hematisch fokussierte kulturelle Netzwerke", in denen sich Personen in einer bestimmten Form stilisieren und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv herstellen und weiterentwickeln. Darüber hinaus gelten Szenen als „Inszenierungsphänomene", die die soziale Verortung ihrer Mitglieder über bestimmte Zeichen, Symbole, Rituale und Verhaltensweisen ermöglichen und die nur existieren, wenn sie darüber von einem Publikum wahrgenommen und definiert werden. Dabei beruhen sie nicht mehr auf dem „traditionalen Rekurs von sozialer Lage oder Tradition", sondern liegen gewissermaßen quer zu den bisherigen Gesellungsformen und traditionellen Institutionen. An Szenen haben junge Menschen aus unterschiedlichen Lebenslagen teil, die sich demzufolge nicht auf kollektiv auferlegte Lebensumstände berufen können und die ihre Sinnschemata, Wertekataloge und Deutungsmuster unabhängig von gemeinsamen Lebenslagen kommunikativ erzeugen müssen (vgl. *Hitzler/Niederbacher* 2010).

Das hier wiedergegebene Szenekonzept ist in Anlehnung an die Individualisierungsthese nach *Beck* (vgl. [1983] 2009, 1986) formuliert worden. Diese geht von einer zunehmenden Entstrukturierung der Klassengesellschaft aus, woraufhin die herkömmlichen Werkzeuge und Theorien der klassischen Sozialstrukturanalyse als unangemessen für die Untersuchung moderner pluraler Gesellschaften verworfen wurden. Die Individualisierungsthese, als generelle gesellschaftliche Theorie entwickelt, fand 1990 mit *Heitmeyer/Olk* auch den Weg in die Kindheits- und Jugendforschung und wird dort seitdem auch in der Jugendkulturforschung breit rezipiert. Vordem dominierte in dieser Disziplin das schicht- und klassenspezifische Subkulturmodell des Centre for Contemporary Cultural

Studies (CCCS) in Birmingham, welches Jugendkulturen als Untereinheiten einer klassenkulturellen Stammkultur wertete (vgl. *Clarke* u.a. 1979).

Vor dem Hintergrund nach wie vor bestehender vertikaler sozialer Ungleichheiten erscheint es nun gewinnbringend, sich einmal denjenigen Forschungstraditionen zuzuwenden, welche im Spannungsfeld zwischen Individualisierungsthese und Schicht- bzw. Klassentheorien angesiedelt sind, was im folgenden Abschnitt geschehen soll. Darauf aufbauend erfolgt der Rückgriff auf den einleitend dargestellten Szenebegriff nach *Hitzler/Niederbacher* (2010), der allerdings für die soziale Ungleichheitsforschung geöffnet werden soll, in dem ein Zusammenhang zwischen szeneinterner Inszenierung und der Lebenslage hergestellt wird. Abschließend wird ein Forschungsvorhaben in seinen Grundzügen vorgestellt, welches die jugendkulturell geprägten Vergemeinschaftungsformen junger Menschen weder als vollständig individualisiert, noch rein klassenkulturell geprägt interpretiert und sich damit an der Schnittstelle von Individualisierungsthese und sozialstruktureller Analyse befindet.

2 Stand der Forschung

In den verschiedenen Subdisziplinen der Soziologie wird seit nunmehr 20 Jahren eine Debatte über die empirische Bestätigung bzw. Widerlegbarkeit der Individualisierungsthese geführt (vgl. u.a. *Erbslöh* 1990; *Holtmann* 1990; *Hartmann* 1999; *Klein* 1999; *Müller* 2000; *Otte* 2005; *Rössel* 2005; *Kohler* 2005; *Isengard* 2005; zsf. *Haller* 2007; *Lois* 2009). In der Jugendkulturforschung gehört die Vorstellung von der sich zunehmend individualisierenden Gesellschaft allerdings seit den frühen 1990er Jahren zum Mainstream. Dass gerade Jugendkulturen nach wie vor nachhaltig von sozialstrukturellen Bezügen geprägt werden, verkennen viele Jugendforscher/innen seitdem (vgl. u.a. *AG Bielfelder Jugendforschung* 1990; *Baacke/Ferchhoff* 1993; *Vollbrecht* 1997; *Schröder/Leonhardt* 1998; *Rink* 2002; *Müller-Schneider* 2007; *Ferchhoff* 2007; *Hitzler* 2008; *Gebhart* 2010; *Hitzler/Niederbacher* 2010). *Baacke/Ferchhoff* (1993) begreifen die Bundesrepublik stattdessen als eine individualisierte Gesellschaft, deren jugendkulturelle Stilbildungen nicht im Zusammenhang mit Klassen oder Schichten stehen, während *Rink* (2002) sogar davon ausgeht, dass die Teilhabe an Jugendkulturen eine Herauslösung aus den traditionellen Milieus, Schicht- und Klassenstrukturen ermöglicht. Andere Autor/innen wiederum heben die Bedeutung sozialstruktureller Klassifizierungen zwar hervor, verbleiben damit aber auf der Ebene einer Randbemerkung, so dass die Gesellschaft im Endeffekt trotzdem als hochgradig individualisiert charakterisiert wird (vgl. *Baacke* 2007*; Müller-Bachmann* 2007).

Ein wesentliches Merkmal eint jedoch alle benannten Zugänge: die gesellschaftliche Realität der Individualisierung wird kaum empirisch belegt, sondern vielmehr in ihrer bloßen Behauptung zur Grundlage von Aussagen über die Jugend(en) gemacht (vgl. auch allg. *Haller* 2007; auf Jugendkultur bezogen *Otte* 2010). Zwar existieren einige wenige Projekte, welche versprechen, Individualisierungsprozesse und ihre Begleiterscheinungen empirisch in den Blick zu nehmen, auch diese erheben den Trend zur Individualisierung jedoch zum Axiom und interpretieren ihre Ergebnisse durch diesen Fokus. So eröffnen *Hitzler/Niederbacher* (2010) ihre ethnografische Studie zum „Leben in Szenen“ bereits mit der Aussage, dass „[d]as Leben in modernen Gegenwartsgesellschaften […] typi-

scherweise hochgradig individualisiert" (S. 11) sei, versäumen aber, diese These an Hand empirischer Nachweise zu reifizieren. Auch *Walter Vogelgesang* (2010) eröffnet seinen Aufsatz zur Selbstinszenierung von Jugendlichen im Internet in ähnlicher Weise. In seiner Untersuchung von Online-Rollenspielern und Nutzer/innen der Web-2.0-Plattform SchülerVZ erkennt er so neben dem Geschlecht und dem Grad der Zugehörigkeit auf Grund gestufter Wissensformen „vom Novizen über den Fan bis zum Freak" (*Vogelgesang* 2010, S. 41) auch keine weiteren Differenzierunglinien. *Anja Schwanhäußer* (2010) analysiert die Kultur des Techno-Underground in Berlin trotz eines historischen Abrisses der deutschen und britischen Jugendkulturforschung, in dem sie auch kurz auf die klassenkulturelle Perspektive des CCCS hinweißt, als eine Kultur des „sich-sozial-nicht-verorten-wollens" (*Schwanhäußer* 2010, S. 296). Ihr Grundverständnis ist das einer individualisierten Gesellschaft. Dadurch wird die Möglichkeit verkannt, dass die von *Schwanhäußer* untersuchten jungen Erwachsenen trotzdem in den traditionellen milieuspezifischen Bezügen verankert sein können und diese auch einen Einfluss auf ihre soziale Position sowie ihr Tun, Handeln und Denken ausüben können.

Zusammenfassend ergibt sich, dass in den vergangenen Jahren unter dem Einfluss der Theorie einer individualisierten Gesellschaft Aspekte vertikaler sozialer Ungleichheit aus dem Blick der Jugendkulturforschung gerieten. Dies geschah, ohne dass für den vermeintlichen Bedeutungsschwund sozialstruktureller Faktoren empirische Nachweise angeführt wurden.

Eine Art Initialzündung für die kritische Betrachtung der Individualisierungsthese bildete der 1996 von *Rainer Geißler* verfasste Aufsatz mit dem verheißungsvollen Titel „Kein Abschied von Klasse und Schicht", in dem er eine zunehmende Ausdifferenzierung der Lebensformen anerkennt, allerdings nachweisen kann, dass dies nicht mit dem Verschwinden vertikaler Strukturen in der Gesellschaft einhergeht. Ausgehend davon meldeten sich weitere Theoretiker zu Wort, welche seinen Standpunkt stützten. Während sich der Großteil dieser Autoren dem Phänomen als gesamtgesellschaftlichem zuwandte (vgl. *Müller* 1998; *Vester* 2010: auch bereits *Vester u.a.* 2001 [1993]) oder das Bildungssystem und seine Implikationen in den Fokus rückten (vgl. *Büchner* 2003), bezieht sich *Albert Scheer* (2009) direkt auf die Jugendkulturen. Er macht deutlich, dass von einer „eindeutigen sozialstrukturellen Verortung von Jugendkulturen" (S. 190) nicht mehr auszugehen ist, es aber weiterhin dringend notwendig bleibt zu ergründen, welche sozial zugemuteten Erfahrungen jugendkulturelle Vergemeinschaftungsformen, ihre Stile und ihre Praktiken konstituieren. Dieser auf theoretischer Ebene konstatierte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Lebensstil bestätigte sich bereits in einigen empirischen Untersuchungen. Allerdings schwankt jeweils der Grad der Intensität und Reflexivität, mit dem dieses Wechselwirkungsverhältnis in den Blick genommen wurde. Bei *Strzoda/Zinnecker/Pfeffer* (1996), *Eckert/Reis/Wetzstein* (2000) und *Pfaff* (2006) steht er bspw. nicht im Mittelpunkt des Interesses. *Strzoda/Zinnecker/Pfeffer* (1996) erkennen in ihrer parallel zur zwölften Shell-Jugendstudie (vgl. *Jugendwerk der Deutschen Shell* 1997) durchgeführten quantitativen Untersuchung jugendlicher Szenen, Gruppen und Stile zwar eine Abkopplung heutiger Jugendkulturen von ihren Herkunftsmilieus, zeigen aber gleichzeitig, dass besondere soziale Lebenslagen die Disposition für oder gegen bestimmte Jugendkulturen verstärken können. Weiterhin macht ihre quantitative Analyse der Einstellungen Jugendlicher gegenüber jugendkulturellen Ausdrucksformen deutlich, dass unterschiedliche Stilrichtungen keineswegs gleichmäßig im sozialen Raum verteilt sind, sondern sich Alters-, Status-, und Bildungskonfigurationen zuordnen lassen. Eine ähnliche

Herangehensweise findet sich in einer von *Eckert/Reis/Wetzstein* im Jahr 2000 veröffentlichten qualitativen Jugendstudie, in der Abgrenzungen zwischen Jugendgruppen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen. Hier wird festgestellt, dass zwar kein Determinismus zwischen Herkunftslage und der Distinktionsstrategie einer Gruppe existiert, jedoch trotzdem gewisse Zusammenhänge bestehen, welche auf schichtspezifische Abgrenzungsstrategien verweisen. *Nicolle Pfaff* (2006) bemerkt in ihrer quantitative mit qualitativen Methoden verschränkenden Untersuchung politischer Orientierungen Jugendlicher, dass die individuellen Lebensumstände nur wenig Einfluss darauf besitzen, ob sich ein Heranwachsender überhaupt einer jugendkulturellen Inszenierung zugehörig fühlt. Ihre Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die Form der jugendkulturellen Selbstverortung durchaus bildungs- und sozialmilieuabhängig ist. Genauere Aussagen zum Zusammenhang von jugendkultureller Inszenierung und sozialer Lage vermögen die oben zitierten Autorinnen nicht zu treffen, diese werden aber bei einer intensiven Rezeption der Studien möglich, die sich dezidiert mit deren Verknüpfung auseinandersetzen.

Zunächst sind einige Studien anzuführen, die sich nicht mit einem spezifisch jugendkulturellen Forschungsgegenstand auseinandersetzen, aber zu dem Ergebnis gelangen, dass sich in allen erdenklichen Bereichen, wie bspw. der Körperaneignung in der Jugend (vgl. *Helfferich* 1994), der Entwicklung politischer und berufbiografischer Identitäten (vgl. *Scherr* 1995), des Konsums psychoaktiver Substanzen (vgl. *Richter/Bauer/Hurrelmann* 2004) oder in der Bildungsorientierung (vgl. *Büchner* 2003; *Grundmann u.a.* 2006) ungleiche Lebenslagen niederschlagen. Jugendkulturelle Phänomene stärker in den Blick nimmt *Werner Georg* bereits 1992 in einer quantitativen Studie, welche im Rahmen des elften Kinder- und Jugendberichts veröffentlicht wurde. Die Teilhabe an einem jugendlichen Stil und auch die Art der Inszenierung in diesem begründet er in der Verknüpfung aus der sozialen Herkunft eines Jugendlichen und seinen ästhetischen Präferenzen, welche im Sinne Bourdieus wiederum nicht ganz unabhängig vom Herkunftsmilieu sein dürften (vgl. *Bourdieu* 1987). Aktuell beschäftigt sich *Gunnar Otte* in einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der nach wie vor bestehenden Erklärungskraft, welche ein eher klassentheoretisches Paradigma bei der Analyse und Interpretation jugendkultureller Phänomene spielt, auch wenn mittlerweile nicht mehr von einer ausschließlich sozialstrukturell geprägten Verortung in Jugendkulturen auszugehen ist. Den theoretischen Nachfolgern der Individualisierungsthese wirft *Otte* (2007) die Tendenz zu einem „strukturlosen Subjektzentrismus“ (S. 165) vor, bei dem auf das Subjekt fokussiert wird, während die unsichtbaren, differenzierten Strukturen der Sozialisationsbedingungen im Hintergrund bleiben. Untermauert wird diese Aussage mit einer Untersuchung klassenspezifischer Ästhetisierungsprozesse in der Leipziger Clubszene. Gleichzeitig wird die Realität rein klassenkulturell-geprägter Jugendkulturen in der Nachkriegszeit angezweifelt, welche einigen zeitdiagnostischen Analysen von Jugendkulturen zu Grunde liegt (vgl. u.a. *Geiling* 1996). Um dieses Phänomen detaillierter in den Blick nehmen zu können, führte *Otte* (2010) eine erst kürzlich veröffentlichte quantitative Studie zum Musikgeschmack Jugendlicher zwischen 1955 und 2004 durch. Über die Reanalyse standardisierter Umfragen aus den vergangenen fünfzig Jahren gelingt es ihm aufzuzeigen, dass die „gängigen Diagnosen […] *sowohl* das Ausmaß von ‚Klassenkultur’ in der Nachkriegszeit *als auch* das Ausmaß von ‚Individualisierung’ über die letzten fünfzig Jahre“ (ebd. S. 88; Hervorhebung im Original) überschätzen. Zwar erweist sich auch der Faktor Klasse[1] im gesamten Erhebungszeitraum als unzureichend, um die unterschiedlichen Musikpräferenzen der Jugendlichen zu erklären, er stellt aber zumindest einen erklärenden Faktor dar, „während

der handlungstheoretische[r] Wert der Individualisierungsthese gegen Null strebt" (*Otto* 2010, S. 90). Am Beispiel digitaler Medienkulturen gelingt es dann einer Studie von *Kutscher/Otto* (2010) nachzuvollziehen, dass die Formierung jugendkultureller Praxen stark durch soziale Strukturen und Räume beeinflusst wird, so dass eine „klassenbezogene Analyse der Zusammensetzung spezifischer Jugendkulturen auch im digitalen Kontext" (ebd. 2010, S. 84) erforderlich bleibt. Diese Erkenntnis ist besonders interessant, da es sich mit digitalen Medienkulturen um Kulturen handelt, welche sich erst mit der Verbreitung von Computer, Internet etc. bereits innerhalb der vermeintlich individualisierten Gesellschaft entwickelt haben. Trotzdem bildeten sich in ihnen Dimensionen vertikaler sozialer Ungleichheit aus, welche nicht durch eine unterschiedliche Verfügbarkeit von Computern etc. (vgl. *MpFS* 2008) oder individuelle Präferenzen begründet werden können, sondern auf der unterschiedlichen Positionierung im sozialen Gefüge beruhen (vgl. *Kutscher/Otto* 2010).

Resümierend lassen sich folgende Erkenntnisse festhalten: Einige Autorinnen begannen zum Ende der 1990er Jahre wieder Faktoren vertikaler Ungleichheit in ihre Forschungs- oder Theoriearbeiten einzubeziehen. Während die meisten Verfasser den Fokus dabei nicht auf Jugendkulturen und -szenen legten, konnte Gunnar *Otte* den Wert einer klassentheoretisch sensibilisierten Betrachtungsweise von Jugendkulturen quantitativ-empirisch nachweisen. Die Notwendigkeit solcher Ansätze stützen ebenfalls *Kutscher/Otto* (2010) am Beispiel digitaler Medienkulturen, in denen sich vertikale soziale Ungleichheiten innerhalb der vermeintlich individualisierten Gesellschaft entwickelten.

3 Jugendkulturelle Szenen und Lebenslage

Diese kurze Literaturanalyse demonstriert eines: auch wenn sich unsere Gesellschaft in den vergangenen Jahrzehnten ausdifferenziert hat, bedeutet dies nicht, dass die Bedeutung vertikaler sozialer Ungleichheit verschwand, sondern vielmehr aus dem Blick der sozialwissenschaftlichen Forschung geriet. Die zitierten Studien und theoretischen Auseinandersetzungen zeigen auf, dass die soziale Herkunft eines jungen Menschen nach wie vor einen besonderen Einfluss auf seine jugendkulturelle Verortung und Inszenierung besitzt. Herkunftsbedingte Geschmackspräferenzen und habituelle Verhaltensmuster manifestieren sich in jeglichen menschlichen Vergemeinschaftungsformen (vgl. *Bourdieu* 1987) und damit auch in der szeneinternen Inszenierung. Somit ist auch in Bezug auf Szenen, welche in Anlehnung an die Ausarbeitungen *Hitzler/Niederbachers* (2010) einleitend vorgestellt wurden, davon auszugehen, dass diese nicht komplett quer zu den bisherigen sozialen Formationen liegen, sondern im Zusammenhang mit der Lebenslage ihrer Akteure stehen. Selbst wenn eine geteilte Lebenslage nicht mehr als das grundlegende Teilhabekriterium fungiert, besteht zwischen jungen Menschen, die neben ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Szene auch die Lebenslage teilen, ein gemeinsamer (oder konjunktiver) Erfahrungsraum, der auf den kollektiv auferlegten Lebensumständen beruht. Dieser bildet einen Rahmen, der nicht erst kommunikativ erzeugt werden muss, sondern bereits unmittelbar vorhanden ist. Zwischen den Angehörigen eines konjunktiven Erfahrungsraumes, der durch eine strukturidentische Erlebnisschichtung auch diejenigen verbinden kann, die einander gar nicht persönlich kennen, ist damit ein unmittelbares Verstehen je spezifischer Wissensbestände möglich (vgl. *Bohnsack* 1998). Somit ist da-

von auszugehen, dass an Szenen zwar junge Menschen unterschiedlicher Lebenslagen teilhaben können, Jugendliche und junge Erwachsene, die neben der Teilhabe an einer Szene auch noch die Lebenslage teilen, allerdings noch einen weiteren konjunktiven Erfahrungsraum aufweisen. Dieser äußert sich auch in überregionalen Szenen in einer ähnlich strukturierten Inszenierung, so dass im Endeffekt von einer soziallagenabhängig unterschiedlichen Inszenierung innerhalb derselben Szene auszugehen ist.[2]

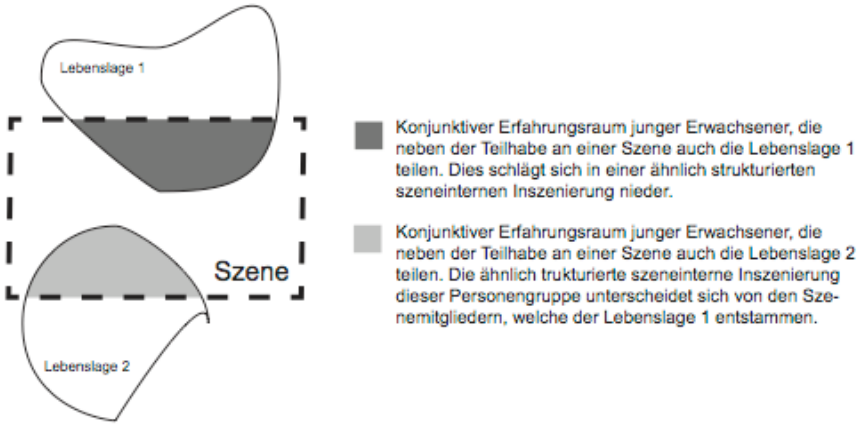


Abbildung 1: Lebenslagen und Szenen

4 Eine neue alte Forschungsrichtung: jugendkulturelle Szenen und vertikale soziale Ungleichheit

Vor allem in der Mitte der 1990er-Jahre wurde die Individualisierungsthese auch der Jugendforschung häufig zu Grunde gelegt. Kaum ein/e Autor/in, welche/r sich nicht auf die griffige These einer pluralisierten Gesellschaft, in der jeder individuell seine Biografie bastelt, bezog. Besonders die Jugendkulturforschung nahm den Paradigmenwechsel auf und beschrieb Jugendkulturen fortan sogar als Mittel zur Herauslösung aus sozial strukturierten Bindungsmustern.

Ohne Zweifel lässt sich etwa zur Jahrtausendwende ein erneutes Umdenken beobachten. Die Lektüre zeigt, dass den sozialstrukturellen Faktoren mittlerweile doch wieder eine Rolle zugebilligt wird, die Tendenz zu einer „Wiederentdeckung der althergebrachten Faktoren“ ist da, auch wenn dieser Zusammenhang zumeist nur konstatiert und selten genau analysiert wird. Lediglich *Gunnar Otte* (2010) betrachtet die Erklärungsfaktoren von Klasse und Individualisierungsthese besonders intensiv und kommt zu dem prägnanten Schluss, dass „der Erklärungsfaktor der Individualisierungsthese gegen Null“ (ebd. S. 90) strebe, während die Klasse immerhin erklärendes Potenzial besitze.

Um noch einen Schritt weiter in die Struktur und Praxis jugendkultureller Formationen einzudringen, wäre es nun besonders interessant nicht nur zu untersuchen, in wie weit jugendkulturelle Formationen sozial homo- oder heterogen zusammengesetzt sind, son-

dern auch einmal in den Blick zu nehmen, wie genau sich der Einfluss der Lebenslage eines jungen Menschen in einer jugendkulturellen Szene denn äußert. Dies regen auch unterschiedliche Sozialforscher bereits seit einiger Zeit an, in dem sie die übliche rein ethnografische Beschreibung jugendkultureller Phänomene problematisieren. Schwierigkeiten sehen sie dabei zum einen auf sozialpädagogisch-praktischer Ebene, da eine sozialwissenschaftliche Forschung der sich beständig wandelnden Jugendkultur niemals habhaft werden kann, um folgend funktionale Angebote zur Lösung von Jugendproblemen anzubieten (vgl. *Ferchhoff* 2007). Die möglichst detaillierte Beschreibung einer jugendlichen Gemeinschaft zu einem Zeitpunkt X liefert damit nur wenig gewinnbringende Erkenntnisse. Zum anderen wird eine Anbindung der Jugendkulturforschung an gesamtgesellschaftliche Phänomene gefordert, um nicht im Status einer Bindestrich-Soziologie verhaftet zu bleiben. Jugendkulturelle Szenen sind in der Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Strukturen und Tendenzen zu begreifen und nur, wenn sie mit einem spezifischen Erkenntnisinteresse jenseits einer bloßen Beschreibung oder Illustration in den Blick genommen werden, besteht die Möglichkeit, dieses Wechselspiel in seiner Funktionsweise zu erhellen (vgl. *Scherr* 2009; *Hahn* 2010). Somit wird deutlich, dass die Jugendkulturforschung sowohl den Bezug zur sozialen Herkunft ihrer Mitglieder zu suchen hat, als auch in ihren Untersuchungen Abstand zu einer rein beschreibenden Herangehensweise gewinnen muss „um feine Unterschiede sozialer Praxis zu erkennen" (*Krüger* 2010, S. 36).

5 Das Forschungsprojekt „Szenen junger Erwachsener und Lebenslage"[3]

All diese Erkenntnisse zusammenführend soll nun ein aktuell laufendes qualitatives Forschungsprojekt vorgestellt werden, welches danach fragt, wie sich in unserer vermeintlich individualisierten Gesellschaft unterschiedliche Lebenslagen ausdrücken. In diesem Projekt wird empirisch der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines jungen Erwachsenen und seinem spezifischen Ausdruck innerhalb einer jugendkulturellen Szene untersucht. Dabei soll mit *Wetzstein u.a.* (2005) und *Pfaff* (2006) davon ausgegangen werden, dass die generelle Zugehörigkeit zu jugendkulturellen Gemeinschaften tatsächlich eine Normalität unabhängig von Klasse, Schicht oder Lebenslage darstellt und dass gleichzeitig auch jugendkulturelle Ausdrucksformen bestehen, die relativ breit innerhalb des Lebenslagenspektrums der BRD rezipiert werden. Da der spezifische jugendkulturelle Ausdruck jedoch einen Bezug zu unterschiedlichen Lebensrealitäten und sozialen Lebenslagen der familiären Herkunftsmilieus aufweist, wird angenommen, dass Jugendliche sich auf Grund spezifischer Entwicklungsparameter auch auf spezifische Art und Weise innerhalb von Jugendkulturen verorten (vgl. *Lübcke* 2007) und so lebenslagenabhängige Ausdrucksformen innerhalb der selben jugendkulturellen Szene zu erwarten sind (vgl. ebenfalls Abbildung 1). Im Zentrum des Erkenntnisinteresses des Forschungsvorhabens steht somit die Frage, wie sich die spezifischen Ausdrucksformen und kollektiven Orientierungen junger Erwachsener derselben Szene mit jugendkulturellem Bezug unterscheiden, wenn sie aus unterschiedlichen Lebenslagen stammen. Forschungsmethodisch stützt sich das Projekt vor allem auf die Erhebung von Gruppendiskussionen und Gruppenfotos mit jungen Erwachsenen beiderlei Geschlechts, welche sich selbst in zwei exemplarisch

ausgewählten Jugendszenen verorten. Um die Frage nach der soziallagenabhängig unterschiedlichen Rezeption jugendkultureller Stilisierung beantworten zu können, werden zu gleichen Teilen Gruppen in die Untersuchung einbezogen, welche eher benachteiligten und eher privilegierten Lebenslagen entstammen. Als Auswertungsmethoden fungieren die dokumentarische Methode der Interpretation (vgl. u.a. *Bohnsack* 2003) und die Bildinterpretation nach *Ralf Bohnsack* (2009).

In dieser Studie wird nicht global das gesamte, weit verzweigte Feld jugendkultureller Inszenierungen in den Blick genommen, sondern exemplarisch zwei Szenen mit jugendkulturellem Bezug untersucht: Die Techno/Elektro- und die Streetball-Szene. Die Auswahl dieser Szenen erfolgte nach strategischen Gesichtspunkten: Erstens sollten die untersuchten Ausdrucksformen einen klaren jugendkulturellen Bezug aufweisen, zweitens sollte sich nach lebenslagenspezifischen Kriterien ein heterogenes Bild innerhalb der Szenen abzeichnen, drittens sollten Formationen, welche in den letzten Jahren besonders häufig im Interesse der Forschung standen, nicht vorzugsweise berücksichtigt werden und viertens zeigten sich zwischen diesen beiden Szenen interessante Vergleichslinien auf Grund ihrer urbanen Prägung. Sowohl die Techno/Elektro- als auch die Streetball-Szene bestätigten sich nach Literaturrecherchen als jugendkulturelle Ausdrucksformen, die relativ breit innerhalb unterschiedlicher Bevölkerungsschichten rezipiert werden (für Techno/Elektro vgl. u.a. *Fritzsche* 1997; *Hitzler/Niederbacher* 2005; *Otte* 2007; für Streetball vgl. *Schwier* 1996[4]). Vor allem zur Streetball-Kultur sind zudem bislang nur spärlich Veröffentlichungen erschienen, es existiert lediglich eine monografische Darstellung zum Thema, deren Anliegen es ist, diese sportive Freizeitszene als Jugendkultur zu erklären (vgl. *Wenzel* 2001). Weiterhin sind einige ältere Aufsätze vorhanden, die Streetball als jugendkulturelle Bewegungsform, Möglichkeit zum Einstieg in die Männerrolle oder Raumphänomen analysieren (vgl. *Kolb* 1996; *Schwier* 1996; *Kolb* 1997; *Wenzel* 1997). Die Techno-Bewegung hingegen wurde vor allem während ihrer Hochzeit in den 1990er Jahren Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (vgl. u.a. *Eckert/Reis/Wetzstein* 2000; *Meyer* 2000; *Schneider/Töpfer* 2000; *Hitzler/Pfadenhauer* 2001; *Kemper* 2004), die jedoch oft auf der deskriptiven Ebene stehen blieben und nicht zur „Durchdringung jugendlicher Sinn- und Bedeutungswelten“ (*Hagedorn* 2008, S. 16) gelangten oder sozialstrukturelle Bezüge aufmachten.

Momentan befindet sich das vorgestellte Projekt noch in der Erhebungsphase, in die nur erste grundlegende Auswertungsschritte eingebunden sind. Für eine dezidierte Auswertung, welche neue Erkenntnisse über die Bedeutung sozialstruktureller Faktoren innerhalb jugendkultureller Ausdrucksformen verspricht, muss daher auf einen späteren Zeitpunkt verwiesen werden.

6 Fazit

In diesem Artikel wurde festgestellt, dass die in den 1990er-Jahren vor allem mit Bezug auf die Individualisierungsthese stattgefundene Abkehr von sozialstrukturellen Einflussfaktoren vor allem im Bereich der Jugendkulturforschung revidiert werden muss. Hierauf verweisen die Ergebnisse einiger theoretischer Auseinandersetzungen, sowie wenige empirische Untersuchungen. Diese Erkenntnis geht mit der Forderung einher, dass in der deutschen Jugendkulturforschung breit rezipierte Szenekonzept um eine Facette zu er-

weitern, welche dem Einfluss der sozialen Herkunft junger Szeneteilhaber gerecht wird. Im Anschluss daran wurde ein Forschungsprojekt skizziert, welches diesen Zusammenhang zwischen der Lebenslage eines jungen Erwachsenen und seinem spezifischen Ausdruck innerhalb einer jugendkulturellen Szene untersucht und so versucht, neue Erkenntnisse über die sozialstrukturelle Gebundenheit jugendkultureller Ausdrucksformen zu generieren. Damit wird der in den vergangenen Jahren häufig ausgeblendeten Einfluss sozialer Herkunft wieder in den Fokus einer sozialwissenschaftlichen Forschungsarbeit gerückt, so dass ein Beitrag zur Erfassung des Ausdrucks und der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in jugendkulturellen Szenen geleistet werden kann.

Anmerkung

1 Den „Faktor Klasse" fragt *Otte* (2010) aus forschungspragmatischen Gründen über die Schulbildung ab, welche in Deutschland maßgeblich die spätere Klassenposition bestimmt und ebenfalls abhängig von der Klassenposition der Eltern ist.

2 Unbestritten besitzen im Sinne des intersektionalen Ansatzes neben sozioökonomischen Faktoren auch weitere Differenzkategorien und ihre Interdependenz großen Einfluss. Zum aktuellen Zeitpunkt soll zunächst einmal die Bedeutung der Lebenslage für die Inszenierung eines jungen Menschen in den Blick genommen werden, bevor in die Relevanz weiterer Kategorien im Sinne der soziogenetischen Typenbildung (vgl. *Bohnsack* 2003) zumindest ein kleiner Einblick gewonnen werden kann.

3 Bei diesem Projekt handelt es sich um mein im April 2010 begonnenes Promotionsvorhaben, welches die Hans-Böckler-Stiftung mit einem Stipendium unterstützt.

4 Im Gegensatz zu *Jürgen Schwier* beschreibt die GfJS (1996) die Streetball-Szene als vornehmlich von Gymnasiasten geprägt. Dieser Widerspruch mag darin begründet liegen, dass die vom GfSJ durchgeführte quantitative Studie nur auf Streetball-Turnieren erhoben wurde, welche von einem Großteil der Straßenszene nicht besucht werden.

Literatur

Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung (1990): Das Individualisierungs-Theorem – Bedeutung für die Vergesellschaftung Jugendlicher. In: *Heitmeyer, W./Olk, T.* (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. – Weinheim/München, S. 11-35.

Baacke, D. (2007): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. – Weinheim/München.

Baacke, D./Ferchhoff, W (1993): Jugend und Kultur. In: *Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. – Opladen, S. 403-446.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt a.M.

Beck, U. (2009 [1983]): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In*: Solga, H./Poweill, J./Berger, P.A.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. – Frankfurt a.M./New York, S. 221-239.

Bohnsack, *R.* (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: *Matthiesen, U.* (Hrsg.): Die Räume des Milieus. – Berlin, S. 119-131.

Bohnsack, *R.* (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage. – Opladen.

Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. – Opladen/Farmington Hills.

Bourdieu, P. (1987): Der Habitus und der Raum der Lebensstile. In: *Bourdieu, P:* Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt a.M., S. 277-355.

Büchner, P. (2003): Bildung und soziale Ungleichheit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 1, S. 5-24.

Clarke, J./Phil C./Corrigan, P./Garbor, J./Hall,S./Hebdige, D./Jefferson, T./McCron, R./McRobbie, A./ Murdock, G./Parker,H./Roberts, B. (1979): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. – Frankfurt a.M.

Erbslöh, B. (1990): Ende der Klassengesellschaft? Eine empirische Studie zu Sozialstruktur und Bewusstsein in der Bundesrepublik. – Regensburg.

Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T. (2000): „ich will halt anders sein wie die anderen". Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. – Opladen.

Ferchhoff, W. (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. – Wiesbaden, S. 111-123.

Fritzsche, Y. (1997): Jugendkulturen und Freizeitpräferenzen: Rückzug vom Politischen? In: Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. – Opladen, S. 343-377

Gebhardt, W. (2010): ‚We are different!' Zur Soziologie jugendlicher Vergemeinschaftung. In: *Honer, A./Meuser, M./Pfadenhauer, M.* (Hrsg.): Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler. Ronald Hitzler zum 60. Geburtstag. – Wiesbaden, S. 327-339.

Geiling, H. (1996): Das andere Hannover. Jugendkultur zwischen Rebellion und Integration in der Großstadt. – Hannover.

Geißler, R. (2009 [1996]): Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: *Solga, H./Powell, J./Berger, P. A.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. – Frankfurt a.M./New York, S. 239-249.

Georg, W. (1992): Jugendliche Lebensstile – ein Vergleich. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. – Opladen, S. 265-286.

Gesellschaft für Jugend- und Sozialforschung e.V. Leipzig. Forschungsstelle Sportsoziologie (GJS) (1996): „Streetball '95". Eine empirische Untersuchung zum Sozialprofil und zu sportrelevanten Wertorientierungen jugendlicher Streetballspieler in Sachsen und Sachsen-Anhalt. – Leipzig.

Grundmann, M./Dravenau, D./Bittlingmayer, U./Edelstein, W. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. – Münster.

Hagedorn, J. (2008): Jugendkulturen als Fluchtlinien. Zwischen Gestaltung von Welt und der Sorge um das gegenwärtige Selbst. – Wiesbaden.

Hahn, H. P. (2010): Konsum, Materialität und Selbststilisierung als Bausteine jugendlicher Subkulturen. In: *Richard, B./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Intercool 3.0. Jugend. Bild. Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München, S. 57-65.

Haller, M. (2007): Kritik oder Rechtfertigung sozialer Ungleichheit? Die deutsche ‚Strukturideologie' vom Ende der Klassengesellschaft in historischer und vergleichender Perspektive. Eine wissenssoziologische Analyse. In: *Nollmann, U.* (Hrsg.): Sozialstruktur und Gesellschaftsanalyse. Sozialwissenschaftliche Forschung zwischen Daten, Methoden und Begriffen. – Wiesbaden, S. 107-159.

Hartmann, P. H. (1999): Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung. – Opladen.

Heitmeyer, W./Olk, T. (Hrsg.) (1990): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. – Weinheim/München.

Helfferich, C. (1994): Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. – Opladen.

Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2001): Techno-Soziologie. Erkundungen einer Jugendkultur. – Opladen.

Hitzler, R. (2008): Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung. Über Jugendszenen. In: *Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M.* (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnographische Erkundungen. – Wiesbaden, S. 55-72.

Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. 3., vollständig überarbeitete Auflage. – Wiesbaden.

Holtmann, D. (1990): Die Erklärungskraft verschiedener Berufsstruktur- und Klassenmodelle für die Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich der Ansätze von IMSF, PKA, Walter Müller, Erik O. Wright und des Berufsstrukturmodells auf der Basis der bundesdeutschen Sozialstatistik. Zeitschrift für Soziologie 19, 1, S. 26-45.

Isengard, B. (2005): Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung. Zur Bedeutung von Einkommen und Bildung im Zeitverlauf. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 57, 2, S. 254-277.

Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. – Opladen 1997, S. 343-377.

Kemper, C. (2004): Mapping Techno. Jugendliche Mentalitäten der 90er. – Frankfurt a.M.

Klein, T. (1999): Pluralisierung versus Umstrukturierung am Beispiel partnerschaftlicher Lebensformen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 51, 3, S. 469-490.

Kohler, U. (2005): Statusinkonsistenz und Enstrukturierung von Lebenslagen von Lebenslagen. Empirische Untersuchung zweier Individualisierungshypothesen mit Querschnittsdaten aus 28 Ländern. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 57, 2, S. 230-253.

Kolb, M. (1996): Streetball als jugendkulturelle Lebensform. Hinweise auf einen pädagogischen Umgang mit einem modernen Bewegungsphänomen. Sportunterricht 45, 10, S. 412-422.

Kolb, M. (1997): Streetball als jugendkulturelle Bewegungsform. In: *Baur, J.* (Hrsg.): Jugendsport. Sportengagements und Sportkarrieren. – Aachen, S. 299-314.

Krüger, H.-H. (2010): Vom Punk bis zum Emo – Ein Überblick über die Entwicklung und die aktuelle Kartographie jugendkultureller Stile. In: *Richard, B./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Intercool 3.0. Jugend. Bild. Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München, S. 13-43.

Kutscher, N./Otto, H.-U. (2010): Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen. In: *Hugger, K.-U.* (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. – Wiesbaden, S. 73-87.

Lois, D. (2009): Lebensstile und Entwicklungspfade nichtehelicher Lebensgemeinschaften. Eine empirische Analyse mit dem Sozioökonomischen Panel. – Wiesbaden, S. 27-42.

Lübcke, C. (2007): Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In: *Wensierski, H.-J. v./Lübcke, C.* (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen. – Opladen/Farmington Hills, S. 285-319.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MpFS) (2008): Jim 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. – Stuttgart.

Meyer, E. (2000): Die Techno-Szene. Ein jugendkulturelles Phänomen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. – Opladen.

Müller, H.-P. (1998): Sozialstrukturanalyse und soziale Ungleichheit. Theorien und Trends. In: *Chachay, K./Hartmann-Tews, I.* (Hrsg.): Sport und soziale Ungleichheit. – Stuttgart, S. 9-27.

Müller, W. (2000): Klassenspaltung im Wahlverhalten – Eine Reanalyse. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 4, S. 790-795.

Müller-Bachmann, E. (2007): Strukturelle Aspekte jugendkultureller Vergemeinschaftungsformen im Zeitalter der Globalisierung. In: *Villányi,D./Mitte, M./Sander, U.* (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung. – Weinheim/München, S. 137-147.

Müller-Schneider, T. (2008): Lebensstile, Milieus und Szenen. In: *Willems, H.* (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. – Wiesbaden, S. 307-329.

Otte, G. (2005): Hat die Lebensstilforschung eine Zukunft? Eine Auseinandersetzung mit aktuellen Bilanzierungsversuchen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 57, S. 1-31

Otte, G. (2007): Jugendkulturen zwischen Klassenästhetik und freier Geschmackswahl – das Beispiel der Leipziger Clubszene. In: *Göttlich, U./ Müller, R./Rhein, S./ Calmbach, M.* (Hrsg.): Arbeit, Politik und Religionen in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen. – Weinheim/München, S. 161-179.

Otte, G. (2010): „Klassenkultur" und „Individualisierung" als soziologische Mythen? Ein Zeitvergleich des Musikgeschmacks Jugendlicher in Deutschland, 1955-2004. In: *Berger, P. A./Hitzler, R.* (Hrsg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse"? – Wiesbaden, S. 73-95.

Pfadenhauer, M. (2010): Kompetenzen durch Szenen. In: *Richard, B./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Intercool 3.0. Jugend. Bild. Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München, S.281-292.

Pfaff, N. (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. – Wiesbaden.

Richter, M./Bauer, U./Hurrelmann, K. (2004): Konsum psychoaktiver Substanz im Jugendalter: Der Einfluss sozialer Ungleichheit. Ergebnisse der WHO-Studie „Health-Behavior in School-aged Children".In: *Bundeszentrale für Politische Bildung* (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. 1-2. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/publikationen/FTPLD0,4,0,Konsum_psychoaktiver_Substanz_im_Jugendalter%3A_Der_Einfluss_sozialer_Ungleichheit.html#art4; Stand: 31.04.2010.

Rink, D. (2002): Beunruhigende Normalisierung: Zum Wandel der Jugendkulturen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Bundeszentrale für Politische Bildung* (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 5, S. 3-6. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/files/79NEBI.pdf; Stand: 31.04.2010.

Rössel, J. (2003): Die Erlebnisgesellschaft zwischen Zeitdiagnose und Sozialstrukturanalyse. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 28, S. 82-101.

Scherr, A. (1995): Soziale Identitäten Jugendlicher. Politische und berufsbiographische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten. – Opladen.

Scherr, A. (2009): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9., erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage. – Wiesbaden.

Schneider, A./Töpfer, L. (2000): Jugendkultur Techno. Jeder tanzt für sich allein? – Chemnitz 2000

Schröder, A./Leonhardt, U. (1998): Jugendkulturen und Adoleszenz. Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen. – Kriftel.

Schwanhäußer, A. (2010): Kosmonauten des Underground. Ethnografie einer Berliner Szene. – Frankfurt a.M./New York.

Schwier, J. (1996): Skating und Streetball im freien Bewegungsleben von Kindern und Jugendlichen. In: *Schmidt, W.* (Hrsg.): Kindheit und Sport – gestern und heute. – Hamburg, S. 71-83.

SPoKK (Hrsg.) (1997): Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. – Mannheim.

Strzoda, C./Zinnecker, J./Pfeffer, X. (1996): Szenen, Gruppen, Stile. Kulturelle Orientierungen im Jugendraum. In: *Silbereisen, R./Vaskovics, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. – Opladen, S. 57–83.

Vester, M./Oertzen, P.v./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. – Frankfurt a.M.; 3. überarbeitete erweiterte und aktualisierte Auflage.

Vester, M. (2010): Ulrich Beck und die zwei Marxismen. Ende oder Wandel der Klassengesellschaft. In: *Berger, P. A./Hitzler, R.* (Hrsg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? – Wiesbaden. S. 29-49.

Vogelgesang, W. (unter Mitarbeit von *Heiderose Minas*) (2010): Digitale Medien – Jugendkulturen – Identität. *Hugger, K.-U.* (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. – Wiesbaden, S. 37-53.

Vollbrecht, R. (1997): Von Subkulturen zu Lebensstilen. In: *SPoKK* (Hrsg.): Kursbuch JugendKultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. – Mannheim, S. 22-31.

Wenzel, S. (2001): Streetball. Ein jugendkulturelles Phänomen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. – Opladen.

Wetzstein, T./Erbeldinger, P./Hilgers, J./ Eckert, R. (2005): Jugendliche Cliquen. Zur Bedeutung der Cliquen und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. – Wiesbaden.

Für eine bessere Schule

Annemarie von der Groeben

Wir wollen Schule machen

Eine pädagogische Streitschrift
2010. 186 S. Kt.
16,90 € (D), 17,40 € (A), 31,00 SFr
ISBN 978-3-86649-300-1
Was macht die gute Schule aus? Was läuft derzeit schief? Und wie könnte es (besser) gehen?
Im Buch wird ein neuer Diskurs über gute Schulen und gute Pädagogik gefordert und für eine Kurskorrekturen in der Bildungspolitik plädiert.

Katrin Höhmann
Rainer Kopp
Heidemarie Schäfers
Marianne Demmer (Hrsg.)

Lernen über Grenzen

Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Geleitwort von Vernor Muñoz. 2009. 250 S. Kt.
24,90 € (D), 25,60(A), 44,00 SFr
ISBN 978-3-86649-221-9
„Ein Plädoyer, das Mut macht, das Lehren und Lernen angesichts neuer Herausforderungen neu zu gestalten."
Pädagogik 4 2009

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

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

Sozio-emotionale Entwicklung hochbegabter Grundschulkinder im Kontext außerschulischer Fördermaßnahmen

Heinz Reinders, Rebecca Wittek

Heinz Reinders

Rebecca Wittek

Zusammenfassung
Der Beitrag berichtet Befunde einer Begleituntersuchung bei hochbegabten Grundschulkindern, die eine außerschulische Fördermaßnahme besuchen. Ziel der Studie ist es, mögliche positive Wirkungen der Fördermaßnahme auf die sozio-emotionale und motivational-selbstregulatorische Entwicklung der Kinder zu identifizieren. Theoretisch orientiert sich die Untersuchung am Begabungsmodell von *Gagné* (2005) unter besonderer Berücksichtigung von Person-Umwelt-Passungen sensu Eccles. Die Längsschnittstudie im Abstand von sechs Monaten wurde bei 45 Kindern mit einem Intelligenzquotienten > 130 durchgeführt und die Ergebnisse zeigen keine Einflüsse auf deren sozio-emotionalen, wohl aber deren selbstregulatorischen Kompetenzen.

Schlagworte: Hochbegabung, Kindheit, Grundschule, Förderung

Socio-emotional Development of Gifted Children in Extracurricular Support Programs

Abstract
This paper sheds light on possible positive outcomes of extracurricular support programs on the development of gifted children. Based on the concepts of giftedness of *Gagné* and the Stage-Environment-Fit theory of Eccles, it is assumed that special learning opportunities for gifted children outside school might compensate for the gap between talent and possible performance which gifted children often experience at school. The results of the study comprising 45 primary school students with an IQ > 130 show that well-being in extracurricular activities enhances self-regulated learning strategies.

Keywords: giftedness, childhood, primary school, extracurricular education

1 Einleitung

Das Thema Hochbegabung hat in den vergangenen Jahren eine erhebliche Konjunktur erfahren (vgl. *Heinbokel* 2001). Dementsprechend wurde auch die Forschung in diesem Bereich erheblich intensiviert (vgl. *Reinders/Bergs-Winkels* 2008). Allerdings handelt es sich bislang mehrheitlich entweder um Grundlagenforschung oder aber um fallbezogene

Praxisevaluationen. Separate Vorgehensweisen dieser Art haben den Nachteil, dass bei Grundlagenforschung der Bezug zur Praxis fehlt und Fallstudien kaum Aussagen über allgemeine Bedingungen sinnvoller Angebote für hochbegabte Kinder und Jugendliche zulassen.

Deshalb wird mit dem vorliegenden Projekt eine Kombination beider Ansätze verfolgt. Es soll gelingen, grundlegende Erkenntnisse zur Entwicklung hochbegabter Grundschulkinder zu gewinnen, denen durch zielgruppenspezifische Angebote Entfaltungsmöglichkeiten für ihre Begabungen eröffnet werden. Durch den evaluativen Charakter wird zudem der direkte Bezug zu einer Fördermaßnahme genutzt, um Informationen über die Wirksamkeit einer solchen Maßnahme zu erhalten.

Als theoretische Grundlage zur Sortierung und Interpretation der Daten wird eine Kombination des Hochbegabungsmodells von *Gagné* (2005) und der „Stage Environment Fit"-Theorie nach *Eccles/Midgley* (1989) herangezogen. Die Grundidee ist, dass Heranwachsende in bestimmten Lebensbereichen eine besondere Passung von Umweltbedingungen und persönlichen Bedürfnissen benötigen, um die vorhandenen Begabungen und Talente auch in faktische Leistungen überführen zu können. Ein hochbegabtes Kind etwa, welches seine Fähigkeiten der schlussfolgernden und kreativen Problemlösung in der Schule nicht anwenden kann, weil die Unterrichtsdidaktik auf Wiederholung und Memorieren ausgerichtet ist, sollte nach dieser Theorie weniger geneigt und in der Lage sein, sein besonderes Potenzial auch in schulische Leistungen zu überführen. Gerade für solche Grundschüler/innen sollten außerschulische Angebote eine gute Gelegenheit bieten, eigene Talente in Leistungen zu überführen.

Dabei richtet sich der Fokus seit einiger Zeit auf den vorschulischen und Grundschulbereich (vgl. *BMW Group* 2000; *Heller/Reimann/Senfter* 2005; *Pruisken* 2005). Das Interesse ist, Kinder mit besonderen Begabungen besonders frühzeitig zu erkennen, um Phänomenen wie Underachievement oder problematischen psychischen Entwicklungsverläufen vorbeugen zu können. Gleichzeitig versteht sich die Hochbegabtendiagnostik als Servicestelle für Schule und Familien, um diese Sozialisationsinstanzen über die Notwendigkeit spezifischer Förderungen informieren und Unterstützung bei Erziehungs- und Bildungsaufgaben geben zu können (vgl. *Gagné* 1998).

Gerade für den Schulkontext wird häufig moniert, dass dessen Lehr- und Lernformen den besonderen Bedürfnissen dieser Gruppe von Kindern nicht oder nicht hinreichend gerecht werden. Wenngleich interindividuelle Variationen der Lehrkräfte und ihrer Kompetenzen zur Binnendifferenzierung den Globalvorwurf einer Unfähigkeit zur Förderung nicht gerecht werden, so zeigen sich gleichwohl strukturelle Passungsprobleme didaktischer Konzepte und der Art, wie Kinder mit besonderen intellektuellen oder kreativen Fähigkeiten lernen (vgl. *Stapf* 2006). Auch sind Lehrkräfte häufig nicht hinreichend ausgebildet in der Diagnostik besonderer Begabungen, was zu Fehleinschätzungen führt (vgl. *Heller/Reimann/Senfter* 2005; *Wild* 1991). Beide Aspekte führen dazu, dass sich die Hochbegabtenforschung zunehmend der Identifikation und der Entwicklung bzw. Evaluation von Fördermaßnahmen zugewandt hat, die hier kompensatorisch wirken sollen (vgl. *Ahlbrecht* 2006; *BMW Group* 2006; *Henze/Sanfuchs/Zumhasch* 2006). Nach einer längeren Phase der Fokussierung auf Jugendliche kann in den vergangen Jahren ein neuer Schwerpunkt auf den Primarbereich entdeckt werden (vgl. *Heller/Reimann/Senfter* 2005; *Fortenbacher* 2006; *Koch* 2007; *Ziegler/Stöger/Martzog* 2008).

Diese Intensivierung von Forschungsaktivitäten verdeutlicht die zunehmende Sensibilisierung für und Notwendigkeit von spezifischer Förderung hochbegabter Kinder. In

diese junge Tradition reiht sich auch diese Studie ein und leistet einen Beitrag zum Kenntnisstand über die Wirkungen von Fördermaßnahmen.

Es werden die Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Grundschulkindern mit besonderen intellektuellen Begabungen präsentiert und der Einfluss einer außerschulischen Förderung auf die Entwicklung dieser Kinder im sozio-emotionalen, motivationalen und selbstregulatorischen Bereich untersucht. Es handelt sich hierbei um die Begleituntersuchung einer kommunalen Maßnahme, die ein besonderes Freizeitangebot zur Förderung von hochbegabten Kindern im Grundschulalter ermöglicht.

Zunächst wird die begleitete Fördermaßnahme kurz skizziert und im Anschluss der Forschungsstand sowie der für die Studie grundlegende theoretische Rahmen behandelt. Nach der Beschreibung der Stichprobe und der verwendeten Erhebungsinstrumente werden die Befunde dargestellt und abschließend kritisch diskutiert.

2 Beschreibung der Fördermaßnahme

Im Rahmen eines kommunalen Netzwerks aus Schulen, Schulbehörden und Hochschule wurde Ende der 1990er Jahre eine Akademie zur Förderung hochbegabter Jugendlicher und einige Zeit später zur Förderung besonders befähigter Kinder gegründet. Die Maßnahme beinhaltet im Kern Projekt-AGs unterschiedlicher Inhalte, die wöchentlich über einen Zeitraum von ca. sieben bis acht Monaten stattfinden. Ergänzt werden diese regelmäßigen AGs durch ein Rahmenprogramm mit Gelegenheitscharakter sowie gegen Ende des „Semesters“ durch eine Kinder-Uni mit thematisch wechselnden Vorträgen.

Dieses Programm richtet sich an Kinder im Grundschulalter der Klassenstufen 2 bis 4 aus dem regionalen Einzugsgebiet, bei denen ein Intelligenzquotient $\geq$ 130 diagnostiziert wurde (mittels HAWIK-III). Für die Testung werden die Kinder von den Lehrkräften der ersten Jahrgangsstufen der regionalen Schulen vorgeschlagen und bei IQ-basierter Diagnostik der Hochbegabung den Eltern in einem Beratungsgespräch das Angebot an der Teilnahme unterbreitet. Da die Nominierung der Kinder durch die Lehrkräfte sowie die Testung erst gegen Ende des ersten Schuljahres abgeschlossen sind, beginnt die Teilnahme in der Regel erst ab der zweiten Klasse.

Gleichwohl die Diagnostik IQ-basiert ist, umfasst das Angebot der Maßnahme Projekte aus den Bereichen mathematisch-naturwissenschaftlich (bspw. Mathe AG, Roboter-AG), künstlerisch-musisch (bspw. Musizieren; Kreatives Gestalten) sowie sprachlich-literarisch (z.B. Chinesisch, Französisch, Philosophie-AG). Als Ziele der Maßnahme werden formuliert:

- Förderung des Strebens nach Wissen und Selbstständigkeit;
- Förderung von interdisziplinärem Denken und Kreativität;
- Förderung der Teamfähigkeit;
- Förderung des Bewusstseins der sozialen Verpflichtung.

Zur Zielerreichung werden die genannten AGs von Projektleiter/innen durchgeführt, die selbst Lehrkräfte an Schulen und (Fach-) Hochschulen sind und durch Fortbildungsmaßnahmen für die Förderung Hochbegabter qualifiziert werden. Zumindest als Anspruch wird für die Lehrkräfte ein Kompetenzkatalog gefordert. Besondere pädagogische oder didaktische Fähigkeiten werden jedoch nicht geprüft. Der Anspruch ist, dass die Lehrkräfte

- über eine hohe fachliche Qualifikation verfügen,
- mit den neueren Entwicklungen im Bereich der Hochbegabtenpädagogik vertraut sind,
- Methoden und Materialien für Hochbegabte entwickeln können,
- fähig und bereit sind, autodidaktisches Lernen zu vermitteln und zu fördern,
- sich auf spezielle Denkansätze und ungewöhnliche Lösungswege einlassen können,
- in der Lage sind, ihren Unterricht den spontanen Fragen und Interessen der Kinder anzupassen,
- imstande sind, die Anwendung kognitiver Denkstrategien und anspruchsvoller Fragen zu fördern,
- durch das Schaffen geeigneter Lerngelegenheiten das selbstständige Lernen und Arbeiten der hochbegabten fördern können,
- individualisierten Unterricht (Binnendifferenzierung) durchführen können,
- über praktische Unterrichtserfahrung verfügen, nach Möglichkeit unter Supervision.

Insgesamt handelt es sich um eine durch regionale Gelegenheitsstrukturen begrenzte Fördermaßnahme, die aufgrund des Screenings durch Lehrkräfte der ersten Klasse jedoch realisieren will, möglichst viele Kinder mit Hochbegabung aus dem kommunalen Raum zu erreichen. Durch die Nachmittagsangebote soll erreicht werden, diesen Kindern eine Plattform für ihre spezifischen Bedürfnisse und Lernweisen zu schaffen. Die Begleituntersuchung kann einen Einblick geben, inwieweit dies durch die Maßnahme gelingt.

3 Forschungsstand

Das Bild des hochbegabten Kindes hat sich im Verlauf der Zeit stark gewandelt. Gegenstand wissenschaftlicher Bemühungen waren und sind vor allem Definitionskriterien, Begabungsbereiche und kognitive Förderung. Erst in den letzen Jahrzehnten wurde die Thematik der sozialen und emotionalen Entwicklung in die Überlegungen und Forschungsinteressen integriert. Ein früher Vorläufer ist *Termans* Längsschnittstudie (vgl. *Terman* 1925, 1939). Er vertrat die Ansicht, hochbegabte Kinder seien in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung fortgeschrittener als durchschnittlich Begabte. In der heutigen Forschung ist diese Annahme wiederholt widerlegt worden. Der aktuelle Forschungsstand zeigt eine Gleichstellung in der sozio-emotionalen Entwicklung von hochbegabten und durchschnittlich begabten Kindern (vgl. *Neihart* 2002; zusf. *Reis/Renzulli* 2004). Dennoch wird von besonderen Bedürfnissen und einer spezifischen Vulnerabilität der hochbegabten Kinder ausgegangen, weshalb sie einer besonderen Förderung in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung bedürfen (vgl. *Moon/Kelly/Feldhusen* 1997). Der Höhepunkt liegt nach einer Studie von *Silverman* (1997) im Alter zwischen vier und neun Jahren, weil die Asynchronie zwischen kognitiver Komplexität und emotionaler Intensität in diesem biographischen Abschnitt zu einer erhöhten Vulnerabilität führe.

Studien, die sich primär mit der sozio-emotionalen oder motivational-selbstregulatorischen Kompetenzveränderung durch Fördermaßnahmen befassen, sind rar (vgl. *Ey-Ehlers* 2001). *Ahlbrecht* (2006) findet in ihrer Studie keine Differenzen der sozialen Beziehungen in der Klasse von Kindern, die an einer Fördermaßnahme teilnehmen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Auch die Schulfreude wurde von der Teilnahme an einer Fördermaßnahme nicht tangiert. Ähnliches findet sich auch bei *Henze/Sandfuchs/Zum-*

hasch (2006), wonach sich die Schulzufriedenheit bei hochbegabten Kindern einer spezifischen Schulmaßnahme nicht von der anderer Kinder unterscheidet. Auf der anderen Seite finden *Heller/Neber* (1993) sowie *Goldstein/Wagner* (1993), dass Hochbegabte durch spezifische Fördermaßnahmen in ihrer motivationalen, sozialen und emotionalen Entwicklung profitieren. Im Bereich selbstregulatorischer Kompetenzen und des Underachievements deuten neuere Studien zudem an, dass spezielle Fördermaßnahmen positiven Einfluss auf Achievement und Lernfreude nehmen können (vgl. *Fischer* 2008; *Ziegler/Stöger/Martzog* 2008).

Weitere Befunde stammen aus dem US-amerikanischen Raum, wonach spezielle Angebote wie Summer- oder Governor‘s Schools in der Lage sind, die sozio-emotionale und motivationale Befindlichkeit von Hochbegabten zu fördern (vgl. *Moon/Kelly/Feldhusen* 1997; *McHugh* 2006). So resümiert *McHugh* (2006) den Forschungsstand zu Fördermaßnahmen und sozio-emotionaler Entwicklung, dass die Programmteilnahme signifikante positive Effekte auf das soziale und emotionale Wohlbefinden hatte.

Gerade für den Primarbereich kann erwartet werden, dass zusätzliche Angebote eine positive Wirkung entfalten, da hochbegabte Kinder beim Eintritt in die Grundschule relativ rasch erfahren, dass das dortige Anforderungsniveau nicht hinreichend kompatibel mit eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen ist (vgl. *Ey-Ehlers* 2001). Beim Eintritt in die Schule handelt es sich generell um einen Wechsel der Umwelten, der von Kindern Äquillibrationsleistungen verlangt, um Umweltanforderungen und persönliche Bedürfnisse neu zu synchronisieren (vgl. *Eccles/Midgley* 1989). Angesichts der spezifischen intellektuellen Struktur hochbegabter Kinder und der latenten Selektivität der Wahrnehmung durch Lehrkräfte (vgl. *Heller/Reimann/Senfter* 2005) kann hier eine erhöhte Synchronisationsanforderung erwartet werden (vgl. *Feger* 1991). Querschnittsstudien beim Vergleich normal und hochbegabter Grundschulkinder deuten allerdings an, dass es den hochbegabten Kindern in der Regel gut gelingt, sozio-emotionale Balancen zu erreichen (vgl. *Reinders/Sieler* 2008).

4 Theoretischer Rahmen

Das theoretische Rahmenmodell stellt eine Kombination zweier Konzepte dar, die ihren Ursprung einerseits in der Hochbegabungsforschung (*Gagné* 2005) und andererseits der Entwicklungspsychologie (*Eccles/Midgley* 1989) haben. Das Modell von *Gagné* (2005) beschreibt, unter welchen Bedingungen vorhandene Talente von Hochbegabten in tatsächliche Leistungen transformiert werden. Die „Stage Environment Fit“-Theorie von *Eccles/Midgley* (1989) erklärt, wie sich die Passung von Schulumwelt und individuellen Bedürfnissen von Schüler/innen auf den akademischen Erfolg und das akademische Selbstkonzept auswirkt. Im Folgenden werden beide Ansätze knapp skizziert und anschließend in ein integriertes Modell überführt.

4.1 Das Hochbegabungsmodell von Gagné

Im Mittelpunkt des Modells steht die Unterscheidung zwischen Talenten und Begabungen auf der einen und entwickelten Fähigkeiten und Leistungen auf der anderen Seite. Diese mittlerweile gängige Unterscheidung (vgl. *Heller/Perleth/Lim* 2005), ermöglicht

ein besseres Verständnis dafür, warum und unter welchen Bedingungen Hochbegabte ihre Talente in Leistungen umsetzen oder dies unterlassen. So handelt es sich bei sog. „Underachievern“ um Schüler/innen, die zwar über das kognitive Potenzial verfügen, schulische Hoch- und Höchstleistungen zu erbringen. Allerdings bleiben sie hinter diesen Möglichkeiten zurück und erbringen „nur“ durchschnittliche oder gar unterdurchschnittliche Leistungen in der Schule (vgl. *Stapf* 2006).

Bei *Gagné* (2005) wie auch in anderen Modellen werden diese Bedingungen für möglichst geringe „Verluste“ zwischen Talent und Fähigkeit theoretisch bestimmt und können als Leitlinie für die Forschung in der pädagogischen Praxis dienen. Dabei werden regelmäßig zwei Klassen von Bedingungen benannt, die einen Einfluss darauf ausüben, ob Hochbegabte ihre Talente umsetzen oder eben nicht.

Die erste Klasse betrifft Merkmale der *Umwelt*. Inwieweit fördern die Familie, die Schule oder Gleichaltrige die Entfaltung besonderer Begabungen (vgl. *Renzulli* 2005)? Sind Eltern bestrebt, ihren Kindern Zugang zu speziellen Förderangeboten zu unterbreiten? Geht die Schule hinreichend auf die zum Teil unterschiedlichen Lernformen Hochbegabter ein? Besteht in der Gleichaltrigengruppe hinreichend Akzeptanz für das besondere Fähigkeitspotenzial?

Die zweite Klasse von Bedingungen zielt auf *Eigenschaften der Person*. Hierbei wird in Betracht gezogen, welche motivationalen Voraussetzungen hochbegabte Kinder mitbringen (vgl. *Heller/Rindermann* 1999). Sind sie offen für Neues und haben Sie eine intrinsische Lernmotivation? Sind sie auch bereit und in der Lage, über eine längere Zeit an einem Thema zu arbeiten? Welches Selbstkonzept weisen Hochbegabte mit hohen Leistungen im Vergleich zu sog. „Minderleistern“ auf?

Die Unterscheidung von Talent und Leistung hat eine stark normative Komponente. Sie unterstellt, dass es durchweg erstrebenswert ist, Begabungen in Produktivität umzusetzen. Gesellschaftlich ist die Nutzung dieser Ressourcen ein wirtschaftlich und kulturell relevanter Faktor. Insofern ist das Interesse an einer möglichst steilen Effizienzkurve verständlich (vgl. *Heinbokel* 2001). Individuell ist es jedoch nicht immer funktional, Begabungen in Leistungen zu übersetzen. Personen etwa mit multiplen Begabungen werden allein aus Zeitgründen Schwerpunkte ihrer Interessen und Fähigkeiten wählen, um der Überforderung zu entgehen. Zielsetzungen helfen, Prioritäten zu setzen und die angestrengten Ziele auch zu erreichen (vgl. *Kruglanski u.a.* 2002). Dauerhaftes Nicht-Erreichen von Zielen aufgrund multipler Zielsetzungen führt ggf. zu Frustrationen. Deshalb kann es für ein hochbegabtes Kind sinnvoll sein, viel Freizeit auf musikalische Produktivität zu verwenden und darüber auch vorhandene mathematische Talente zu „vernachlässigen“, um die angestrebte musikalische Exzellenz erreichen zu können.

Der Zusammenhang von Begabung und Leistung muss also vielmehr als ein subjektiv funktionaler interpretiert werden. Das heißt, wann immer „Minderleistung“ negative Auswirkungen auf das Befinden eines hochbegabten Schülers besitzt, wird es für das Kind „sinnvoll“, Begabungen auch in Leistungen umzusetzen. Dauerhafte negative Rückmeldungen in der Schule durch schlechte Schulnoten stellen eine zum Teil erhebliche Beeinträchtigung des Selbstkonzepts dar (vgl. *Marsh* 1990).

Im Modell von *Gagné* (2005) geht es folglich nicht um Bedingungen, wie jede Begabung in maximale Leistung überführt werden kann. Vielmehr dienen die Umwelt- und Personenbedingungen als Ansatzpunkt, um mögliche negative Wirkungen auf die Entwicklung unwahrscheinlich zu machen. Die Grundidee ist: wenn Kinder über besondere Begabungen verfügen und diese auch durch Leistungen zeigen möchten, dann gibt es

Faktoren, die geändert werden können, um das Bedürfnis des Kindes möglichst optimal zu realisieren.

Insbesondere kann die Umwelt gute Voraussetzungen für die Übersetzung von Begabungen in Leistung schaffen, wenn etwa soziale Beziehungen vorhanden sind, die die Entfaltung von Begabungen fördern. Förderprogramme als intentionale und allgemein der Anregungsgehalt der Umwelt als nicht intentionale Unterstützung des Entwicklungsprozesses sind ebenfalls relevante Merkmale der Umwelt.

Insgesamt erklärt das Modell von *Gagné* (2005) das Ausmaß der Diskrepanz zwischen Begabungen und Leistungen durch die Variation persönlicher und Umweltbedingungen. Es erlaubt neben einer grundlagenwissenschaftlichen Betrachtung gleichzeitig die Identifikation praxisrelevanter Faktoren, durch die eine möglichst optimale Förderung von hochbegabten Kindern möglich ist.

Allerdings zielt das Modell zu wenig auf besondere Entwicklungsphasen im Lebenslauf ab. Es berücksichtigt nicht, dass der Übersetzungsprozess von Begabung in Leistung für Kinder anderen Mustern folgt als jener in der Jugendphase. So ist bspw. mit entscheidend, zu welchem Zeitpunkt in der Biographie besondere Begabungen diagnostiziert werden. Die Wahrscheinlichkeit von „Minderleistungen“ etwa sinkt je früher Hochbegabung bei Heranwachsenden diagnostiziert wird (vgl. *Stapf* 2006).

4.2 Die „Stage Environment Fit“-Theorie (SEF-T) von Eccles & Midgley

Das Konzept von *Eccles/Midgley* (1989) befasst sich mit der Frage, wie sich Veränderungen der Umwelt auf Merkmale von Heranwachsenden auswirken. Konkret geht es hierbei um den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe und den damit einhergehenden Variationen des akademischen Selbstkonzepts, Einstellungen zu Schule und Lehrer/in und allgemein der Lernmotivation.

Befunde zeigen an, dass der Wechsel der Schulumwelt dazu führt, dass insgesamt Schulfreude und Lernmotivation sinken. Dieses Konzept ist für die vorliegende Studie insofern interessant, weil es die Passung von Umweltbedingungen und persönlichen Kompetenzen und Bedürfnissen betrachtet. Im Kern steht dahinter die Idee, dass Menschen für eine optimale Entwicklung eine gute Passung von Umweltanforderungen und persönlichen Neigungen, Interessen und Talenten benötigen. Auf die hier vorgestellte Studie übertragen folgt daraus, dass die Schule u.U. keine optimale Umwelt darstellt, um den besonderen Lernbedürfnissen und Lernstrategien von Grundschulkindern gerecht zu werden. *Rimm* (1997) zeigt auf, dass bei „Underachievern“ ggf. eine Veränderung der Schulumwelt notwendig ist, um den besonderen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen Hochbegabter entsprechen zu können. *Plucker/Barab* (2005) stellen die besondere Bedeutung von spezifischen Entwicklungsumwelten für Heranwachsende mit besonderen Begabungen heraus. Im deutschsprachigen Raum verweisen *Fischer* (2008) sowie *Ziegler/Stöger/Martzog* (2008) auf die Notwendigkeit, mit besonderen Fördermaßnahmen das schulische Lernen bei hochbegabten Kindern zu unterstützen. So erweisen sich die Unterstützung des selbstregulierten Lernens als Alternative zur schulischen Frontalinstruktion und die Förderung feinmotorischer Defizite als sinnvolle Maßnahmen, die speziell für Hochbegabte eine höhere Person-Umwelt-Passung herstellen.

Zahlreiche Maßnahmen zielen entsprechend der SEF-T darauf ab, entweder innerhalb der Schule gesonderte Angebote für Hochbegabte zu entwickeln (vgl. *Henze/Sandfuchs/*

Zumhasch 2006; *Stumpf/Schneider* 2008) oder aber durch außerschulische Maßnahmen spezifische, an die Zielgruppe angepasste Umwelten anzubieten (vgl. zusammenfassend *Reinders/Sieler* 2008).

Gemäß der SEF-Theorie sollten diese Angebote dazu beitragen, eine höhere Passung zwischen persönlichen Voraussetzungen einerseits und Umweltanforderungen andererseits herzustellen und auf diese Weise die sozio-emotionale und motivationale Entwicklung der Kinder zu stützen.

5 Fragestellungen der Studie

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen wird erwartet, dass eine außerschulische Fördermaßnahme entwicklungsunterstützend wirkt, wenn hochbegabte Kinder eine besondere Passung zwischen diesem Angebot und ihren eigenen Bedürfnissen erleben. Gleichzeitig sollte sich diese Wirkung besonders dann zeigen, wenn die Maßnahme tatsächlich kompensatorischen Charakter für eine geringe Schule-Person-Passung hat. Das bedeutet, dass vor allem hochbegabte Kinder, die sich in der Schule nicht wohlfühlen, von der außerschulischen Maßnahme profitieren sollten. Die beiden zentralen Fragestellungen sind demnach:

Profitieren hochbegabte Grundschulkinder in ihrer (1.) sozio-emotionalen und (2.) ihrer motivational-selbstregulatorischen Entwicklung von der Fördermaßnahme, wenn diese im Vergleich zur Schule eine kompensatorische Funktion erfüllt? Die nachfolgend vorgestellte Längsschnittstudie soll hierüber Auskunft geben.

6 Die vorliegende Studie

6.1 Design der Untersuchung

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten. Neben einer Gruppe hochbegabter Grundschulkinder, die das außerschulische Förderangebot nutzt, wurde eine Kontrollstichprobe durchschnittlich begabter Kinder befragt. Für die weiteren Analysen werden lediglich die hochbegabten Kinder herangezogen, bei denen Befragungen im Oktober 2007 relativ zu Beginn der Maßnahme und eine weitere im April 2008 am Ende der Maßnahme durchgeführt wurden.

6.2 Methode

Die Befragung wurde bei den Eltern der Kinder durchgeführt. Anhand von standardisierten Fragebögen wurden die Eltern der zwei Gruppen um Einschätzungen ihrer Kinder gebeten. Während bei der Gruppe hochbegabter Kinder eine größere Wahrscheinlichkeit gegeben ist, den Fragebogen selbständig ausfüllen zu können, konnte dies bei den Kindern der Kontrollgruppe nicht durchgängig vorausgesetzt werden. Gerade im Grundschulalter stellen jedoch Elterneinschätzungen eine gängige Variante dar, um Informationen über die Entwicklung der Kinder zu erhalten (vgl. *Reinders* 2007). Gleichwohl sind

durch das Elternurteil Einschränkungen bei der Interpretation der Befunde gegeben, die es zu berücksichtigen gilt.

6.3 Stichprobe

Insgesamt liegen die Angaben zu 45 Kindern über beide Messzeitpunkte vor, darunter 71,1 Prozent Jungen. Diese schiefe Verteilung kann mit als Resultat der problematischeren Entdeckung von hochbegabten Mädchen durch Lehrkräfte angesehen werden. Die Kinder sind bei der ersten Befragung im Durchschnitt 8,2, bei der zweiten 8,7 Jahre alt (SD jeweils 0,99). Die Kinder besuchten während der Studie zu 31,1 Prozent die zweite, 37,8 Prozent die dritte und zu 28,9 Prozent die vierte Klasse. Die Hälfte der Kinder (51,1%) besuchte die Angebote der Fördermaßnahme zum ersten Mal, ein Drittel ist bereits zum zweiten Mal dabei und die verbleibenden 15,6 Prozent besuchen die AGs bereits im dritten Jahr. Bei der Nutzung der einzelnen AGs zeigt sich annähernd eine Gleichverteilung. Jeweils etwa ein Drittel hatte sich für AGs aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen, dem künstlerisch-musischen und sprachlich-literarischen Bereich eingeschrieben.

Ein Großteil der Kinder wurde entweder durch die Diagnostik der Kinderakademie Mannheim (26,7%) oder aber durch Lehrer/innen (26,6%) als hochbegabt identifiziert. Da die Kinder auf Vorschlag der Klassenleiter einen Test der Kinderakademie absolvieren, kann davon ausgegangen werden, dass die besonderen Begabungen insgesamt bei 53,3 Prozent der Schüler/innen durch dieses Förderangebot erstmals erkannt wurden. Hinzu kommen weitere 6,7 Prozent, bei denen Erzieherinnen im Kindergarten bzw. der Vorschule den Eltern die besonderen Befähigungen signalisiert haben. Etwas mehr als ein Viertel der Eltern hatten den Eindruck, dass sie selbst die Hochbegabung ihrer Kinder festgestellt haben.

6.4 Erhobene Merkmale

In der standardisierten Befragung wurden den Eltern geschlossene Indikatoren im vierstufigen Likert-Format vorgelegt, die jeweils auf einer Skala von 1-Keine Zustimmung bis 4-Hohe Zustimmung reichten. Inhaltlich bezogen sich die Konstrukte auf das Ausmaß erlebter Person-Umwelt-Passung in Schule und den AGs der Fördermaßnahme, der sozialen Entwicklung (soziale Kompetenz & Anpassung), der emotionalen Entwicklung (Empathiefähigkeit, Emotionsregulation) sowie dem Ausmaß motivationaler und selbstregulatorischer Kompetenzen (Offenheit für Neues, Belohnungsaufschub, Selbstregulation, Volition) (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht der erfassten Merkmale mit Beispielaussagen

Skala	**Cronbach's Alpha**		**Mean (SD)**	
	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
Person-Umwelt-Passung				
Wohlbefinden in der Schule „Mein Kind fühlt sich in der Schule sehr wohl“	0,88	0,69	3,0 (0,74)	3,0 (0,55)
Wohlbefinden in der AG „Mein Kind fühlt sich in der AG sehr wohl“	0,73	0,90	3,8 (0,26)	3,7 (0,52)
Soziale Entwicklung				
Soziale Kompetenz „Mein Kind kann eine Freundschaft über längere Zeit aufrecht erhalten“	0,72	0,73	3,2 (0,46)	3,3 (0,49)
Soziale Anpassung „Mein Kind gerät häufiger in Probleme durch sein/ihr Verhalten“ (rekodiert)	0,75	0,64	3,2 (0,57)	3,3 (0,54)
Emotionale Entwicklung				
Empathiefähigkeit „Mein Kind empfindet Mitgefühl mit Menschen, denen es schlechter geht“	0,80	0,79	3,3 (0,61)	3,3 (0,59)
Emotionsregulation „Mein Kind kann sich selbst sehr gut beruhigen, wenn es aufgeregt ist“	0,74	0,74	2,4 (0,62)	2,5 (0,54)
Motivational-selbstregulatorische Entwicklung				
Offenheit für Neues „Mein Kind hat sehr großen Spaß daran, Neues kennen zu lernen“	0,91	0,81	3,6 (0,54)	3,6 (0,45)
Belohnungsaufschub „Meinem Kind fällt es sehr leicht, sich in Geduld zu üben“	0,68	0,80	2,8 (0,64)	2,9 (0,67)
Selbstregulation „Mein Kind kann sehr gut verhindern, dass seine/ihre Gedanken abschweifen“	0,83	0,83	2,8 (0,61)	3,0 (0,54)
Volition „Mein Kind braucht Lob & Ermunterung, um Dinge zu Ende zu führen“ (rek.)	0,76	0,55	3,0 (0,56)	3,1 (0,54)

Insgesamt weisen sich die Konstrukte angesichts der Fallzahlen und dem Itemumfang als zuverlässige Indikatoren aus, lediglich bei der Volition und dem Wohlbefinden in der Schule gehen die gemessenen Reliabilitäten zum zweiten Messzeitpunkt zurück. Bezüglich der mittleren Ausprägungen zeigen sich deutliche Deckeneffekte beim Wohlbefinden in der AG sowie der Offenheit für Neues. Die erfassten Merkmale erweisen sich über die Zeit als absolut stabil. In keinem der Bereiche finden sich signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt.

Gemäß des theoretischen Rahmens werden das Wohlbefinden in der Schule und in der AG als unabhängige Variablen zur Erklärung von Differenzen bei den sozialen, emotionalen sowie den motivational-selbstregulatorischen Aspekten herangezogen.

7 Ergebnisse

Die Auswertung der Daten folgt zweistufig. Im ersten Schritt werden die Korrelationen der beiden Wohlbefindens-Skalen zu den abhängigen Variablen betrachtet. Im zweiten Schritt werden vier Typen aus den Wohlbefindensdifferenzen über die Zeit gebildet und mittels multifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung mögliche Unterschiede identifiziert.

7.1 Korrelative Auswertungen

Bivariate Korrelationen zwischen den Variablen ergaben keine signifikanten Zusammenhänge des Wohlbefindens in der AG oder in der Schule, weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt. Daraus folgt, dass aus Elternsicht die Personenmerkmale nicht davon abhängig sind, wie wohl sich ihre Kinder in den beiden Umwelten fühlen. Allerdings zeigen sich signifikante Zusammenhänge des veränderten Wohlbefindens in der AG zu einzelnen Merkmalen der Kinder. Die über die Zeit auftretende Veränderung der Ausprägungen dieses Wohlbefindens (Wohlbefinden AG_{MZP2} – Wohlbefinden AG_{MZP1}) korreliert signifikant mit dem Ausmaß an Selbstregulation ($R = 0{,}40$; $p < 0{,}01$) und Volition ($0{,}32$; $p < 0{,}05$) zum zweiten Messzeitpunkt. Es ergeben sich somit Hinweise, dass eine positive Veränderung des Wohlbefindens in der AG im Zusammenhang mit einer zum zweiten Messzeitpunkt höheren Fähigkeit zur Selbstregulation und Volition besteht.

7.2 Typenbasierte Auswertung

Für die varianzanalytischen Auswertungen wurde eine neue unabhängige Variable aus den beiden Merkmalen Wohlbefinden in der AG und in der Schule gebildet. Die Differenzwerte der beiden Skalen wurden genutzt, um stabiles/steigendes Wohlbefinden in diesen Umwelten von sinkendem Wohlbefinden abgrenzen zu können (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Typen von Umweltveränderungen[1]

		Wohlbefinden in der AG	
		Sinkend	Nicht-sinkend
Wohlbefinden in der Schule	Sinkend	1 – Problematische Umweltveränderung	3 – Positive AG-Umwelt
	Nicht-sinkend	2 – Positive Schulumwelt	4 – Optimale Umweltveränderung

Typ 1 – Problematische Umweltveränderungen (15,6%). Für diese Kinder sinkt das Wohlbefinden in der Schule und in der Kinderakademie gleichermaßen. Keiner der beiden Kontexte bietet demnach offenbar eine gute Passung zwischen eigenen Bedürfnissen und Angeboten der Umwelt.

Typ 2 – Positive Schulumwelt (22,2%). Bei diesem Typ entwickelt sich eher die Kinderakademie zu keiner passenden Umwelt, wohingegen die Schule offenbar eine stabile oder steigende Passung zu den Bedürfnissen der Kinder darstellt.

Typ 3 – Positive AG-Umwelt (15,6%). Hier ist ein sinkendes Wohlbefinden in der Schule zu verzeichnen bei gleichzeitig stabiler oder steigender Passung der Kinderakademie zu den Bedürfnissen der Kinder. Bei dieser Gruppe sollte die Kinderakademie direkt kompensatorische Wirkung ausüben.

Typ 4 – Optimale Umweltveränderungen (44%). Das Etikett optimaler Umweltveränderungen resultiert aus dem Umstand, dass weder Schule noch die Kinderakademie eine sinkende Passung zur Person der Kinder aufweisen. Vielmehr scheinen hier durchgängig hohe bzw. noch steigende Passungen gegeben zu sein.

Die Verteilung auf die vier Umwelttypen zeigt, dass Typ 4 am häufigsten vertreten ist. Rund 44 Prozent der Kinder weisen einen stabilen oder positiven Trend beim Wohlbefinden in der AG und in der Schule auf. Werden die 15,6 Prozent des Typs 3 hinzugenommen, so zeigt sich bei knapp 60 Prozent der Kinder ein stabiles oder steigendes Wohlbefinden in der AG.

Zwischen diesen vier Gruppen bestehen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich der Geschlechterverteilung, des Alters oder der Art der besuchten Projekt-AG. Systematische Differenzen ergeben sich bei der sozio-emotionalen Entwicklung hinsichtlich der sozialen Kompetenz sowie zum ersten Messzeitpunkt bei der Emotionsregulation (vgl. Tabelle 3)

Tabelle 3: Mittelwerte der sozio-emotionalen Merkmale nach Typen und Messzeitpunkt

	Soziale Kompetenz		Soziale Anpassung		Empathie		Emot.-regulation	
	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
1	2,8	2,6	3,3	3,2	3,3	3,3	2,0	2,2
2	3,4	3,2	3,1	3,0	3,5	3,6	2,3	2,4
3	3,2	3,5	3,2	3,2	3,3	3,4	2,2	2,6
4	3,3	3,4	3,3	3,4	3,2	3,3	2,6	2,6
F_{Typ}	5,35**	3,32*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	3,41*	n.s.
$F_{Zeit*Typ}$	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
$\eta^2_{Zeit*Typ}$	0,051		0,018		0,007		0,034	

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; $^{+}$ $p < 0,10$; n.s. – nicht signifikant

Aus Sicht der Eltern ist die soziale Kompetenz vor allem bei Kindern in einer positiven Schulumwelt (Typ 2) und optimalen Umweltveränderungen (Typ 4) gegeben. Die geringste soziale Kompetenz ergibt sich für jene Kinder, bei denen in beiden Umwelten das Wohlbefinden sinkt (Typ 1). Ein ähnliches Muster findet sich zum ersten Messzeitpunkt auch bei der Emotionsregulation.

Allerdings weist der Interaktionseffekt von Zeit und Typenzugehörigkeit keine Signifikanzen auf. In keinem der sozio-emotionalen Bereiche führen die verschiedenen Umweltbedingungen zu einer statistisch bedeutsamen Veränderung. Allerdings ist als Systematik erkennbar, dass sich die Kinder des Typs 3 (Positive AG-Umwelt) in ihrer sozialen Kompetenz und vor allem ihrer Emotionsregulation aus Elternsicht dem Typ 4 angleichen. Die hier gefundenen Effektstärken reichen jedoch über fünf Prozent nicht hinaus.

Im motivationalen und selbstregulatorischen Entwicklungsbereich ergeben sich zwischen den vier Umweltbedingungen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede. Einzig der Belohnungsaufschub zum ersten Messzeitpunkt zeigt deutliche Differenzen, wonach die Kinder aus Typ 4 den höchsten und die Kinder aus Typ 3 den geringsten Mittelwert

aufweisen. Durch eine Angleichung von Typ 3 an die übrigen Gruppen wird diese Differenz zum zweiten Messzeitpunkt nivelliert (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Mittelwerte der motivationalen und selbstregulatorischen Merkmale nach Typen und Messzeitpunkt

	Offenheit für Neues		Belohnungsaufschub		Selbstregulation		Volition	
	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
1	3,7	3,7	2,5	2,6	2,5	2,7	2,9	2,7
2	3,6	3,5	2,8	2,8	2,8	2,8	3,1	3,1
3	3,5	3,7	2,2	2,6	2,5	3,0	2,8	3,2
4	3,7	3,6	3,2	3,2	3,1	3,1	3,2	3,3
F	n.s.	n.s.	6,03**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
$F_{Zeit*Typ}$	n.s.		n.s.		$2{,}37^{+}$		n.s.	
$\eta^2_{Zeit*Typ}$	0,034		0,055		0,151		0,054	

*** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$; $^{+}$ $p < 0{,}10$; n.s. – nicht signifikant

Wesentlich bei dieser Variablengruppe ist jedoch, dass sich bei der Selbstregulation ein schwach signifikanter Interaktionseffekt von Zeit und Typenzugehörigkeit ergibt. Immerhin 15 Prozent der Veränderungsvarianz werden durch diesen Interaktionseffekt erklärt. Danach ergibt sich, dass vor allem bei Typ 3 ein deutlicher Zuwachs in den selbstregulatorischen Kompetenzen besteht.

Ebenfalls deutliche Anstiege in den mittleren Ausprägungen finden sich für diesen Typ bei der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub sowie volitionalen Kompetenzen. Bei beiden Variablen können durch den Interaktionseffekt von Zeit und Typ etwa fünf Prozent der Varianz erklärt werden. Gleichwohl bei diesen beiden Variablen kein signifikanter Befund vorliegt, zeigen die Effektstärken und der systematische Verlauf an, dass Kinder, die sich stabil oder zunehmend in der AG wohlfühlen, in ihren selbstregulatorischen Fähigkeiten deutlich verändern (vgl. Abbildung 1).

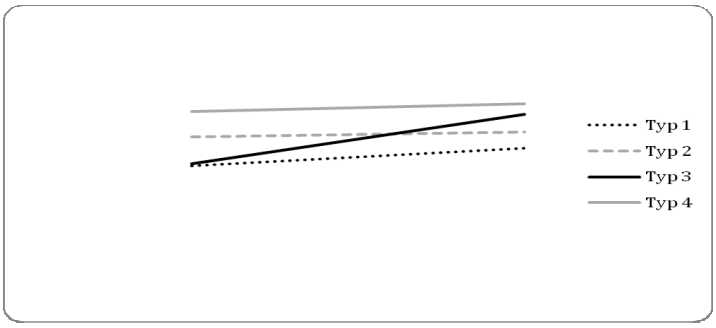


Abbildung 1: Veränderung der Selbstregulation über die Zeit nach Umwelttypen

Die Abbildung verdeutlicht den überproportionalen Anstieg der Selbstregulation bei denjenigen Kindern, die sich stabil oder zunehmend in der AG wohlfühlen, bei denen allerdings das Wohlbefinden in der Schule sinkt. Aus Sicht der Eltern ist diese Kompetenz bei den Kindern zu Beginn der Fördermaßnahme ähnlich gering ausgeprägt wie bei Kin-

dern mit problematischen Umweltveränderungen (Typ 1). Gegen Ende der Maßnahme erreicht das Ausmaß an Selbstregulation jedoch das Niveau derjenigen Kinder, die sich in beiden Umwelten stabil oder zunehmend wohlfühlen (Typ 4).

Da diese Veränderungen vor allem bei Kindern aus Typ 3 auftreten und zudem bei der Volition eine ähnliche Systematik zu finden ist (vgl. Abbildung 2), kann vermutet werden, dass hier die Fördermaßnahme eine kompensatorische Funktion zur Schule übernimmt.

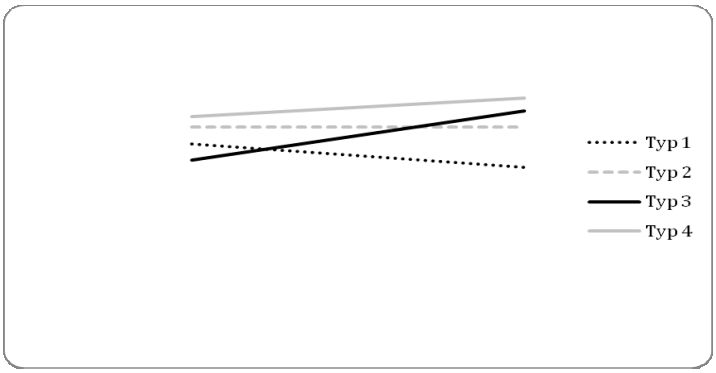


Abbildung 2: Veränderung der Volition über die Zeit nach Umwelttypen

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Indikatoren zur Erfassung der Selbstregulation und der Volition miteinander korreliert sind (R_{MZP1} = 0,58***; R_{MZP2} = 0,56***). Insofern sind gleichgerichtete Ergebnisse bei diesen beiden Variablen erwartbar und eine ausgleichende Wirkung der Fördermaßnahme vor allem im Bereich der Fähigkeit zur konsequenten Durchführung von Lernhandlungen zu vermuten. Dieser und die vorigen Befunde werden abschließend kritisch diskutiert.

8 Diskussion

Mit der vorliegenden Studie wird untersucht, in welchem Zusammenhang eine Fördermaßnahme für hochbegabte Kinder zu deren sozio-emotionaler und motivational-selbstregulatorischer Entwicklung steht. Als theoretische Grundlage dienen das Hochbegabungsmodell von *Gagnè* (2005) sowie die „Stage-Environment-Fit"-Theorie von *Eccles/Midgley* (1989). Die Kombination beider Konzepte führt zu der Annahme, dass die Fördermaßnahme kompensatorische Umweltbedingungen zum Schulbesuch schaffen kann. Diese Notwendigkeit kann für hochbegabte Kinder insbesondere dann gegeben sein, wenn die schulischen Lernbedingungen nicht hinreichend kompatibel zum Lernverhalten und den Bedürfnissen dieser Kinder sind. Die wenigen, in diesem Bereich durchgeführten Studien deuten an, dass Hochbegabte in ihrer Entwicklung von spezifischen Angeboten profitieren (vgl. zusammenfassend *Holling 2001*; *McHugh* 2006).

Anhand einer Begleitstudie bei einer kommunalen Fördermaßnahme für hochbegabte Grundschüler/innen wird empirisch untersucht, ob sich eine solche kompensatorische Wirkung im Bereich der sozialen, emotionalen, motivationalen und selbstregulatorischen

Entwicklung für diese Maßnahme finden lässt. Dabei zeigen die Ergebnisse ein zweiseitiges Bild.

Im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung finden sich keine Hinweise, dass die geförderten Kinder in besonderer Weise profitieren. Zwar zeigen sich bei der Sozialkompetenz und der Emotionsregulation stärkere Anstiege bei Kindern, deren Wohlbefinden in der AG über die Zeit zunimmt. Allerdings sind diese differenziellen Verläufe statistisch nicht bedeutsam und die Effektstärken als eher gering einzustufen.

Im Bereich selbstregulativer Fähigkeiten zeigt sich auf der anderen Seite ein sehr deutlicher Effekt hinsichtlich der Variable Selbstregulation und in schwächerer Form bei der Volition. Beide Variablen sind zum zweiten Messzeitpunkt mit einem steigenden Wohlbefinden in der AG korreliert und insbesondere bei der Selbstregulation findet sich ein deutlicher Anstieg im Fall einer positiven Veränderung der AG bei gleichzeitig schlechter werdenden Passung zur Schulumwelt.

Dieser Befund erscheint plausibel wenn in Rechnung gestellt wird, dass die Projekt-AGs in aller Regel das projektorientierte und selbstgesteuerte Lernen in den Mittelpunkt rücken und durch die eigenständige Planung und Durchführung volitionale Kompetenzen zur Zielerreichung erfordern. Es kann vermutet werden, dass in den Projekt-AGs implizites Lernen der Selbstregulation erfolgt. Studien zum expliziten Lernen von Selbstregulationsstrategien zeigen, dass hier nachhaltige, positive Effekte erzielt werden können (vgl. *Fischer* 2008). Vor dem Hintergrund des „Integrativen Begabungsmodells“ von *Fischer* (2008) lässt sich dieser Befund als Wechselwirkung von optimalen Umweltanforderungen einerseits und lernrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen andererseits interpretieren, die einen positiven Einfluss auf die gezeigte Leistung in der Schule haben sollte. Insbesondere selbstregulative und volitionale Kompetenzen tragen dazu bei, dass vorhandene Begabungen in faktische Performanz transformiert werden (vgl. *Boekarts* 1997; *Schiefele/Pekrun* 1996; *Bruder/Perels/Schmitz* 2004).

Der für die Studie gewählte theoretische Hintergrund ermöglicht demnach die Interpretation der Befunde, dass durch die Schaffung einer alternativen Lernumwelt Möglichkeiten entstehen, indirekt durch die Entwicklung von Selbstregulation die schulische Lernperformanz zu erhöhen. Dies scheint vor allem für jene Kinder bedeutsam zu sein, denen der Übergang in die Schule und damit einhergehenden, eher fremdbestimmten Lernformen schwerer fällt. In der vorliegenden Studie trifft diese Bedingung auf die Kinder zu, bei denen das Wohlbefinden in der Schule ab- und in der Projekt-AG zunimmt. Diese hochbegabten Kinder können offenbar durch den AG-Besuch die fehlenden Stimuli in der Schule ausgleichen und nach einem halben Jahr in etwa das Niveau selbstregulatorischer Kompetenzen erreichen wie jene Kinder, die sich auch in der Schule wohlfühlen.

Gleichwohl dieser Befund theoretisch besehen sinnvoll erscheint, sind mit der Studie Einschränkungen verbunden, die im Wesentlichen aus der Stichprobe und der Erhebungsmethode resultieren.

Informationsquelle. In der Studie wurden die Eltern als soziale Bezugspersonen um Einschätzungen zu ihren Kindern gebeten. Aufgrund der zusätzlich gezogenen Kontrollstichprobe durchschnittlich begabter Kinder wurde diese Variante gewählt, weil insbesondere bei den Zweitklässlern erhebliche Verständnisprobleme zu erwarten sind. Gleichwohl bringt diese Art Informationen Begrenzungen mit sich. Eltern- und Kindeinschätzungen sind nicht notwendigerweise identisch (vgl. *Perrez/Huber/Geißler* 2002) und werden in Abhängigkeit der Kommunikationsintensität zwischen Eltern und Kindern variierende Kongruenzen aufweisen. Die teilweise relativ hohen Mittelwerte und geringen

Streuungen bei einzelnen Skalen lassen erwarten, dass Eltern eine systematische Überschätzung der Kompetenzen vornehmen und Effekte sozialer Erwünschtheit zum Tragen kommen. Kurzum: es werden Beobachtereinschätzungen als Datengrundlage gewählt, die durch Angaben der Kinder zu validieren sind. Dies ist für die Folgeuntersuchung der vorliegenden Studie geplant.

Umfang. Mit insgesamt 45 Kindern ist die Stichprobe vergleichsweise klein und lokal begrenzt. Diese Merkmale des Samples ergeben sich aus dem wissenschaftlichen Begleitcharakter der Untersuchung. Neben Selektionseffekten führt dies bei Analysen dazu, dass vorgefundene Differenzen zwischen Personengruppen eine geringe a-priori-Wahrscheinlichkeit statistischer Bedeutsamkeit erreichen. Effektstärken von 15 Prozent, wie sie bei der Selbstregulation gefunden wurden, werden bei größeren Stichproben zufallskritisch absicherbar sein. Gleichwohl besteht auch diese Begrenzung bei der Interpretation der Daten.

Trotz dieser Einschränkungen machen die Befunde aufgrund ihrer theoretischen Plausibilität glaubhaft, dass eine außerschulische Fördermaßnahme für hochbegabte Kinder im Grundschulalter positive Effekte auf deren selbstregulatorischen und volitionalen Kompetenzen besitzt. Dies scheint insbesondere dann der Fall zu sein, wenn eine solche Maßnahme eine geringe Person-Umwelt-Passung in der Schule in Teilen kompensiert.

Anmerkung

1 In die vier Typen gehen auch solche Fälle ein, bei denen sich eine Null-Differenz ergibt, also keine Veränderung über die Zeit stattfindet. Da die mittleren Ausprägungen insgesamt sehr hoch sind (vgl. Tabelle 1), handelt es sich bei diesen Fällen um eine Stabilität mit durchweg positivem Wohlbefinden. Diese Fälle herauszunehmen würde die kleine Stichprobe weiter reduzieren und statistische Analysen erschweren. Da für Kinder mit stabilem im Vergleich zu bspw. positivem Verlauf keine oder nur geringe Unterschiede erwartbar sind, handelt es sich bei den nachfolgenden Typenvergleichen um eine konservative Testung der Annahmen.

Literatur

Ahlbrecht, K. (2006): Hochleistungsfähige Kinder in der Grundschule. – Bad Heilbrunn.

BMW-Group (Hrsg.) (1998): Dokumentation Kongress Hochbegabtenförderung. – München.

BMW-Group (Hrsg.) (2006): Kleine Kinder – Große Begabung. Hoch begabte Kinder erkennen und fördern. Möglichkeiten und Grenzen des Kindergartens. – München.

Boekarts, M. (1997): Self-regulated learning. Learning and Instruction, 7, S. 181-186.

Bruder, S./Perels, F./Schmitz, B. (2004): Selbstregulation und elterliche Hausaufgabenunterstützung. Die Evaluation eines Elterntrainings für Kinder der Sekundarstufe I. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36,1, S. 139-146.

Eccles, J./Midgley, C. (1989): Stage-Environment-Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Young Adolescents. In: *Ames, R. E./Ames, C.* (Hrsg.): Research on Motivation and Education. – New York, S. 139-186.

Ey-Ehlers, C. (2001): Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Herausforderung für die pädagogische Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Identifikation und Förderung. – Stuttgart.

Feger, B. (1991): Bedürfnisse, Wünsche und Hoffnungen besonders begabter Kinder – Erkenntnisse aus den Beratungsstellen. Schulpsychologischer Dienst, 1, S. 13-14.

Fischer, C. (2008): Strategien selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 1, S. 41-52.

Fortenbacher, A. (2006): Hochbegabung bei Vor- und Grundschulkindern. Verrhaltensmerkmale, Risiken, Förderung. – Saarbrücken.

Gagné, F. (1998): Erkennung hochbegabter Kinde rund Jugendlicher. In: *BMW-Group* (Hrsg.): Dokumentation Kongress Hochbegabtenförderung. – München, S. 83-106.

Gagné, F. (2005): From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In: *Sternberg, R. J./Davidson, J. E.* (Hrsg.): Conceptions of giftedness.– Cambridge, S. 98-119.

Goldstein, D./Wagner, H. (1993): After school programs, competitions, school olympics and summer programs. In: *Heller, K. A./Mönks, F. J./Passow, A. H.* (Hrsg.): International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford, S. 593-604.

Heinbokel, A. (2001): Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950. Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels. – Bonn.

Heller, K. A./Neber, H. (1993): Evaluationsstudie zu den Schülerakademien 1993. Endbericht. – München.

Heller, K. A./Perleth, C./Lim, T. K. (2005): The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In: *Sternberg, R. J./Davidson, J. E.* (Hrsg.): Conceptions of giftedness. – Cambridge, S. 147-170.

Heller, K. A./Reimann, R./Senfter, A. (2005): Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und Fördern. – Münster.

Heller, K. A./Rindermann, H. (1999): Hochbegabung, Motivation und Leistungsexzellenz: Aktuelle Forschungsbefunde zum achtjährigen Gymnasium in Baden-Württemberg. In: *Fitzner, T./Stark, W./ Kagelmacher, H. P./Müller, T.* (Hrsg.): Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten. – Stuttgart, S. 81-107.

Henze, G./Sandfuchs, U./Zumhasch, C. (2006): Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch. – Bad Heilbrunn.

Holling, H. (2001): Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen. – Bonn.

Koch, U. (2007): Lernen und Hochbegabung in der Grundschule: Eine Längsschnittstudie zur Lernzeitnutzung hochbegabter und nicht hochbegabter Grundschüler. – Frankfurt a.M..

Kruglanski, A. W./Shah, J. Y./Fishbach, A./Friedman, R./Chun, W. Y./Sleeth-Keppler, D. (2002): A theory of goal systems. Journal of Applied Psychology, 34, S. 331-378.

Marsh, H. W. (1990): Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. Journal of Educational Psychology, 82, 4, S. 646-656.

McHugh, M. (2006): Governor's Schools: Fostering the Social and Emotional Well-Being of Gifted and Talented Students. Journal of Secondary Gifted Education, 17, 3, S. 50-58.

Perrez, M./Huber, G. L./Geißler, K. A. (2002): Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: *Krapp, A./Weidenmann, B.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. – Weinheim, S. 357-414.

Pruisken, C. (2005): Interessen und Hobbies hochbegabter Grundschulkinder. – Münster.

Reinders, H. (2007): Messung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen in Kindheit und Jugend. – München.

Reinders, H./Bergs-Winkels, D. (2008): Hochbegabung in Kindheit und Jugend. Einführung in den Heftschwerpunkt. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 1, S. 3-6.

Reinders, H./Sieler, V. (2008): Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Ergebnisse einer Begleitunteruschung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 1, S. 25-40.

Reis, S./Renzulli, J. (2004): Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. Psychology in the Schools, 41, 1, S. 119-130.

Renzulli, J. S. (2005): The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: *Sternberg, R. J./Davidson, J. E.* (Hrsg.): Conceptions of giftedness. – Cambridge, S. 246-279.

Rimm, S. B. (1997): Underachievement syndrome: A national epidemic. In: *Colangelo, N./Davis, G. A.* (Hrsg.): Handbook of Gifted Education. – Boston, S. 416-434.

Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: *Weinert, F. E.* (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2. – Göttingen, S. 249-278.

Silverman, L. (1994): The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. Roeper Review, 17, 2, S. 110-116.

Stapf, A. (2006). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. – München.

Stumpf, E./Schneider, W. (2008): Schulleistungen in homogenen Begabtenklassen und gymnasialen Regelklassen der Sekundarstufe I. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 1, S. 67-82.

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius. Mental and physical traits of a thousand gifted children. – Stanford.

Terman, L. M. (1939): Educational Suggestions from Follow-Up Studies of Intellectually Gifted Children. Journal of Educational Sociology, 13, 2, S. 82-89.

Ziegler, A./Stöger, H./Martzog, P. (2008): Feinmotorische Defizite als Ursache des Underachievements begabter Grundschüler. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 1, S. 53-66.

Jugend 2010: Die 16. Shell Jugendstudie

Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel, Ulrich Schneekloth

Mathias Albert

Klaus Hurrelmann

Gudrun Quenzel

Ulrich Schneekloth

Die Shell Jugendstudie erschien 2010 in ihrer sechzehnten Ausgabe (vgl. *Shell Deutschland Holding* 2010). Ihr – auch im internationalen Vergleich – einzigartiges Profil gewinnt die seit 1953 erscheinende Studie dabei nicht nur durch die Langfristigkeit ihrer Berichterstattung über die Situation der jeweiligen Jugendgeneration in Deutschland. Ein besonderes Merkmal besteht darüber hinaus darin, dass sie regelmäßig eine repräsentative Befragung von Jugendlichen mit einem qualitativen Untersuchungsteil kombiniert, bei dem in Bezug auf eine bestimmte Fragestellung intensive Gespräche mit einer Reihe von Jugendlichen geführt werden. Für die Shell Jugendstudie 2010 wurden in der repräsentativen Erhebung 2604 Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren befragt. Darüber hinaus wurden für das sechste Kapitel der Studie mit zwanzig Jugendlichen mehrstündige explorative Interviews geführt.[1]

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über wesentliche Ergebnisse der 16. Shell Jugendstudie. Er ist dabei allerdings nicht als Zusammenfassung aller Einzelteile der Studie zu verstehen, sondern setzt bewusst inhaltliche Akzente. Auf die Darstellung einiger der in der Studie ausführlich behandelten Themen, wie etwa die Religiosität der Jugendlichen oder aber die im sechsten Kapitel ausführlich analysierte Frage, wie Jugendliche mit Druck umgehen, muss hier aus Platzgründen verzichtet werden.

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2-2011, S. 199-205

Die Jugendlichen schauen optimistisch in die Zukunft – die soziale Kluft weitet sich aber aus

Die Jugendlichen in Deutschland bleiben eine „pragmatische Generation", deren Handlungsorientierung durch ein hohes Maß an Ehrgeiz und Zähigkeit im Verfolgen eigener Ziele gekennzeichnet ist. Nicht zuletzt angesichts der weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise überrascht es dabei, dass sich der Anteil der Jugendlichen, die optimistisch in die eigene Zukunft blicken, in den letzten vier Jahren deutlich erhöht hat: nach 50 Prozent in 2006 sind es in 2010 59 Prozent der Jugendlichen, die zuversichtlich in die Zukunft schauen (35% sehen die eigene Zukunft gemischt mal so, mal so und nur 7% sehen sie düster). Gegenläufig zu dieser Gesamttendenz ist dabei jedoch die Entwicklung der persönlichen Zuversicht bei den Jugendlichen aus der Unterschicht: hier äußern sich 2010 nur noch 33 Prozent optimistisch (2006: 35%). Diese schichtspezifische Differenz zeigt sich auch bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Leben: während sich insgesamt 74 Prozent der Jugendlichen als zufrieden mit dem eigenen Leben zeigen, sind es bei Jugendlichen aus der Unterschicht nur 40 Prozent.

Nicht zuletzt speist sich dieser Umstand auch aus der hinlänglich bekannten Situation im Bildungsbereich, in welchem soziale Differenzen seit längerer Zeit nahezu fest zementiert zu sein scheinen. Auch hier ergibt sich eine ähnliche Situation wie bei der allgemeinen Zuversicht sowie bei der Lebenszufriedenheit: Während von der unteren Mittelschicht bis zur Oberschicht in allen sozialen Schichten die Zuversicht gewachsen ist, die eigenen beruflichen Wünsche erfüllen zu können, ging diese Zuversicht bei Jugendlichen aus der Unterschicht deutlich zurück: nach 56 Prozent in 2002 und 49 Prozent in 2006 sind sich in 2010 nur noch 41 Prozent der Jugendlichen aus dieser Schicht sicher oder sehr sicher, sich ihre eigenen beruflichen Wünsche erfüllen zu können.

Die Familie spielt weiterhin eine herausragende Rolle

Bereits in den letzten beiden Shell Jugendstudien wurde der hohe Stellenwert festgestellt, den Familie heute für Jugendliche besitzt. Diese starke Familienorientierung prägt sich sogar noch weiter aus: mehr als drei Viertel (76%) der Jugendlichen geben an, dass man eine Familie braucht, um glücklich leben zu können (2006: 72%). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich diese hohe Wertschätzung von Familie nicht auf eine bestimmte Familienform, sondern auf die in der Gesellschaft vorfindbare Vielfalt der Familienformen – von der klassischen Kleinfamilie und der Patchwork-Familie über die Familie mit einem alleinerziehenden Elternteil bis hin zur Großfamilie – erstreckt. Nicht die Familienform ist für die Jugendlichen hier entscheidend, sondern die Anerkennung und Sicherheit, die sie in der Familie erfahren, ein möglichst „demokratischer", wenig autoritärer Erziehungsstil, sowie die Bereitstellung einer angemessenen materiellen Basis.

Vor diesem Hintergrund überrascht es wenig, dass mehr als 90 Prozent der Jugendlichen ein gutes Verhältnis zu den eigenen Eltern haben (35% kommen bestens mit ihnen aus; 56% kommen klar, auch wenn es gelegentlich Meinungsverschiedenheiten gibt). Insgesamt spiegelt sich diese Wertschätzung von Familie auch in dem wieder gestiegenen Kinderwunsch der Jugendlichen wider. Nach einem Rückgang von 67 Prozent in 2002 auf 62 Prozent in 2006 ist der Wunsch nach eigenen Kindern in 2010 auf 69 Prozent gestiegen. Traditionell ist dieser Wunsch bei jungen Frauen weiter verbreitet als bei jungen

Männern (73% bzw. 65%). Zunächst erstaunlich erscheint in diesem Zusammenhang, dass trotz des gestiegenen Kinderwunsches nicht weniger Jugendliche als noch vor einigen Jahren angeben, dass man ohne Kinder genauso glücklich leben kann wie mit Kindern. Es steht zu vermuten, dass dies auch Ausdruck dessen ist, dass Jugendliche zunehmend realisieren, welche Hürden zwischen dem Kinderwunsch und der Realisierung desselben aufgebaut sind: Ausbildung, berufliche Integration und Partnerschaft mit Familiengründung müssen in einem relativ kurzen Zeitfenster – der sogenannten „rush hour des Lebens" – bewältigt werden. Es bleibt insofern eine herausragende gesellschaftliche Aufgabe, den Jugendlichen entsprechende Rahmenbedingungen zu bieten, die sie nicht von der Realisierung des gehegten Kinderwunsches abbringen.

Freizeit- und Medienverhalten – „kreative Freizeitelite", „engagierte Jugendliche", „gesellige Jugendliche", „Medienfixierte"

Freizeit spielt für Jugendliche eine außerordentlich wichtige Rolle. Sie gibt ihnen die Möglichkeiten, häufig im Zusammenspiel mit Gleichaltrigen, eigene Interessen zu entwickeln und neue Verhaltensformen auszuprobieren. Freizeit bedeutet für Jugendliche heute ein hohes Maß an Freiheit. Gleichzeitig stehen sie jedoch einer Freizeitindustrie gegenüber, mit der sie als Zielgruppe kompetent umgehen müssen, was nicht allen Jugendlichen gleichermaßen gut gelingt. Schaut man sich die Freizeitbeschäftigungen an, denen Jugendliche im Laufe einer Woche am häufigsten nachgehen, dann wird deutlich, wie stark das Freizeitverhalten von Jugendlichen inzwischen von den elektronischen Medien geprägt ist. Zu den vier am häufigsten genannten Aktivitäten gehören im Internet surfen, sich mit Leuten treffen, Musikhören und Fernsehen. Ein Vergleich mit dem Freizeitverhalten von Jugendlichen im Jahr 2002 verdeutlicht die enorme Bedeutung, die das Internet inzwischen in der Freizeitgestaltung gewonnen hat. 2002 gehörte im Internet zu surfen nur für ein Viertel der Jugendlichen zur häufigsten Freizeitbeschäftigung im Laufe einer Woche, 2010 ist es (neben dem sich mit Leuten zu treffen) für 59 Prozent der Jugendlichen zur häufigsten Freizeitaktivität geworden.

Das Freizeitverhalten differiert stark nach Alter, sozialer Herkunft und Geschlecht. Anhand der unterschiedlichen Freizeitinteressen lassen sich vier in etwa gleich große Gruppen bilden:

- Zur „kreativen Freizeitelite" gehören Jugendliche, die gerne Bücher lesen, viel mit der Familie unternehmen und gerne etwas Kreatives oder Künstlerisches in ihrer Freizeit machen. Dagegen geht diese Gruppe selten Shoppen und auch „Rumhängen" und in Kneipen gehen gehören zu den Dingen, die sie nur selten tut. Diesem Freizeittyp gehören mehrheitlich weibliche Jugendliche, Jugendliche aus den höheren sozialen Schichten und eher jüngere Jugendliche an.
- „Engagierte Jugendliche" sind häufig im Vereinssport aktiv und/oder machen Freizeitsport, engagieren sich in Projekten oder spielen am Computer. Auf der anderen Seite sind Musik hören, Leute treffen oder Rumhängen Beschäftigungen, denen diese Jugendlichen verhältnismäßig selten nachgehen. In dieser Gruppe finden sich eher jüngere Jugendliche, auch gehören junge Männer dieser Gruppe deutlich häufiger an als junge Frauen. Die mittleren und oberen Schichten sind in diesem Freizeittyp etwas häufiger vertreten.

- „Gesellige Jugendliche“ verbringen mehr als die anderen ihre Zeit mit anderen Jugendlichen. Sie treffen sich gerne mit Leuten, gehen in die Disko, zum Shoppen oder in die Kneipe. Mit Fernsehen, Computerspielen oder DVD-Schauen verbringen sie dagegen nur vergleichsweise wenig Zeit und bilden damit die Kontrastgruppe zu den „medienfixierten Jugendlichen“. Den „geselligen Jugendlichen“ gehören häufiger junge Frauen und ältere Jugendliche an. Die verschiedenen sozialen Schichten sind relativ gleichmäßig vertreten, mit Ausnahme der Jugendlichen aus der Unterschicht, die dieser Gruppe etwas seltener angehören.
- Bei den „Medienfixierten“ sind Fernsehen, Internet, Musik hören, DVD-Schauen und Rumhängen die hauptsächlichen Freizeitbeschäftigungen. Sport, sei es im Verein oder in der Freizeit, Bücher und Kreatives, sowie Unternehmungen mit der Familie sprechen die Medienfixierten dagegen fast überhaupt nicht an. In dieser Gruppe sind die jungen Männer überproportional häufig vertreten, insbesondere die 15- bis 17-Jährigen tendieren zu diesem Freizeittyp. Auch die soziale Herkunft ist bei den „Medienfixierten“ prägend: Fast die Hälfte kommt aus der Unterschicht.

Der Trend, dass das Freizeitverhalten zunehmend von den elektronischen Unterhaltungsedien geprägt ist, birgt insbesondere für junge Männer aus bildungsfernen Schichten das Risiko, sich negativ auf die schulische Motivation und den schulischen Erfolg auszuwirken. Dagegen ist das kreativere Freizeitverhalten vieler junger Frauen aus den mittleren und oberen Schichten ihrem schulischen Erfolg eher dienlich.

Politisches Interesse und hohe politische Engagementbereitschaft

Der Anteil der Jugendlichen, die sich als politisch interessiert bezeichnen, ist von 30 Prozent im Jahr 2002 auf 35 Prozent im Jahr 2006 und 37 Prozent im Jahr 2010 inzwischen wieder leicht angestiegen. Alles in allem liegt das politische Interesse damit aber noch immer weit unter den Ergebnissen, die in früheren Shell Jugendstudien insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren festgestellt wurden. Neben dem Alter und dem Geschlecht – ältere sowie männliche Jugendliche sind interessierter – sind vor allem die Bildung und die Herkunftsschicht der Jugendlichen sowie ein vorhandenes politische Interesse der Eltern die zentralen Einflussgrößen.

Interessant ist, dass sich der leichte Anstieg im politischen Interesse vor allem bei den Jüngeren findet. Bei den 12- bis 14-Jährigen ist das Interesse von 11 Prozent im Jahr 2002 auf 15 Prozent im Jahr 2006 und auf 21 Prozent im Jahr 2010 gestiegen. Bei den 15- bis 17-Jährigen entwickelte es sich von 20 Prozent im Jahr 2002 auf 26 Prozent im Jahr 2006 und 33 Prozent im Jahr 2010.

Wir hatten in der letzten Shell Jugendstudie festgestellt, dass sowohl die vorherrschende Politik- und Parteienverdrossenheit als auch das Gefühl, in Parteien und politische Gruppen nicht hineinzupassen und sich dort nicht heimisch zu fühlen, Jugendliche davon abhält, sich politisch zu organisieren. Hinzu kommt die Einschätzung mangelnder Erfolgsaussichten. Aktuell haben wir danach gefragt, wie es um die grundsätzliche Bereitschaft von Jugendlichen bestellt ist, sich an politischen Aktivitäten zu beteiligen.

Nach den vorliegenden Ergebnissen käme für die große Mehrheit der Jugendlichen dann, „wenn sie bei einer Sache, die ihnen persönlich wichtig ist, ihre Meinung kundtun oder wenn sie politisch Einfluss nehmen wollen“, eine Beteiligung an politischen Aktio-

nen durchaus in Frage. 77 Prozent aller Jugendlichen würden nach eigener Auskunft bei einer Unterschriftenaktion mitmachen und weitere 54 Prozent könnten sich vorstellen, aus politischen, ethischen oder Umweltgründen den Kauf einer Ware zu boykottieren. An einer Protestversammlung (Demonstration) würden sich 44 Prozent beteiligen. Eine Bürgerinitiative käme für 39 Prozent in Frage. Sich im Internet oder über Twitter über Aktionen kurzfristig informieren und dann dort mitzumachen wäre für 31 Prozent eine Möglichkeit. Hingegen können sich nicht mehr als 17 Prozent vorstellen, in einer Partei oder politischen Gruppe mitzuarbeiten.

Fasst man die Aktivitätsbereitschaft zusammen, so weisen 8 Prozent der Jugendlichen keine und nicht mehr als 15 Prozent eine nur geringe Bereitschaft auf, sich an politischen Aktionen zu beteiligen. Bei 37 Prozent ist hingegen eine grundsätzliche Bereitschaft vorhanden, 22 Prozent haben eine eher höhere und 18 Prozent sogar eine hohe Bereitschaft, politisch aktiv zu werden. Auffällig in diesem Zusammenhang ist, dass sich weibliche Jugendliche trotz ihres im Vergleich zu männlichen Jugendlichen sogar noch weniger häufig geäußerten politischen Interesses trotzdem etwas häufiger als aktivitätsbereit charakterisieren. Sich explizit als politisch interessiert zu bezeichnen fällt männlichen Jugendlichen offenbar nach wie vor etwas leichter. Dass jedoch weibliche Jugendliche trotzdem eher bereit sind, sich an politischen Aktionen zu beteiligen, zeigt die Barrieren auf, die es für Mädchen im Bezug auf die noch immer eher männlich dominierte Politik nach wie gibt.

Spannungsfeld Toleranz – Gewalt

Jugendliche artikulieren gegenüber einzelnen Gruppen durchaus Vorbehalte, allerdings kann von einer generellen Intoleranz nach wie vor keine Rede sein. Mit 27 Prozent und fast gleichauf mit 26 Prozent werden am häufigsten Vorbehalte gegenüber einer türkischen Familie oder einer russischen Aussiedlerfamilie geäußert. Nimmt man die Negativnennungen gegenüber den Gruppen, die wir seit 2002 abfragen, zusammen, so äußern 48 Prozent der Jugendlichen gar keine Vorbehalte, 25 Prozent stören sich an einer Gruppe, 15 Prozent an zwei Gruppen und 12 Prozent haben Vorbehalte gegenüber drei und mehr Gruppen. Im Zeitverlauf hat sich der Trend eher wieder in Richtung Toleranz entwickelt. Keinerlei Vorbehalte äußerten im Jahr 2002 zusammen genommen 51 Prozent der Jugendlichen, während es im Jahr 2006 nur noch 46 Prozent waren. Mit 48 Prozent im Jahr 2010 hat sich dies jetzt aber wieder leicht umgekehrt. Auch beim Thema Gewalt haben sich im Vergleich zur letzten Shell Jugendstudie von 2006 eher wenige Änderungen ergeben. Zusammen genommen berichten 23 Prozent der Jugendlichen im Vergleich zu 22 Prozent im Jahr 2006, in den letzten 12 Monaten in gewaltsame Auseinandersetzungen verwickelt gewesen zu sein.

In der letzten Shell Jugendstudie hatten wir neben einer geringeren Bildung und eher materialistischen Wertorientierungen vor allem häufige Erfahrungen einer eigenen Diskriminierung im Alltag (insbesondere bei Migranten), häufigen Alkoholkonsum und einen eher autokratischen Erziehungsstil der Eltern, der mit häufigem Streit verbunden ist, als Prädiktoren für eine Verwicklung in Schlägereien im Alltag identifizieren können. Auch in der neuen Studie sind die Faktoren signifikant. Daneben sind männliche Jugendliche mit 32 Prozent nach wie vor weitaus häufiger als weibliche Jugendliche mit 15 Prozent in Schlägereien (sei es als Täter oder auch als Opfer) verwickelt gewesen. Angestie-

gen ist allerdings der Anteil der berichteten Schlägereien bei Hauptschüler/innen (2006: 37%, 2010: 43%). Bei Realschüler/innen (28%) und bei Gymnasiasten (19%) wie auch insgesamt bei den älteren Jugendlichen (18- bis 21-Jährige: 23%, 22- bis 25-Jährige: 16%) ist der Anteil im Zeitverlauf hingegen so gut wie konstant geblieben. Gewalt ist für mehr als ein Fünftel der Jugendlichen eine in den letzten 12 Monaten real erlebte Erfahrung. Das Ausmaß ist sicherlich unterschiedlich, aber der enge Zusammenhang zu Bildung und Lebenslage bringt an dieser Stelle den sozialen Druck, der auf den Jugendlichen lastet, als Rahmenbedingung und als latenten Auslöseprozess deutlich ins Blickfeld. Gewaltprävention bleibt von daher auch weiterhin ein zentrales Thema.

Eine „pragmatische", nicht aber eine „angepasste" Generation

Mit Wertorientierungen und Lebenseinstellungen erfasste auch die 16. Shell Jugendstudie wieder übergreifende Lebensmuster der Jugendlichen. Die Ergebnisse zeigen an, dass sie weiterhin dem Typ einer pragmatischen Generation entsprechen. Im Zentrum steht der persönliche Erfolg in einer Leistungs- und Konsumgesellschaft. Diese Perspektive ist mit großem Optimismus unterlegt und die gegenwärtige Lebenssituation der Jugendlichen mit ausgeprägter Zufriedenheit. Das gute Lebensgefühl der großen Mehrheit der Jugendlichen erfüllt jedoch nicht nur die pragmatische und selbstmotivierende Funktion des positiven Denkens in einem weiterhin als schwierig wahrgenommenen gesellschaftlichen Umfeld. Es hat zuallererst damit zu tun, dass sich die Jugendlichen ein Netzwerk befriedigender Beziehungen in der Familie und im Freundes- und Bekanntenkreis gesichert haben und weiter an der Verbesserung dieser Beziehungen arbeiten.

Die Jugendlichen sind leistungsorientiert und motiviert, schießen dabei jedoch nicht übers Ziel hinaus. Zwar sind sich 64 Prozent voll bewusst, dass man heutzutage wissen müsse, was man will, um erfolgreich zu sein (88% voll oder eher bewusst). Aber nur 22 Prozent wollen im Interesse eines bedingungslosen Erfolgsstrebens alles der Karriere opfern (44% eher). Leistung und Karriere ja, aber darunter darf der Spaß am Leben nicht leiden. Für 60 Prozent der Jugendlichen ist es besonders wichtig, fleißig und ehrgeizig zu sein, aber auch 57 Prozent wollen mit gleicher Intensität ihr Leben genießen. Dieser nur leichte Vorrang der Bewertung von Leistung gegenüber dem Genuss ist im Vergleich zur Bevölkerung eine ungewöhnliche Konstellation, bei der Leistung den deutlichen Vorrang erhält. Die Masse der Jugendlichen ist weit von einer resignierenden Anpassung ihrer Wünsche an eine wenig chancenreiche Umwelt entfernt.

Abgesehen von der „widersprüchlichen" Konstellation aus Leistung und Genuss, die allerdings mehr den Versuch eines Ausgleichs anzeigt, bestätigt auch die aktuelle Shell Jugendstudie, wie sich die Jugend der 2000er Jahre wieder in den Konsens des Wertesystems der Bevölkerung einfügt. Das hat vor allem damit zu tun, dass sie seit den 1990er Jahren das gesellschaftliche Regelgerüst wieder eindeutig bejaht. 60 Prozent sind voll und ganz der Meinung (81% voll und ganz oder eher), dass es heute für alle Menschen verbindliche moralische Regeln geben muss, damit die Gesellschaft funktionieren kann. Dennoch kann von einer Neigung zu bedingungsloser Anpassung und zum Konformismus keine Rede sei. Nur 4 Prozent, meinen, es wäre im Leben am vernünftigsten, einfach im Strom der anderen mitzuschwimmen. Dagegen ist es für 62 Prozent besonders wichtig, unabhängig zu sein und für 70 Prozent ist es besonders wichtig, eigenverantwortlich zu leben und zu handeln.

Anmerkung

1 Nähere Hinweise zur Methodik sowie zur Stichprobe finden sich in Kapitel 8 der Studie. Dem Autoren/innenteam der Studie gehörten neben der Verfasserin und den Verfassern des vorliegenden Beitrages ebenfalls *Thomas Gensicke, Ingo Leven, Sibylle Picot* und *Michaela Willert* an.

Literatur

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie – Frankfurt a.M.

Sprachbildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Interkulturellen Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg

Marika Schwaiger, Ursula Neumann

Marika Schwaiger

Ursula Neumann

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

PISA 2009 – (Was) hat Deutschland gelernt?

Auch elf Jahre nachdem Deutschland den ersten großen PISA-Schock erlitt, können die Schüler/innen der deutschen Schulen dem internationalen Wettbewerb nicht standhalten. Den Ergebnissen der aktuellen PISA-Studie zufolge konnten sich die in Deutschland lebenden und lernenden 15-Jährigen in allen drei getesteten Bereichen zwar leicht verbessern, im internationalen Vergleich liegen sie jedoch immer noch um bis zu zwei Schuljahre hinter den Spitzenreitern zurück. Der Fortschritt im Lesen, das als wichtigste Schlüsselkompetenz für das Lernen insgesamt gilt, ist zu vernachlässigen; in diesem Bereich befindet sich Deutschland immer noch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt.[1] Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnten sich hingegen seit der ersten PISA-Studie 2000 deutlich verbessern[2], sie erreichen jedoch nach wie vor nicht die Leistungen der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund und zählen weiterhin zur Gruppe der Benachteiligten im deutschen Bildungssystem.

Weniger Risikoschüler/innen – weniger Spitzenreiter

Die größten Fortschritte im Lesen sind bei den Schüler/innen im unteren Leistungsbereich festzustellen. Das Mittelfeld erfuhr jedoch nicht nur Zuwachs aus dem unteren Sektor, sondern auch aus den Reihen der Jugendlichen mit bereits guten schulischen Leistungen. Die bereits leistungsstärkeren Schüler/innen konnten ihre Lesekompetenz demnach eher nicht steigern. Dies kann daraus resultieren, dass in den letzten Jahren ein besonderes Augenmerk auf die Förderung so genannter „Risikoschüler/innen“ gerichtet wurde. Um die Anzahl der Spitzenschüler/innen auch in Deutschland zu erhöhen, könnte

eine mögliche Konsequenz eine noch intensivere und gezieltere individuelle Förderung nicht nur der leistungsschwachen Schüler/innen, bei denen gravierende Defizite festgestellt werden, sondern auch derjenigen sein, die in der Schule nicht negativ in Erscheinung treten und deren Lern- und Bildungswege eher unauffällig und daher meist auch unproblematisch verlaufen sowie der leistungsstarken und bildungshungrigen Kinder und Jugendlichen, die durch zusätzliche Förderung ein noch höheres Niveau erreichen können. Maßnahmen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind an den Schulformen Realschule und Gymnasium jedoch selten – offenbar weil aufgrund der Auslese dort kein Förderbedarf mehr gesehen wird.[3]

Konsequenzen: Ursachenbekämpfung und (immer noch) Symptombehandlung

Da der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland nach wie vor bedeutend enger ist als in anderen Teilnehmerstaaten, gilt es weiterhin nach wirksamen Wegen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem zu suchen. Dies kann und muss auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Auf bildungs- und schulpolitischer Ebene muss die Schaffung von Rahmenbedingungen und Strukturen, die einer heterogenen Schülerschaft gerecht werden und ungleiche Eingangsvoraussetzungen nicht fortschreiben, sondern berücksichtigen, oberste Priorität haben. Auf der Ebene des schulischen Unterrichts sind neue didaktische und methodische Konzepte zu entwickeln, erproben und anzuwenden, bei denen nicht nur „kein Kind verloren geht“, sondern jedes Kind gemäß all seinen Talenten gefördert wird. Angesichts der sozialen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt an deutschen Schulen stellt dies eine große Herausforderung für die Lehrkräfte und damit für die Lehreraus- und -fortbildung dar. Die in PISA gewonnenen Daten deuten allerdings darauf hin, dass für benachteiligte Schüler/innen unter Umständen zwar mehr Lehrkräfte, aber nicht unbedingt die besten Lehrkräfte zur Verfügung stehen.[4] Dem muss begegnet werden, indem Lehrkräfte für den Unterricht heterogener Lerngruppen umfassender und spezifischer als bislang qualifiziert werden. Hierfür kann bereits auf zahlreiche theoretisch fundierte und in der Praxis erprobte Konzepte zurückgegriffen werden. Die im Rahmen des Programms „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ entwickelten „Qualitätsmerkmale für den Unterricht“[5] sind beispielsweise eine gute Orientierungsgrundlage für die Professionalisierung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen.

Konsens besteht darüber, dass insbesondere sprachliche Bildungs- und Fördermaßnahmen umso erfolgversprechender sind, je früher sie beginnen. Dass sie aber nicht nach einer Intensivphase im Vorschul- und Primarschulbereich enden dürfen, sondern möglichst durchgängig durch die gesamte Bildungslaufbahn gestaltet werden müssen und insbesondere an den bildungsbiografischen Übergängen – bis zum Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in ein Hochschulstudium – greifen müssen, ist eine Erkenntnis, die mit FörMig entwickelt wurde und sich inzwischen durchsetzt.[6]

Angesichts der enormen Diversität der Schülerschaft an vielen deutschen Schulen sind aber nach wie vor – zusätzlich zu einem integrativen Unterricht, der Vielfalt als Chance nutzt und alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von familiären und sozioökonomischen Einflussfaktoren gemäß ihren individuellen Potentialen fördert und darin unterstützt, das für sie höchstmögliche Leistungsniveau zu erreichen – additive

schulbegleitende Maßnahmen und Instrumente erforderlich, die sich an Schülergruppen wenden, die im Rahmen des Regelsystems noch nicht hinreichend gefördert werden können. Erfolgreich und nachhaltig wirksam können solche Maßnahmen jedoch nur sein, wenn alle Akteure, die sich in der Verantwortung für Erziehung, Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen sehen – seien es Kindergärten, Schulen, Ausbildungsbetriebe, Universitäten, außerschulische bildungsrelevante Institutionen, Migrant/innenselbstorganisationen u.v.m. – im Sinne von Bildungspartnerschaften und Bildungsgemeinschaften zusammenwirken, um wertvolle Ressourcen zu nutzen und Synergien zu erzeugen. Dass dabei alle an den Lern- und Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen – insbesondere auch deren Eltern und Familien – beteiligt werden müssen, steht außer Frage.[7]

Das Interkulturelle Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg

Das Interkulturelle Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg (im Folgenden: IKS) ist ein Mentor/innenprojekt, das sich den geschilderten Herausforderungen stellt. Es geht zurück auf das von der Stiftung Mercator seit 2000 geförderte Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, an dem bundesweit aktuell 29 Standorte in elf Bundesländern beteiligt sind. Evaluiert wurde der „Mercator-Förderunterricht“ im Zeitraum Januar 2006 bis Dezember 2008 durch das Europäische Forum für Migrationsstudien (efms) mit einer doppelten Zielsetzung: Einerseits um die Wirksamkeit des Projekts im Hinblick auf die Schulleistungen bei den geförderten Kindern und Jugendlichen zu messen, andererseits, um den Nutzen für die teilnehmenden Studierenden zu dokumentieren. Die Ergebnisse fielen für beide Seiten durchweg positiv aus.[8]

Zielsetzung und Zielgruppen

Im IKS erhalten derzeit ca. 550 in Hamburg lebende Schüler/innen mit Migrationshintergrund der vierten bis zur dreizehnten Jahrgangsstufe Sprach- und Fachunterricht in Kleingruppen von minimal drei bis maximal sieben Teilnehmer/innen. Das Angebotsspektrum umfasst die Fächer Deutsch, Deutsch als Zweitsprache (insbesondere für die Kinder und Jugendlichen, die neu in Deutschland sind und eine so genannte „Vorbereitungsklasse“ besuchen), Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften (Physik/ Chemie/Biologie). Die Kurse werden von Studierenden der Universität Hamburg durchgeführt, die wiederum durch Projektleitung und -koordination auf ihre Tätigkeit vorbereitet und in ihrem Lehrprozess fortlaufend begleitet und beraten werden. Rund 90 Studierende, von denen mehr als die Hälfte selbst einen Migrationshintergrund hat, engagieren sich momentan im Projekt und leiten jeweils bis zu drei Kurse, die an zwei Nachmittagen pro Woche für jeweils 90 Minuten stattfinden. Ein Großteil der Lerngruppen trifft sich in den Räumen der Universität. Dahinter stecken wichtige pädagogische Überlegungen: Die Kinder und Jugendlichen verlassen zweimal pro Woche ihr gewohntes schulisches Lernumfeld, das in vielen Fällen nicht nur positiv geprägt ist.[9] So erhalten sie die Chance, sich und ihr Lernen in einer neuen Gruppe und einer neuen Umgebung neu zu definieren. Zudem sollen Berührungsängste mit außerschulischen Institutionen, insbesondere mit der Institution

Universität abgebaut werden. Die Schüler/innen sollen durch den Kontakt zum Lernort Universität sowie zu ihrer studentischen Mentorin bzw. ihrem studentischen Mentor die akademische Laufbahn als einen von vielen für sie möglichen und zu bewältigenden Bildungsweg kennen lernen.

Das IKS verfolgt zwei wesentliche Ziele: Auf der Seite der Mentees wird kurz- und mittelfristig die Verbesserung schulischer Leistungen und der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch schulbegleitenden Sprach- und Fachunterricht und langfristig die Erhöhung von Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Universitäten angestrebt. Aufseiten der Mentor/innen verfolgt das IKS eine praxisnahe Ausbildung für Studierende unterschiedlicher Lehrämter mit und ohne Migrationshintergrund – insbesondere in Hinblick auf das Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen.[10]

Die Schüler/innen im IKS

Das IKS richtet sich an die eingangs erwähnten leistungsstärkeren Schüler/innen, d.h. an diejenigen, die sich auf einem mittleren bis guten schulischen Leistungsniveau befinden. Diese Zielgruppendefinition ist als Konsequenz des 2004 in Hamburg beschlossenen und im Schuljahr 2005/2006 eingeführten „Sprachförderkonzepts“[11] zu verstehen, welches explizit nur für diejenigen „Schülerinnen und Schüler mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten und geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache – von der Vorschule bis zum Ende der Sekundarstufe I“ (*Büchel* 2011, S. 60) zusätzliche Fördermaßnahmen vorsieht. Es kann davon ausgegangen werden, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die bei standardisierten Tests z.B. in der Schuleingangsphase nicht durch einen ausgeprägten Sprachförderbedarf auffallen, im Schulsystem oftmals eine doppelte Benachteiligung erfahren: Einerseits können sie dennoch ungünstige Eingangsvoraussetzungen und Lernbedingungen mitbringen, andererseits sind für sie in der Regel keine spezifischen Fördermaßnahmen vorgesehen, die erforderlich wären, damit auch sie ihr reiches Potential – insbesondere das ihrer Mehrsprachigkeit – voll ausschöpfen könnten. Schüler/innen der Sekundarstufe II sind von benachteiligenden sozialen und sprachlichen Bedingungen besonders betroffen. Dass die fachlichen und sprachlichen – und insbesondere die fach- und bildungssprachlichen – Anforderungen, die in Bildungsprozessen an die Lernenden gestellt werden, im Verlauf der Bildungsbiografie stetig ansteigen, führt dazu, dass diejenigen Schüler/innen, die die Schulsprache Deutsch auf der konzeptionell mündlichen Ebene besser beherrschen als auf der konzeptionell schriftlichen, mit zunehmender Jahrgangsstufe mit immer größer werdenden Herausforderungen konfrontiert werden. Demzufolge soll jeder Unterricht im IKS – sowohl in den sprachlichen Fächern Deutsch und Englisch als auch in den Sachfächern – die Schüler/innen in der Entwicklung ihrer bildungssprachlichen Fertigkeiten[12] unterstützen. Hier wird deutlich, dass es sich um eine Form des Unterrichtens handelt, die sich erheblich von traditionellem Nachhilfeunterricht unterscheidet.

Die studentischen Lehrkräfte im IKS

Die Studierenden, die im IKS unterrichten, bringen sowohl Grundkenntnisse im Bereich der interkulturellen Pädagogik als auch erste Unterrichtserfahrungen mit. Die Unterrichtstätigkeit im IKS erfordert ein hohes Maß an Engagement und die Bereitschaft, sich auf das spezifische Konzept der bildungssprachlichen Förderung sowie der Förderung der Mehrsprachigkeit der Schüler/innen aktiv einzulassen. Im Rahmen von Einführungsveranstaltungen, Begleitseminaren, Fortbildungstagen und -workshops werden die Studierenden für ihre Tätigkeit als Mentor/innen qualifiziert. In jedem Semester findet ein Begleitseminar statt. Es ist so aufgebaut, dass es sowohl Einsteiger als auch bereits erfahrenere Lehrkräfte in ihrem eigenen Lehr- und Lernprozess unterstützt und begleitet. Es wendet sich an Studierende unterschiedlicher Fächerkombinationen und verfolgt das Ziel, im Sinne einer fächerübergreifenden allgemeinen Didaktik das kompetenzorientierte, individualisierende, sprachsensible und bildungssprachförderliche Lehren zu lernen – sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Wichtige Schwerpunktthemen der verschiedenen Seminar- und Fortbildungsangebote für die Studierenden sind z.B. förderdiagnostische Ansätze und Instrumente zur Ermittlung des Sprachstands bei Schüler/innen, sprachliche „Stolpersteine“ für Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner/innen, die Planung und Organisation eines sprachförderlichen Unterrichts, Methoden und Materialien zur Sprachförderung, Individualisierung und Differenzierung im Unterricht u.v.m. Dadurch, dass das Gelernte direkt in der eigenen Lerngruppe erprobt und anschließend – im Seminar oder in Einzelberatungen – reflektiert und diskutiert werden kann, bietet das IKS seinen studentischen Lehrkräften einen Rahmen, der in der universitären Phase der Lehrerausbildung unbedingt erforderlich ist. Ziel ist es, diese Synthese aus Theorie- und Praxiserfahrung in das Regelsystem des Lehramtsstudiums zu integrieren, z.B. indem die Unterrichtstätigkeit im IKS als Äquivalent eines der drei schulischen Praktika anerkannt wird. Erste Schritte wurden hierbei bereits gegangen. Das IKS ist weiterhin ein interessantes Forschungsfeld für die Studierenden, das sie für ihre Abschlussarbeiten nutzen. So entsteht derzeit eine Arbeit zum Prinzip des „Scaffolding“ im naturwissenschaftlichen Unterricht im IKS.

Ausblick

Das „Interkulturelle Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg“ ist kein Projekt, das die Kinder und Jugendlichen im Alleingang fördern kann. Die enge Kooperation mit den Schulen und schulischen Lehrkräften der geförderten Kinder und Jugendlichen einerseits sowie die Anbindung an die verschiedenen relevanten Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sind ausschlaggebend für den Erfolg des Projekts. Wünschenswert wäre, dass die im IKS vermittelten Inhalte, wie z.B. die Didaktik und Methodik eines sprachsensiblen und bildungssprachförderlichen Sprach- und Fachunterrichts, künftig zu Pflichtinhalten aller Lehramtsstudiengänge werden. Neben Schullandschaft und Universität sind aber auch zahlreiche weitere bildungsrelevante Akteure einbezogen. Die stärkere Beteiligung der Eltern ist ein Ziel, das in der kommenden Projektphase im Vordergrund stehen wird. Mit einem sehr niedrigschwelligen Bildungsangebots für interessierte Väter und Mütter, dem Kurs „Deutsch & PC“, wurden bereits gute Erfahrungen gemacht.

Ein ebenso wichtiges Ziel ist die Vernetzung des IKS mit weiteren Bildungsträgern. Die kürzlich gestarteten Regionalen Bildungskonferenzen in den sieben Schulbezirken des Stadtstaates Hamburg sollen als Forum für Austausch und Beteiligung an den regionalen Bildungsnetzwerken dienen.

Dem Ziel, das IKS in die Breite zu tragen und zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Hamburger Schulsystems werden zu lassen, steht allerdings die Vision einer „Schule mit Migrationshintergrund“[13] gegenüber, die ohne zusätzliche Fördermaßnahmen auskommt, um tatsächlich allen Schüler/innen gerecht zu werden.

Anmerkungen

1 Im Lesen ist in Deutschland seit der letzten PISA-Studie 2006 ein Zuwachs von 2 Punkten, in den Naturwissenschaften von 4 und in Mathematik von 9 Punkten zu verzeichnen (vgl. z.B. *OECD* 2007, 2010).
2 Im Lesen um 26 Punkte; 15-Jährige ohne Migrationshintergrund um 5 Punkte (vgl. *Stanat*/*Rauch*/*Segeritz* 2010).
3 Vgl. die bei *Hertel u.a.* (2010) referierten PISA-Daten 2009.
4 Vgl. hierzu *OECD* 2010. Dass auch insgesamt in Deutschland weniger Maßnahmen zur Förderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund als im OECD-Durchschnitt ergriffen werden, stimmt bedenklich (vgl. *Hertel u.a.* 2010).
5 Vgl. *Gogolin u.a.* 2010.
6 Zum Prinzip der „Durchgängigen Sprachbildung“ vgl. z.B. *Lange*/*Gogolin* 2010.
7 Vgl. hierzu z.B. *Schwaiger/Neumann* 2010.
8 Vgl. hierzu *efms* 2009.
9 Darunter sind nicht nur Gewohnheiten und Rollen der Kinder und Jugendlichen zu verstehen, sondern auch negative Erlebnisse mit Diskriminierung und Entmutigung, wie sie *Mansel/Spaiser* 2010 berichten.
10 Zur Lehrerbildung im IKS vgl. *Riebling* 2011.
11 Zum Hamburger Sprachförderkonzept vgl. *Büchel* 2011.
12 Zum Konzept der Bildungssprache vgl. http://www.foermig.uni-hamburg.de.
13 Vgl. *Neumann/Schneider* 2011.

Literatur

Büchel, H. (2011): Sprachförderung in Hamburg. Das Hamburger Sprachförderkonzept. In: *Neumann, U./Schneider, J.* (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster, S. 60-69.

efms (Europäisches Forum für Migrationsstudien) (2009): Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Kurbericht der Evaluation. – Bamberg. Online verfügbar unter: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Kurzbericht%20der%20Evaluation.pdf; Stand: 15.04.2011.

Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B./Bainski, C./Rutten, S./Saalmann, W. in Zusammenarbeit mit der *FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung* (2010): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. – Hamburg. Online verfügbar unter: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foer mig/materialien/Kompetenzzentrum/Qualitaetsmerkmale.pdf; Stand: 15.04.2011.

Hertel, S./Hochweber, J./Steinert, B./Klieme, E. (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: *Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P.* (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster, S. 113-152.

Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material 2. – Münster.

Mansel, *J./Spaiser, V.* (2010): Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 6, S. 209-225.

Neumann, *U./Schneider*, J. (Hrsg.) (2011): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster.

Neumann, U./Schneider, J. (2011): Mentoring-Projekte: Einschätzung der Forschungslage. In: *Neumann*, *U./Schneider*, *J.* (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster, S. 220-231.

OECD (2007): PISA 2001. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Kurzzusammenfassung. Online verfügbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/18/35/39715718.pdf; Stand: 15.04.2011.

OECD (2010): Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern: Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen. Online verfügbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/35/13/46580802.pdf; Stand: 15.04.2011.

Riebling, L. (2011): In sprachlich heterogenen Schülergruppen lehren lernen. Praxisnahe Lehrerbildung am Beispiel des [iks] an der Universität Hamburg. In: *Neumann*, U./*Schneider*, J. (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster, S. 232-244.

Schwaiger, *M./Neumann, U.* (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. – Hamburg. Online verfügbar unter: http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u239/Schwaiger_Neumann_2010.pdf; Stand: 15.04.2011.

Schwaiger, M. (2011): Regionale Bildungsgemeinschaften statt interkultureller Elternarbeit. In: *Neumann*, *U./Schneider, J.* (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster, S. 264-275.

Stanat, *P./Rauch, D./Segeritz, M.* (2010): Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: *Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P.* (Hrsg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster, S. 200-230.

Stiftung Mercator (Hrsg.) (2010): Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. – Münster.

Neue sozialwissenschaftliche Impulse für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung

Michael Ernst-Heidenreich, Stephan Kielblock

Michael Ernst-Heidenreich

Stephan Kielblock

Im Kontext der zeitgenössischen Schulentwicklungsforschung sollen durch groß angelegte, international-vergleichende Untersuchungen Möglichkeiten geschaffen werden, differenziertes Handlungswissen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems zu generieren. Allerdings werden durch einen expliziten Fokus auf empirisch-statistische Methoden auch Einschränkungen in Kauf genommen. Kritik an einer sich schlagseitig etablierenden Schulentwicklungsforschung wurde in den vergangenen Jahren zunehmend formuliert; umso mehr verwundert ein Blick in die aktuelle Forschungslandschaft, in der innovative Ansätze und abwechslungsreiche methodische Zugänge bislang eher randständig geblieben sind. Es entsteht der Eindruck, dass durch eine starke Konzentration der politischen und medialen Aufmerksamkeit auf einige wenige große Schulleistungsuntersuchungen, andere Ansätze und damit auch andere drängende Fragen der Bildungsforschung dauerhaft aus dem Blick geraten. Umso dringender erscheint der Ruf nach neuen sozialwissenschaftlichen Theorieansätzen für Schulforschung, Schulentwicklung und der Ausbildung von Lehrkräften, die ein tieferes Verständnis der sozialen Mechanismen der Schule und ihrer Reformen erzeugen.

Mit diesem Anliegen beschäftigten sich am 17. und 18. März 2011 rund einhundert Wissenschaftler/innen sowie Akteure der Schulpraxis in Wien. Die Tagung mit dem Titel „Neue sozialwissenschaftliche Impulse für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung“ folgte dabei konzeptionell der Idee, Theorie und Praxis in einen fruchtbaren Dialog treten zu lassen. Dieser Anspruch wurde auf zwei Ebenen eingelöst. Im Ablaufplan folgten auf theoretisch unterschiedlich fokussierte Plenarvorträge jeweils an diese anschließende Foren zur Diskussion konkreter Forschungsprojekte im Dialog zur jeweiligen theoretischen Perspektive. Des Weiteren richtete sich die Tagung an Sozialwissenschaftler/innen, (Schul-)Pädagog/inn/en und Schulentwickler/innen, sodass auch auf dieser Ebene Theoretiker/innen und Praktiker/innen ins Gespräch kommen konnten. Sechs unterschiedliche theoretische Zugänge, mit je entsprechendem Vortrag und an-

schließendem Forum, ergänzt durch umfangreiche Tagungsmaterialien, umrissen ein differenziertes und weitreichendes Feld. Das Themenspektrum umfasste *Bourdieus* Herrschaftssoziologie, die organisationssoziologische Position des Neo-Institutionalismus, *Giddens'* Theorie der Strukturierung, *Bernsteins* Soziologie pädagogischer Prozesse, Lehr-Lern-Prozesse aus Sicht der Akteur-Netzwerk-Theorie und einen systemtheoretischen Blick auf die Einschränkung und Freiheit der Schule.

Mit Begrüßungsworten von *Ilse Schrittesser*, *Roman Langer*, *Angelika Paseka* und *Michael Sertl* wurde die zweitägige Veranstaltung eröffnet. Das Ziel der Tagung, wie *Roman Langer* in seinen Begrüßungsworten betonte, muss in der Förderung des Dialogs zwischen Theorie und Praxis gesehen werden. *Angelika Paseka* stellte hierzu ergänzend fest, dass für eine Etablierung eines für die Schulentwicklung fruchtbaren sozialwissenschaftlichen Diskurses die entscheidende Bedeutung des wissenschaftlichen Nachwuchses erkannt werden muss.

Im ersten Vortrag des theoretischen Plenums zeigte *Uwe Bittlingmayer* Stärken eines an *Bourdieu* angeschlossenen herrschaftssoziologischen Blicks auf die Schule auf. Im Licht des Habitus-Konzepts als einerseits strukturierte Struktur und andererseits strukturierende Struktur erscheinen hinter der vermeintlichen individuellen Förderung der Schüler/innen durch die Institution Schule, Mechanismen der Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Klassenstrukturen. Als Institution, die sich darauf beschränkt der je unterschiedlichen Passung zwischen Elternhaus und Schule zu zuarbeiten, erweist sich Schule als bloße Verlängerung von Bildungsungleichheiten in der Elterngeneration. Dieser symbolischen Gewalt im Sinne einer institutionellen Diskriminierung kann dadurch entgegen getreten werden, so *Bittlingmayer*, dass im Sinne einer rationalen Pädagogik status- und habitusunabhängige Förderung angestrebt wird.

Mit ihrem Beitrag über Bedingungen erfolgreicher Organisationen, bezog sich *Konstanze Senge* auf Grundpositionen des Neo-Institutionalismus. Gemäß diesen Überlegungen lässt sich die Vorstellung von Organisationen als rationale Akteure grundlegend in Frage stellen. Organisationen sind in ihrer Entscheidungsfindung nicht frei, sondern passen sich an das gesellschaftlich „Normale", sprich ihre institutionelle Umwelt, an. Diese multikontextuelle Einbettung führt dazu, dass beispielsweise in der Schulentwicklung weniger integrationsförderliche Erwägungen, als vielmehr unreflektierte und unbewusste „Selbstverständlichkeiten" (etwa Effizienzsteigerung) Entwicklungsprozesse anstoßen und leiten.

Angelika Paseka thematisierte in ihrem Vortrag die Gestaltung bzw. die Ermöglichung von Handeln im Kontext der schulspezifisch wirksamen organisationalen und gesellschaftlichen Strukturen. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen bildete die Theorie der Strukturierung von *Anthony Giddens*, nach der Strukturen das Handeln der Subjekte einerseits restringieren, andererseits aber auch überhaupt erst ermöglichen. Das konkrete Handeln von Akteuren in einem distinkten Kontext kann mit dem ausdifferenzierten begrifflichen Instrumentarium *Giddens*' in Bezug auf zugrunde liegende institutionelle Ordnungen theoretisch erfasst und empirisch analysiert werden. Die Begrenztheit des Handelns lässt sich auf diese Weise hoch aufgelöst herausarbeiten. Gerade für Schulentwicklungsvorhaben verspricht diese Vorgehensweise lohnende Erkenntnisse zu Tage zu fördern. Die Entscheidungen schulischer Akteure sind in spezifischer Weise abhängig von organisationalen Rahmenbedingungen. Gleichzeitig werden tatsächliche Innovationen durch strukturell etablierte Routinen geradezu verhindert.

Dem Engagement des Organisationsteams für die strikte Einhaltung der Redezeiten war es zu verdanken, dass die für Diskussionen eingeplante Zeit dem kreativen Austausch

auch zur Verfügung stand. Durch Nachfragen, Kritik und Anregungen wurde deutlich, dass die Vorträge inhaltlich einen fruchtbaren Austausch anzustoßen vermochten. Zudem bestand erfreulicherweise umfassender Diskussionsbedarf, sodass nach einer kurzen Kaffeepause viel kreative Energie in die thematisch anknüpfenden Foren mitgenommen werden konnte.

Die inhaltliche Nähe des Forums zu „Disprivilegierten Schülerinnen und Schülern" zum Vortrag von *Uwe Bittlingmayer* wurde bereits im ersten Forumsvortrag von *Erna Nairz-Wirth* deutlich. Ihre Studie zum „Habitus von Early School Leavers" gab Hinweise darauf, dass die verschiedenen Bewältigungsstrategien der Early School Leaver von ihren jeweils unterschiedlichen Habitus-Typen abhängig sind. *Doris Englisch-Stölner* warf in ihrem Beitrag die These auf, dass Kinder von mehrsprachiger Alphabetisierung schon im frühen Schulalter profitieren können. Es lassen sich fundierte Anzeichen für einen großen Erfolg mehrsprachiger Alphabetisierung finden. Gleichwohl herrscht unter Lehrerinnen und Lehrern sowie unter Eltern die Meinung vor, dass mehrsprachige Alphabetisierung unmöglich funktionieren kann. *Eva Hug* sprach über eingefleischte Routinen, die bei der Versetzung von Schüler/innen in die nächste Klasse Lehrer/innen dazu veranlassen, nicht nach Leistung, sondern nach Herkunft und Wohnort zu entscheiden. Möglichkeiten diese Routinen aufzubrechen, wurden ausführlich diskutiert – beispielsweise zugrunde liegende soziale Praktiken kenntlich zu machen und diese Kenntnis als Steuerungswissen für Schulentwicklungsprozesse nutzbar zu machen. Insgesamt zeigte sich, dass die Potenziale der Konzepte Habitus, Feld und Kapital, obschon sie in der modernen soziologisch ausgerichteten Forschung bereits recht präsent sind, lange nicht ausgeschöpft sind.

Ein weiteres Forum umfasste drei Vorträge zum Neo-Institutionalismus und zur Bildungsreform. Der Vortrag von *Moritz Rosenmund* verknüpfte aus neo-institutionalistischer Perspektive das organisationssoziologische Isomorphismus-Theorem mit dem Konzept der world culture und versuchte damit die Grundsteine der Analyse von Diffusion, Assimilation und Akkomodation von Modellen der Kontrolle, Steuerung und Legitimation öffentlicher Bildung zu legen. Die Effekte der testbasierten Schulreform und die Widerstrebungen effizienzbasierter Schulentwicklungsprozesse in organisationalen Kontexten standen in der von *Uwe Maier*, *Carolin Ramsteck* und *Annette Frühwacht* vorgestellten qualitativen Interviewstudie im Mittelpunkt. Im Vortrag von *Michaela Vogt* wurde eine Analyse der DDR-Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe" unter theoretischen Gesichtspunkten der neueren Kindheitsforschung und der historischen Schulforschung vorgestellt.

Andreas Hammon eröffnete das mit dem Titel „Strukturation und Strukturen der Schulpraxis" überschriebene Forum. In seinem Vortrag äußerte er sich zu Potenzialen und Restriktionen räumlicher Strukturen in Schulen. *Hammon* machte deutlich, dass die pädagogisch-räumliche Nutzungskompetenz der Lehrer/innen und die Bereitstellung von nutzbaren Räumen durch die Schule, im Sinne der Strukturation, ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Eine differenzierte Betrachtung des Begriffs der Relationierung bot der Vortrag von *Livia Makrinus*. Sie zog die biographisch orientierte Bildungstheorie *Winfried Marotzkis* heran, um sich der Fragestellung zu nähern, wie Lehrkräfte universitäres Wissen und berufliches Können miteinander in Beziehung zu setzen vermögen. Im Vortrag von *Christian Kraler* wurden Hinweise zu dem Phänomen zusammengetragen, dass sich Bildungssysteme als extrem träge gegenüber Innovationen erweisen. Dies wurde versucht in den Kontext des (aus der Mathematik entlehnten) Konzepts der Selbstähnlichkeit und der Netzwerktheorie zu stellen und in einem weiteren Schritt für die Ausbildung von Lehrer/innen nutzbar zu machen. Alle drei Vorträge regten ausge-

sprochen lebhafte Diskussionen und Gedankengänge an, die zu weiterer Ausarbeitung einladen.

Nach den Foren endete der erste Tag in Wien. Am nächsten Morgen wechselten die Tagungsteilnehmenden von der Universität zur Pädagogischen Hochschule Wien. Beide Bildungseinrichtungen stellten nicht nur gemeinschaftlich die Räumlichkeiten zur Verfügung, sondern standen gleichsam metaphorisch für die Leitidee der Tagung, Theorie und Praxis zusammen bringen zu wollen.

Mit der Fragestellung, wie Benachteiligung bzw. Bevorzugung bestimmter sozialer Gruppen in pädagogischen Prozessen zustande kommt, eröffnete *Michael Sertl* das Plenum des zweiten Tages. Dabei lag sein besonderer Schwerpunkt auf der (Wieder-)Erschließung *Basil Bernsteins* für die deutschsprachige Schuldebatte. Das aus *Bernsteins* Ausführungen abzuleitende differenzierte Modell pädagogischer Prozesse liefert ein Begriffsrepertoire zur Analyse von Machtverhältnissen in schulischen Kommunikationen. In diesen findet sich eine Verschränkung von inhaltlicher und habitueller Ebene. Je nach „Rahmung" gestaltet sich das Verhältnis dieser Ebenen zueinander. Als Rahmung werden unterschiedlich stark explizit gemachte Codes, im Sinne von Regeln der Kommunikation, bezeichnet. Beispielsweise scheint eine schwache (eher impliziter) Rahmung des Unterrichtsgeschehens vor allem für Schüler/innen bildungsnaher Schichten von Vorteil. Eine klare explizite Rahmung des Unterrichts trägt dafür Sorge, dass auch Schüler/innen ohne implizites Vorwissen, dem Unterrichtsgeschehen folgen können. Das Instrumentarium *Bernsteins* erlaubt quasi als „pedagogic device" (oder pädagogisches Dispositiv) eine vertiefte Analyse von Unterrichts- und Schulpraktiken.

Diana Lindner betrachtete in ihrem Vortrag Lehr-Lern-Prozesse aus Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie. Handlungen werden hier, in Abgrenzung zu anderen Handlungstheorien, auf ein Konglomerat möglicher Handlungsquellen zurück geführt. Hieraus ergibt sich einerseits die Unmöglichkeit Handeln konkret zu lokalisieren. Andererseits zeigt sich, dass Akteure nur in Netzwerke eingebunden handeln können, wobei Gegenständen explizit die Möglichkeit der Beeinflussung des Sozialen eingeräumt wird. Beispielsweise ist der Lerngegenstand in Lehr-Lern-Prozessen, als Akteur im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie zu begreifen. Darüber hinaus ist er in seiner Verwobenheit mit den didaktischen Strategien der Lehrkräfte sowie der Aneignungsstrategien der Schüler/innen darstellbar. Die Veränderung der Akteure durch prozesshafte Übersetzungsvorgänge ist empirisch fassbar. Das heißt, dass sowohl verschiedene Kombinationen von Handlungsträgern als auch unterschiedliche Veränderungen durch die Interaktion der Akteure miteinander in den Blick genommen werden können. Dies ermöglicht eine vertiefte Analyse von Lehr-Lern-Prozessen sowie beispielsweise von didaktischen Entscheidungen.

Auf die soziologische Systemtheorie bezogen sich die Ausführungen von *Achim Brosziewski.* Das Verhältnis von Einschränkung und Freiheit (in) der Schule wurde hierbei ausgelotet. In den Vordergrund rückte dabei das Konzept der Einschränkung. Einschränkungen stellen nicht den Gegensatz von Freiheiten dar, vielmehr bedingen sich beide gegenseitig. Beispielsweise können Zensuren als konstruktive Einschränkungen in den Blick genommen, die Brüche im sonstigen Zwang, sich an den Unterrichtsstoff zu erinnern, markieren. Dieses systematische Vergessen durch Zensuren fasste *Achim Brosziewski* markant mit der Bemerkung „Zensuren sind Zäsuren".

Die nachmittaglichen Foren boten, wie schon am Vortag, den nötigen Raum für umfangreiche Diskussionen entlang konkreter Projekte. *Senad Lacevic* und *Thomas Stöllner*

eröffneten ein Forum zu Pädagogischen Konzepten im Anschluss an *Bourdieu* und *Bernstein* mit einem Beitrag über ihr Projekt „Philosophieren mit Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen". Einerseits zeigen die Ergebnisse des Projektes, dass jeder dazu in der Lage ist, sich philosophisch einem Thema zu nähern. Andererseits zeigt sich, dass das dargestellte Projektkonzept als praktisches Tool zu sehen ist, durch welches zentrale Kompetenzen, wie Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, „trainiert" werden kann. Daran anschließend wurde von *Christine Plaimauer* das Projekt „Nightingale" vorgestellt, das im Sinne einer impliziten Pädagogik nach *Böhnisch* Studierende der Pädagogischen Hochschule in Oberösterreich und als schüchtern geltende Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren zusammenführt. Von dieser wechselseitigen Beziehung sollen sowohl die Studierenden, die beispielsweise interkulturelle Kompetenzen erwerben, als auch die Kinder, deren Habitus „implizit" und „still" geformt wird, profitieren. Im Vortrag von *Michael Ernst-Heidenreich* wurde das Feld der schulnahen Kurzzeitpädagogik über eine empirische Jugendreisestudie erschlossen. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass durch kurzzeitpädagogisches Handeln die soziale Durchlässigkeit einer neu zusammen kommenden Gruppe erhöht werden kann. Ein kurzzeitpädagogisches Arrangement, das immer wieder Anlässe zu gemeinsamen Erlebnissen und Herausforderungen in unterschiedlichen Personenkonstellationen eröffnet, könnte dazu beitragen das Aufkommen exklusiver Vergemeinschaftungen im Sinne distinkter Gruppenzugehörigkeiten zu unterlaufen.

Im Forum zum Themenfeld Unterricht zeigte *Marita Kampshoff* wie Lernende in einer sehr heterogenen Schulklasse auf Förderung im alltäglichen Unterricht reagieren. Dazu griff sie auf Videos von Unterrichtsmitschnitten, die mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewerteten wurden, zurück. Im Anschluss, berichtete *Anna Gansbergen* aus der Längsschnittstudie „Integration durch Freundschaft? Dynamiken sozialer Assimilation von Kindern aus Migrantenfamilien in multiplexen Peernetzwerken". Dabei wurden vor allem egozentrische Netzwerke im Kontext der Schule herausgearbeitet. Im Anschluss an eine erste Analyse der Daten wurde gezeigt, welche Faktoren soziale Integration von Migrantenkindern beeinflussen. Zum Abschluss dieses Forums stellte *Gerold Scholz* Überlegungen zu Merkmalen der Schulfähigkeit an. Die Kritik an einer sich zunehmend durchsetzenden Bildungsökonomie, der zufolge Kinder bei der Einschulung bereits ihr Leben wie ein Aktieninvestment zu verstehen haben, wurde an den sich über die Jahre deutlich verändernden Illustrationen des Kinderbuchs „Morgen komme ich in die Schule" von *Mira Lobe* entwickelt.

Judith Hangartner und *Daniela Freisler* beschäftigten sich in ihren Ausführungen mit der Entstehung und Überwindung von berufsbiographischen Krisen von Lehrpersonen. Im Rahmen einer qualitativen Studie, bei der acht Lehrpersonen begleitet wurden, die aufgrund von Erschöpfung und psychosomatischen Symptomen als krank geschrieben galten, zeigte sich, dass im Hinblick auf die Belastung im Lehrberuf – entgegen der Befunde bisheriger vor allem quantitativ ausgerichteter Studien – persönliche und strukturelle Einflussfaktoren kaum voneinander zu trennen sind. Im Vortrag von *Birgit Hüpping* wurden Aspekte des Forschungsprojekts „InterGen" vorgestellt. Hierbei wurde versucht eine Theorie des Fremden vermittelnd zwischen empirischer Interkulturalitäts- sowie empirischer Geschlechterforschung zu diskutieren.

Über die gesamte Veranstaltung wurde deutlich, dass momentan wenig beachtete sozialwissenschaftliche Ansätze die Diskurse zur Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung befruchten können. „Neue" theoretische Impulse helfen dabei den

Blick auf den Gegenstand der Debatten zu rejustieren und werfen „neue“ drängende Fragen auf. Gleichzeitig versprechen konkrete Projekterfahrungen konstruktives Reflexionswissen für die Selbsterkundung der je eigenen pädagogischen Praxis. Die Idee, das Tagungsgeschehen zwischen theorieorientierten Plenarvorträgen und praxisoriertierten Foren aufzuspannen, hat sich als zielführend erwiesen. Lediglich die Rollen, die den Hauptreferierenden in den Foren zugewiesen wurden, bedürften einer genaueren Absprache. So wurden sie in einigen Foren als Diskutanten angesprochen um die Forumsvorträge zu replizieren, teilweise wurden sie aber auch als Expert/innen deklariert und als eben solche befragt, sodass bezogen auf die reine Redezeit in Diskussionen das Gespräch sprichwörtlich zu kippen drohte. Zudem boten sich neben den inhaltlich spannenden Debatten und Beiträgen leider nur wenige Gelegenheiten für Begegnungen, Gespräche und ein wechselseitiges Kennenlernen. Mit Blick auf das heterogene Publikum der Veranstaltung wären weitere Chancen für persönlichen und professionellen Austausch wünschenswert gewesen. Diese Hinweise sollen aber das insgesamt positive Bild der Tagung keinesfalls schmälern. Vielmehr ist zu wünschen, dass die Tagung und ihre Inhalte als frische Impulse für Theorie und Praxis der Schule, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung Aufnahme finden. Ob hier ein solcher Anstoß gelingen konnte, hängt sicher davon ab, inwieweit sich die Energie dieser Wiener Debatte in Publikationen und Veranstaltungen fortschreibt. Die Ankündigung der Initiatoren die Diskussionen durch einen Tagungsband zu ergänzen und die erklärte Absicht eine Folgeveranstaltung zu organisieren, weisen unserer Meinung nach in die richtige Richtung.

Zum Stand der Jugendkulturforschung in Europa. Ein Bericht über die Konferenz „Youth (Sub-) cultures in Changing Societies“ in Tallinn im Februar 2011

Laura Sūna, Dagmar Hoffmann

Laura Sūna

Dagmar Hoffmann

Wirft man einen historischen Blick auf die jugendsoziologische Forschung, so konzentrierte sich diese in ihren Anfängen – den 1950er und 60er Jahren – in Westeuropa vorrangig auf die Beschreibung und Analyse von Jugendkulturen. Jugend galt als ein soziales Phänomen, als „gesellschaftliches Massenphänomen“ (*Neidhardt* 1970, S. 18). Jugendliche wurden als alterskohortenspezifische Vergemeinschaftungen verstanden, als Teilkultur der Gesellschaft (vgl. *Tenbruck* 1965). Zu jener Zeit stellten Jugendliche in der Gesellschaft eine verhältnismäßig große Gruppe dar, die hinsichtlich ihrer Lebenslagen zwar differierten, die aber gruppenspezifisch die dominanten Normen der Gesellschaft hinterfragten und kulturell Akzente setzten bzw. zu setzen versuchten. Das Phänomen Jugend als soziale Kategorie wurde von *Neidhardt* (1970) als ein Produkt einer sich modernisierenden Gesellschaft betrachtet, das nun „langlaufende Sozialisationsprozesse“ (ebd. S. 18) erlaubte. Als Transitphase zwischen Kindheit und Erwachsensein ermöglichte sie Autonomiegewinne und gewährte gewisse Zeiten und Ressourcen der Selbstfindung. Ihre besondere soziokulturelle Ausgestaltung erfuhr die Jugend durch Gleichaltrige, die ähnliche Interessen und Konflikte verhandelten und zur Sozialisationsinstanz avancierten. In den altershomogenen Gruppen fanden Kollektivierungen und Solidarisierungen statt, wurden Konventionen und Werte diskutiert, sodass Jugend immer auch sich selbst prägte (vgl. *Neidhardt* 1970). Musik, ästhetische Stile – wie Kleidung und Frisuren – sowie andere Formen der Kommunikation waren wesentliche Elemente, um soziokulturelle Vergemeinschaftungen zu ermöglichen, zu etablieren und temporär zu stabilisieren. Insbesondere die ideologiekritischen Jugendproteste und Jugendbewegungen, die sich als Gegenkulturen konstituierten, wurden zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. *Krüger* 2010).

In Großbritannien entwickelte sich das interdisziplinäre Forschungsparadigma der Cultural Studies. Forschende, die sich diesen Ansätzen verpflichtet fühlten, interessierten sich für die Beobachtung und Analyse klassenspezifischer Jugendkulturen (z.B. Arbeiterjugend, Mods, Hippies, Rocker, Skinheads, Hip Hopper, Punks). Die Beschäftigung mit Jugendsubkulturen ist bis in die 1980er Jahre hinein ein zentraler Arbeitsbereich am

Center for Contemporary Culture Studies (CCCS) der *University of Birmingham* gewesen. Forschungspraktisch wurden zunehmend ethnografische und soziologische Zugänge erprobt, die sich der *Chicago School* zurechneten. Von besonderem Interesse waren das Erfassen und die Deutung der symbolischen Natur von Subkulturen, die sich über Kleidung, Musik, Jargon und Rituale konstituierten. Diese Symbolik konnte nur verstanden werden, wenn man die dominanten machtpolitischen Verhältnisse mitdachte, die besondere jugendkulturelle Stile herausforderten und zu Widerständigkeiten führten. Somit beschrieben die Britischen Subkulturstudien des *CCCS* – insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren – „die symbolisch-rituell vermittelten Identitätsbildungsprozesse von Subkulturen in einem von Machtverhältnissen geformten sozialen Raum" (*Marchart* 2008, S. 99). Mit den Studien von *Dick Hebdige* (1979) Ende der 1970er Jahre wird deutlich, dass Subkulturen nicht ohne Weiteres als Gegenkulturen betrachtet werden können, sondern dass es mitunter äußerst schwierig ist, klare Linien zwischen dem Kulturellen und dem Politischen, zwischen subkulturellem Widerstand und popkulturellen Strömungen zu ziehen.

Cohen/Ainley (2000) stellen heraus, dass die thematische und methodische Ausrichtung der Jugend(kultur)forschung in Europa in einem engen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Jugendlichen betrachtet werden muss. In ihrer Wahrnehmung erhielten eher in Deutschland, Skandinavien, Italien, Frankreich und in vielen exkommunistischen Blockstaaten jugendpolitische Themen als in Großbritannien gesellschaftliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit. „The reason for his high profil is not difficult to discern. In all these countries, youth movements, student movements, young worker movements or youth political organizations have at some time or another played a decisive role in shaping the history of the nation, in helping to bring about, directly or indirectly, some basic shift in power or ideology" (ebd. p. 79). In Großbritannien konzentrierte man sich im Hinblick auf the „youth question" primär auf „moral and aesthetic issues rather than political or economic ones" (ebd. p. 80). Vielleicht ist dies tatsächlich ein Grund dafür, warum sich hier der Begriff der Subkultur stärker etablierte und in der wissenschaftlichen Diskussion hielt, als etwa in Deutschland. Dort schien er seit den 1980er Jahren „für die Deskription und Analyse gegenwärtiger Erscheinungsformen kultureller Praktiken Jugendlicher (Subkulturen) von geringer werdendem analytischen Wert" (*Müller-Bachmann* 2002, S. 55), wofür *Müller-Bachmann* verschiedene Gründe anführt: Im Wesentlichen schien die Annahme doch irreführend zu sein, dass Subkulturen rangspezifisch einer offiziell anerkannten oder elitären Kultur untergeordnet wären. Des Weiteren war die These kaum haltbar, dass sich so genannte „authentische" jugendliche Subkulturen von kulturindustriell und massenmedial vermittelten Mainstreamkulturen abgrenzen ließen und sich ohne jegliche Bezüge zum Kommerz entwickeln würden. Es zeigte sich, dass man mit vielen Mischformen und Amalgierungen mit der „Gesamtkultur" konfrontiert wurde, es zwischen (vermeintlich) oppositionellen Stilrichtungen und den Dominanzkulturen Verweisungszusammenhänge gab. Außerdem schien es im Zuge der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile immer unwahrscheinlicher, einen Mainstream auszumachen, dem Gegenkulturen untergeordnet waren oder die im Kontrast zum Mainstream standen. Vielmehr bildete sich eine Art Mainstream der Minderheiten heraus. Auch ließen sich einzelne Subkulturen nicht (mehr) präzise lokalisieren und klassenspezifisch verorten. Nicht zuletzt erschwerten die beliebige Zugehörigkeit und das vielfältige Ausleben verschiedener jugendkultureller Praktiken und Stile eine treffsichere Zuschreibung, d.h. die sozialen Netzwerke, die sich über kollektiv geteilte

kulturelle Symboliken und Ästhetiken temporär und nicht selten informell vergemeinschafteten, konnten nicht unbedingt als Jugendsubkultur deklariert werden. Dies wurde vor allem durch die Innensichten der Jugendlichen evident, die sich selbst nicht als Angehörige einer bestimmten Subkultur erlebten.

Während sich in der Anfangszeit der Jugendkulturforschung in Westeuropa Jugendliche offenbar noch homogener darstellten und mitunter noch nach sozialen, politischen oder kulturellen Parametern gruppieren ließen, wurde dies mit zunehmender Individualisierung immer schwieriger und in Zeiten der Globalisierung und Mediatisierung ist es eigentlich unmöglich. Dies zeigte sich auf der internationalen Konferenz zum Thema *Youth (Sub-)cultures in Changing Societies*, die vom 2. bis 4. Februar 2011 am Centre for Lifestyles Studies des Institute for International and Social Studies, Tallinn University, stattfand. Diese Konferenz sollte sich mit der Entwicklung von Jugend(sub)kulturen vor dem Hintergrund der rapiden technologischen und sozialen Wandlungsprozesse auseinandersetzen, wobei vor allem auch ökonomische Unsicherheiten und damit einhergehende Ängste thematisiert werden sollten (so hieß es im Call for Papers zu der Veranstaltung). So wurde angenommen, dass junge Menschen entsprechende Unsicherheiten über die Zugehörigkeit zu bestimmten Jugendkulturen zu bewältigen versuchen. Jugend-(sub)kulturen konstituieren sich vor dem Hintergrund besonderer sozialstruktureller Bedingungen; sie orientieren sich soziokulturell an vorhandenen Musikrichtungen, an ästhetischen Stilen, an bestimmten Sportarten und mitunter an bestimmten politischen Haltungen. In den Medien – so die Veranstalter – werden oftmals die negativen Aspekte jugendkultureller Phänomen hervorgehoben, werden häufig distinktive Lebensstile Jugendlicher mit Gewalt oder auch Drogenmissbrauch konnotiert. Vor allem in den osteuropäischen Ländern, die sich wohl nach wie vor in einer Transformationsphase befinden, ist man zunehmend mit einer Heterogenisierung und Pluralisierung von jugendkulturellen Phänomenen und Gruppierungen konfrontiert, die es im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen zu deuten und interpretieren gilt.

Auf der Tagung in der diesjährigen Kulturhauptstadt Europas sollten sowohl die Potenziale der Diversifizierung von Jugendkulturen als auch die Risiken struktureller Restriktionen im Zusammenhang mit dem Aufkommen devianter Jugendkulturen diskutiert sowie die Bedeutung von lokalisierten Jugendkulturen in multikulturellen Gesellschaften thematisiert werden. Zugleich galt es, sich mit der Hybridisierung von Jugendkulturen auseinandersetzen, die durch internationale Einflüsse und global verfügbare Stile immer wahrscheinlicher werden, wobei das Konzept der Glokalisierung in den Vorträgen eher implizit berücksichtigt wurde. Insgesamt nahmen etwa 70 Wissenschaftler/innen aus Europa, Amerika, Asien und Australien an der zweitägigen Konferenz teil. Als Keynote Speaker waren *Andy Bennett* (Griffith University, Queensland), *Ross Haenfler* (University of Mississippy), *Paul Hodkinson* (University of Surrey), *Hilary Pilkington* (University of Warwick) sowie *Mikko Salasuo* (Finnish Youth Research Network in Helsinki) eingeladen. Die beiden Letztgenannten gehörten auch dem Organisationskomitee an, wobei die Estnische Soziologin Airi-Alina Allaste sich primär für die Gestaltung der Konferenz verantwortlich zeigte.

Die Tagungsbeiträge lassen sich rückblickend zweiteilen: Zum einen in jene, die sich mit Jugend(sub)kulturen befassten und solche, die sich den „Normalos“, die *Axel Schmidt* und *Klaus Neumann-Braun* (2003) treffend als die „Allgemein jugendkulturell orientierten Jugendliche“ bezeichneten, widmeten. Mehrheitlich sind die Referate der ersten Gruppe zuzuordnen. Dabei deckten sich die Themenschwerpunkte beider Gruppen unab-

hängig von der analysierten Vergemeinschaftungsart: Es handelte sich dabei um individuelle sowie kollektive Identitätskonstruktionen (inkl. Geschlechtsidentitäten und ethnische Zugehörigkeiten) in der „offline"- und „online"-Welt. In seinem Plenarvortrag veranschaulichte *Mikko Sasuo* die verschiedenen Konzeptionalisierungen von Jugend, Jugendkulturen und auch Subkulturen. Er erörterte in diesem Rahmen die damit einhergehenden methodologischen Probleme, wobei er zwar von der skandinavischen Jugendkulturforschung ausging, diese aber stets in den Kontext der europäischen Jugendkulturforschung einzuordnen versuchte. Er stellte über einen detaillierten historischen Abriss heraus, welche wissenschaftlichen Zugänge für bestimmte jugendkulturelle Phänomene bevorzugt wurden und inwieweit sich etablierte Ansätze den neuen sozialstrukturellen und soziokulturellen Gegebenheiten unbedingt stärker anpassen müssen. Seiner Ansicht nach müsse der Kulturbegriff in der Jugendforschung dringend überdacht werden. Der Boom von Identitätstheorien seit den 1990er Jahren verdeutliche, dass die eher makrosoziologischen Perspektiven der Erforschung gegenwärtiger jugendkultureller Szenen nicht mehr gerecht werden können. In seinem Fazit lud er die Anwesenden dazu ein, sich eher mikrosoziologisch bzw. subjektorientiert und handlungstheoretisch mit dem Begriff der Kultur zu beschäftigen. In dem Zusammenhang griff er *Habermas'* Definition von Kultur auf, „where culture is reduced to a product of an individual's knowledge reserve and its interpretation scheme".

Betrachtet man die Themenschwerpunkte der Veranstaltung, so konzentrierten sich diese auf die Darstellung länderspezifischer sozialer Probleme im Kontext von Jugend. Es wurden u.a. Studien zum Risikoverhalten Jugendlicher vorgestellt (z.B. Alkoholmissbrauch). Des Weiteren wurden auch Langzeitstudien über die Subkultur der Skinheads in Osteuropa präsentiert. Zudem waren nationalistische Jugendgruppen wiederum in Osteuropa Gegenstand der Diskussion. Darüber hinaus wurden etliche ethnografisch angelegte Studien über bestimmte Musikszenen und damit einhergehende besondere Stilbildungen und in Teilen politische Aushandlungsprozesse thematisiert (u.a. „Estonian female Underground Music", Finnish Hip Hop, Black Metal, Techno- and Drum'n'Bass-DJs in Vienna). Der Musikgeschmack von Schüler/innen ist heutzutage nicht mehr durch ähnliche soziale Lage zu erklären, argumentierten *Janis Daugavietis* und *Ilze Lace* (beide University of Latvia). Durch zwei quantitative Befragungen stellten sie heraus, dass der Musikgeschmack bis auf das Geschlecht von ethnischen und sozialen Zugehörigkeiten unabhängig ist. Darüber hinaus stellten die Autor/innen eine Pluralität der Geschmacksvorlieben fest: auch wenn man diese in vier Gruppen (Popmusik, „Light"-Alternative, Club-Musik und Top 40) aufteilen kann, gehören einige Interpreten wie Limp Bizkit oder Eminem trotzdem zu den Lieblingsinterpreten aller Gruppen. Die Begrenztheit der gegenwärtigen kulturwissenschaftlichen Forschungspraxis wurde aus unserer Sicht vor allem im Hinblick auf die Untersuchung sozialer Netzwerke und die besonderen Formen der Nutzung und Aneignung interaktiver sowie digitaler Medien evident. Hier wurden von den Referent/innen mehrheitlich selektive Fallstudien präsentiert.

Unterschiedliche Entwicklungsphasen von Jugendkulturen und Karrieren innerhalb dieser waren das Thema der Beiträge von *Airi-Alina Allaste* und *Maarja Kobin* (beide Tallinn University) sowie von *Tadas Kavolis (Vytautas Magnus University).* Die estnischen Forscherinnen zeigten die Entwicklung der Club-Kultur in Estland auf und diskutierten vor diesem Hintergrund ebenfalls den Wandel der kollektiven Identitäten der Clubber. Die Szene hatte ihren Anfang in einer zunächst esoterischen Ausrichtung, erfuhr dann einen Underground-, einen Mainstream- sowie nun einen Web 2.0-Abschnitt. *Tadas*

Kavolis arbeitete drei Aspekte für die kontrovers diskutierte Skinheadszene in Litauen heraus, die für die inaktiven, die aktiven und die äußerst aktiven Mitglieder charakteristisch sind. Auch *Hilary Pilkington* setzte sich mit der Skinhead-Subkultur auseinander – allerdings in Russland. Dabei arbeitete sie Besonderheiten wie die geteilte Ideologie, Stil und Gewalt heraus, anhand derer die Jugendlichen ihr Skinhead-Sein artikulieren. *Patrick Williams* (Nottingham Trent University) wählte eine andere Perspektive und sprach von dem Bild bzw. den Zuschreibungen des ‚Mainstreams' über Subkulturen. Er führte dabei das Beispiel des Schulmassakers in Columbine (USA) an, deren Tätern insbesondere durch Medien eine Zugehörigkeit zu der Gothic-Szene zugesprochen wurde. *Williams* sieht da die Bestätigung einer Entstehung von „moral panics" bezüglich unterschiedlicher Szenen.

Auffallend verbreitet unter den europäischen Jugendforscher/innen war das Phänomen des „insider researchers": Anhänger der Gothic-Szene erforschten die Gothic-Szene, Punks widmeten sich den Punks oder Clubber fokussierten ihre Studien auf Club-Kulturen. Eine methodologische Herausforderung stellt dabei das – wie *Erik Hannerz* (Uppsala University) es formulierte – „going academic" also die Herstellung einer wissenschaftlichen Distanz und Loslösung von dem Insiderwissen über die „Authentizität der Szene" dar, das die Analyse behindern kann. Dem schloss sich *Andy Bennett* an. Er warf die Frage auf, was eigentlich mit den älter werdenden Szenegänger/innen und auch Forscher/innen passiert, und inwieweit eventuell nur junge Forscher/innen einen angemessenen Zugang zu den Jugendkulturen finden. Inwiefern spielt die Szene in dem Leben der älteren Szeneangehörigen noch eine Rolle? Welche Position haben sie in der lokalen Szenestruktur? Der Vortrag von *Bennett* thematisiert den Wandel heutiger Gesellschaften, mit dem auch die Jugendforschung mitgehen sollte: Geht es in der Jugendkulturforschung noch ausschließlich um Jugendliche oder sollten diese auch anderen Altersgruppen sich öffnen, für die Populärkultur wichtig ist? Seine Vorschläge aufgreifend wäre für die künftige Jugendkulturforschung eine Offenheit gegenüber neuen Formen jugendkultureller Vergemeinschaftung sowie der Pluralität jugendkultureller Zugehörigkeiten durchaus wünschenswert.

Viele der knapp 50 Beiträge präferierten jedoch den von *Dieter Baacke* und *Winfried Ferchhoff* schon in den 1990er Jahren verabschiedeten Begriff der Subkultur, der die Tradition des *Center for Contemporary Cultural Studies* fortschreibt. *Baacke/Ferchhoff* plädierten damals hinsichtlich der Beschreibung jugendkultureller Vergemeinschaftungen für den Begriff der Jugendkultur(en), der Prozesse des soziokulturellen Wandels, d.h. die Pluralität und Schnelllebigkeit jugendkultureller Phänomene stärker berücksichtigten würde. Auf diese Problematik ging jedoch lediglich *Paul Hodkinson* in seinem abschließenden Plenarvortrag ein. Er plädierte dafür, künftig doch eher von Post-Subkulturen zu sprechen. Dieser Begriff verweist auf den der post-traditionalen Gemeinschaften, den *Hitzler/Bucher/Niederbacher* im Hinblick auf das Szenekonzept benutzen. Es zeigte sich auf der Tallinner Konferenz, dass dieses für die sozialwissenschaftlich orientierte Jugendforschung aussichtsreiche Konzept bislang im deutschen Sprachraum verfangen bleibt. Auffallend war somit die nicht immer reflektierte Nutzung des Subkulturbegriffs, der eher einen Sammelbegriff für Jugendkulturen darstellte, und folglich spezifische jugendkulturelle Phänomene als allgemeine erscheinen lässt. Insgesamt lässt sich bilanzieren, dass sich die Jugendkulturforschung in Europa kaum auf interkulturelle Vergleichsstudien einlässt, sondern sich bislang eher als komplementäre, d.h. länderspezifisch sich ergänzende, begreift.

Literatur

Baacke, D./Ferchhoff, W. (1993): Jugend und Kultur. In: *Krüger, H.-H.* (Hrsg.) Handbuch der Jugendforschung. – Opladen, S. 403-447.

Cohen, P./Ainley, P. (2000): In the Country of The Blind?: Youth Studies and Cultural Studies in Britain. Journal of Youth Studies, Vol.3, No.1, pp. 79-95.

Hebdige, D. (1979): Subculture. The Meaning of Style. – London.

Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2010): Leben in Szenen. Juvenile Kulturen unter den Bedingungen der Spätmoderne. – Wiesbaden, S.183-196.

Krüger, H.-H. (2010): Vom Punk zum Emo – ein Überblick über die Entwicklung und aktuelle Kartografie jugendkultureller Stile. In: *Richard, B/Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Inter-Cool 3.0. Jugend. Bild. Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München, S. 13-41.

Marchart, O. (2008): Cultural Studies. – Konstanz.

Müller-Bachmann, E. (2000): Jugendkulturen Revisited. Musik- und stilbezogene Vergemeinschaftungsformen (Post-)Adoleszenter im Modernisierungskontext. – Münster.

Neidhardt, F. (1970): Bezugspunkte einer soziologischen Theorie der Jugend. *In: Neidhardt, F./Bergius, R./Brocher, T./Eckensberger, D./Hornstein, W./Rosenmayr, L./Loch, W.* (Hrsg.): Jugend im Spektrum der Wissenschaften. – München, S. 11-48.

Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2003): Keine Musik ohne Szene? Ethnografie der Musikrezeption Jugendlicher. In: *Neumann-Braun, K./Schmidt, A./Mai, M.* (Hrsg.): Popvisionen: Links in die Zukunft. – Frankfurt a.M., S. 246-272.

Tenbruck, F. H. (1965): Jugend und Gesellschaft. – Freiburg.

Tara Fenwick/Richard Edwards: Actor-Network Theory in Education

Estrid Sørensen: The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice

Tobias Röhl

Tobias Röhl

Bildung im Allgemeinen und schulischer Unterricht im Besonderen sind nicht nur Domänen menschlicher Interaktion, sondern auch dingliche Welten, in denen verschiedene materielle Objekte eine zentrale Rolle spielen. Besonders evident wird dies, sobald neue Dinge die Bühne des Unterrichts betreten. Mancherorts feiern Schulleiter/innen das „Ende der Kreidezeit“ und begrüßen interaktive Whiteboards als Wegbereiter einer neuen Pädagogik. Die Schultafel gilt hingegen als Werkzeug des traditionellen Frontalunterrichts, einige fordern gar sie „endlich“ abzuhängen. Umso mehr erstaunt es, dass diese materielle Dimension in der Bildungsforschung lange Zeit ein eher stiefmütterliches Dasein gefristet hat. Jüngst finden sich jedoch mehr und mehr Publikationen, die auf Konzepte aus den Science and Technology Studies (STS) zurückgreifen, um dieses Desiderat anzugehen. Hier ist insbesondere die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) zu nennen, die wohl am radikalsten dafür plädiert, materielle Objekte nicht nur zu berücksichtigen, sondern als „nicht-menschliche Akteure“ auf Augenhöhe mit menschlichen Akteuren zu bringen.

In „Actor-Network Theory in Education“ skizzieren *Tara Fenwick* und *Richard Edwards*, wie die ANT-Perspektive für die Erforschung von Bildung fruchtbar gemacht werden kann. Der Band versteht sich einerseits als Einführung in die ANT für Bildungsforscher/innen, andererseits als Überblick über Studien aus dem Bereich Bildung und Erziehung, die bereits gewinnbringend auf Überlegungen dieses Forschungsprogramms zurückgreifen konnten. In den ersten drei Kapiteln stellen die Autor/innen zentrale Konzepte der ANT vor und reformulieren die Perspektive für die Erforschung von Bildung. Dadurch führen sie auch Leser/innen an diese Perspektive heran, die sich bisher nicht mit den STS befasst haben. *Fenwick* und *Edwards* betonen hier vor allem die Forderung nach einer „generalisierten Symmetrie“, der zufolge Menschen und „Nicht-Menschen“ (Dinge, Texte, Körper etc.) gleichermaßen als wirkmächtige Akteure gelten. So kann bspw. Unterricht als Netzwerk von Schüler/innen, Lehrkräften und Lehrplänen, aber auch der Wandtafel, Schulbüchern, Tischen und Stühlen gesehen werden. Erst im Verbund dieser heterogenen Akteure kann Unterricht stattfinden und eine Wirkung zeitigen. Damit sich verschiedene Akteure in einem solchen sozio-materiellen Netzwerk zusammenschließen, ist Übersetzungsarbeit notwendig, d.h. die unterschiedlichen Akteure müssen in Einklang

miteinander gebracht werden. So muss beispielsweise gewährleistet werden, dass die Schüler/innen hinreichend diszipliniert sind und für längere Zeit still sitzen können; Tafel und Tische müssen so zueinander angeordnet werden, dass eine für die Schüler/innen sichtbare Fläche entsteht und so fort. Die so mobilisierten Akteure unterliegen dadurch einer Transformation: Aus Kindern werden Schüler/innen, aus einer Stahlemaillefläche ein Unterrichtsmedium. Prägnant bringen *Fenwick* und *Edwards* dabei den Perspektivenwechsel auf den Punkt, den die ANT von anderen qualitativen Ansätzen in der Sozialforschung unterscheidet: „ANT focuses not on what texts and other things mean, [...] but on what they do." (S. 8) Wenn sich die ANT mit der Wandtafel auseinandersetzt, geht es ihr also nicht darum, dass sie Träger von Bedeutung oder gar ein Symbol für den Frontalunterricht ist, sondern aufzuzeigen, wie sie als Akteur innerhalb eines Netzwerks etwas bewirkt.

Kapitel 4 bis 9 geben einen Überblick über Studien, die sich mit der ANT unterschiedlichen Themen genähert haben – bspw. Neuen Medien im Unterricht, aber auch Lehrplänen oder Bildungsreformen. *Fenwick* und *Edwards* betonen dabei immer wieder die Brüchigkeit dieser Akteur-Netzwerke, deren Zustandekommen und Fortbestehen alles andere als unausweichlich ist. Menschliche und nicht-menschliche Akteure lassen sich nicht ohne weiteres in einem Netzwerk versammeln und müssen erst aneinander angepasst werden. So müssen beispielsweise an einer australischen Universität zunächst sowohl das Personal als auch die Studierenden von den Vorzügen eines neuen Videokonferenzsystems mithilfe einer Broschüre überzeugt und später in Informationsveranstaltungen im Umgang damit geschult werden. Aber auch die nicht-menschlichen Akteure müssen sich anpassen. Es gilt die Räume mit neuen Mikrofonen und Lautsprecher sowie mit schalldämmenden Teppichen auszustatten und auch das Videokonferenzsystem selbst muss modifiziert werden. In den Blick gerät so, dass es nicht um die Implementierung neutraler Instrumente geht, sondern darum, unterschiedliche Akteure in einem Netzwerk miteinander zu verbinden, wodurch alle Beteiligten Veränderungen erfahren.

In Kapitel 10 wenden sich die Autoren schließlich allgemein der Frage zu, wie man mit der ANT Bildung erforschen kann. Mit *John Law* betonen sie, dass Forschung die Heterogenität und die Unordnung der Welt nicht zugunsten einer eindeutigen und geschlossenen Erklärung analytisch auflösen sollte. Forschung in diesem Sinne ist „messy research" und soll „multiple Ontologien" nebeneinander bestehen lassen. Die Forscherin soll den Akteuren folgen: d.h. sie einerseits – vornehmlich ethnographisch – an unterschiedlichen Orten aufsuchen und andererseits die Perspektive des Feldes ernst nehmen. Im letzten Kapitel betonen *Fenwick* und *Edwards* die Heterogenität dieses Forschungsprogramms und weisen auf den Dissens innerhalb des – von außen oftmals monolithisch wahrgenommenen – Ansatzes hin. Das Buch versteht sich selbst als eine Lesart der ANT und will keine dogmatische Abhandlung sein. Es geht stattdessen darum, Möglichkeiten der Übersetzung der ANT in die Bildungsforschung aufzuzeigen. Ganz im Sinne der ANT sind solche Übersetzungen weder als einfache Anwendung einer Theorie zu verstehen noch lassen sie die übersetzte Theorie selbst unverändert zurück.

Fenwick und *Edwards* gelingt es äußerst kundig in die ANT einzuführen und anhand von zahlreichen eindrücklich geschilderten Einzelstudien die Konsequenzen dieser Perspektive für die Erforschung von Bildung aufzuzeigen. Dabei vermeiden sie es, die Konzepte der ANT auf eherne Füße zu stellen und ein striktes Forschungsprogramm zu formulieren. Stattdessen nutzen sie die ANT, um den Blick für die Materialität und Heterogenität von Bildung und Erziehung zu schärfen. Kritisch bleibt allenfalls anzumerken,

dass einige Stellen etwas redundant geraten sind. Beständig wiederholen *Fenwick* und *Edwards*, dass wir es mit multiplen Ontologien und brüchigen, heterogenen Netzwerken zu tun haben. Zu kurz kommen dabei – bei aller ausführlichen Schilderung der Einzelstudien – bisweilen die konkreten Auswirkungen einzelner sozio-materieller Gefüge. So bleibt beispielsweise unbeantwortet, wie man den Tafelunterricht gegenüber dem Unterricht, der auf die Neuen Medien setzt, charakterisieren kann, oder wie man sich Unterricht mit Hilfe eines Videokonferenzsystems vorzustellen hat.

Estrid Sørensens Monographie „The Materiality of Learning" geht auf eine ethnographische Studie zum Einsatz einer virtuellen Lernumgebung („Femtedit") in einer dänischen Grundschule zurück. Femtedit bietet Schüler/innen und Lehrer/innen eine Plattform, mit deren Hilfe virtuelle 3D-Welten gestaltet und mit Avataren erkundet werden können. Um herauszufinden, welche schulischen Praktiken und Wissensformen die virtuelle Lernumgebung ermöglicht und wie es diese formt, vergleicht die Autorin dieses neue Unterrichtsmedium mit etablierten Artefakten und hier vor allem mit der Wandtafel. An der bisherigen Lernforschung kritisiert *Sørensen* das humanistische Erbe, in dem technische Artefakte einseitig als von Menschen zu benutzende neutrale Werkzeuge betrachtet werden. In Auseinandersetzung mit der ANT entwickelt sie das Programm einer „posthumanistischen" Lerntheorie, in der materielle Objekte ebenso an Bildung beteiligt sind wie Lehrkräfte und Schüler/innen.

Im ersten Kapitel nähert sich *Sørensen* ihrem Gegenstand methodologisch und konzeptionell an. So versteht sie Wissen als Ergebnis von sozio-materiellen Arrangements und eben nicht als kognitive Repräsentation, die in Korrespondenz zur externen Welt steht. Sozio-materielle Arrangements denkt *Sørensen* dabei als räumliche Figur, d.h. als Muster von Relationen. Vorannahmen über den ontologischen Status verschiedener menschlicher und nicht-menschlicher Akteure sollen in dieser „minimal methodology" zurückgestellt und als empirisch anzugehendes Problem behandelt werden.

Kapitel 2 stellt eine Auseinandersetzung mit der klassischen ANT und dem Netzwerkbegriff dar. *Sørensen* kann so die virtuelle Lernumgebung Femtedit als heterogenes Ensemble aus verschiedenen menschlichen (Lehrkräften, Schüler/innen, Entwickler/innen) und nicht-menschlichen Akteuren (Software, Diskursen, Computern usw.) beschreiben. Auch hier war Übersetzungsarbeit nötig. So galt es zunächst die Aufmerksamkeit der Kinder für das neue Medium mithilfe eines Schöpfungsmythos zu gewinnen. Die Schüler/innen sollten den virtuellen Bewohner/innen der Welt dabei helfen, ihre verlorengegangenen Erinnerungen wieder zurückzugewinnen, indem sie die zunächst inhaltsleere Welt mit Inhalten aus dem Internet füllten. Nach kurzer Zeit wussten die Kinder aber nicht weiter. So ergänzten die Entwickler/innen die Lernumgebung um einen weiteren Akteur: einen Blog, über den die Lehrkräfte – in Gestalt der virtuellen Bewohner/innen – Rückmeldung zu den Gestaltungsbemühungen der Schüler/innen geben konnten.

In Kapitel 3 grenzt sich *Sørensen* – unter Rückgriff auf *John Law* und *Annemarie Mol* – kritisch von der klassischen ANT und deren Fokus auf relativ stabile Netzwerke ab. Die virtuelle Lernumgebung kann nicht nur als Netzwerk mit klar definierten Bestandteilen verstanden werden, sondern auch als „Flüssigkeit" („fluid"). Die Lernumgebung ist alles andere als ein eindeutig definiertes und fixiertes Objekt. Die Kinder fügen der Lernumgebung beständig neue Elemente hinzu, tauschen einzelne Komponenten aus und verändern damit die von ihnen geschaffene Welt. Trotz dieses Wandels bleibt die „Flüssigkeit" Femtedit aber stabil. In Kapitel 4 zeigt die Autorin, wie unterschiedliche

sozio-materielle Gefüge verschiedene Wissensformen hervorbringen. So gehen Schulbücher und Wandtafel mit einer traditionellen, repräsentationalen Wissensform einher. Dieses Wissen verweist auf einen außerhalb liegenden Referenten und kann nach Wahrheitskriterien überprüft werden. Einzelne Schüler/innen haben Wissen von etwas. Die der virtuellen Lernumgebung zugeordnete Wissensform bezeichnet *Sørensen* hingegen als „liquid knowledge". Dieses „flüssige" Wissen untersteht nicht der Logik der Repräsentation, da die von den Kindern geschaffene Welt keine Abbildung der Realität sein will. Folglich unterliegt diese Wissensform auch keinen Wahrheitskriterien, sondern muss sich praktisch bewähren. Das flüssige Wissen kann auch nicht einzelnen Teilnehmern zugeschrieben werden, sondern muss als Bestandteil des gesamten Arrangements aus Lernumgebung, Schüler/innen, Lehrer/innen usw. angesehen werden. Auf Grundlage dieser Wissensformen formuliert *Sørensen* den Begriff des Lernens um. Lernen versteht sie in erster Näherung als Wachstum von Wissen. Beim repräsentationalen Wissen beschreibt Lernen dann ein Wachstum von Beziehungen zwischen einem Individuum und Referenten in der Welt. Flüssiges Wissen wächst hingegen als Teil eines sich wandelnden sozio-materiellen Gefüges beständig an.

Kapitel 5 fragt nach der „Präsenz" menschlicher Subjekte in sozio-materiellen Arrangements. Im traditionellen Tafelunterricht spricht die Lehrerin die Schüler/innen im „broadcasting mode" an. Dabei entstehen zwei „Regionen" im Klassenzimmer. Eine Region der Lehrerin an der Tafel sowie eine Region der Schüler/innen im restlichen Teil des Klassenzimmers. Hier finden sich die typischen Rollen von Schüler/innen und Lehrerin mitsamt den dazugehörigen Hierarchien. In der virtuellen Lernumgebung begegnen sich Lehrer/innen und Kinder (als Avatare) zumeist einzeln und nur punktuell. Sie treffen auf Augenhöhe aufeinander und sind gleichermaßen dazu fähig etwas zu bewirken. Die „Flüssigkeit" kennt keine Hierarchien – jedes Element ist austauschbar, so auch die menschlichen Akteure. In Kapitel 6 diskutiert *Sørensen* abschließend die Folgen ihrer Perspektive für die Lernforschung. Aus ihrem relationalen Ansatz zieht *Sørensen* die Konsequenz, dass die Materialität des Lernens darin besteht, sich mit anderen Akteuren in bestimmten sozio-materiellen Gefügen verbinden zu können. Die Lernforschung muss dabei die Augen offen halten für die unterschiedlichen Formen des Wissens und der Präsenz, die in verschiedenen sozio-materiellen Arrangements hervorgebracht werden. Sich mit der virtuellen Welt Femtedits zu verbinden, stellt die Schüler/innen – und damit den Schulunterricht – vor ganz andere Herausforderungen als sich mit den externen Referenten des repräsentationalen Wissens zu koppeln. Insbesondere kognitivistische Lerntheorien kennen Wissen nur als repräsentationales. Dies führt zwangsläufig zum Scheitern eines allzu naiven Einsatzes von neuen Unterrichtsmedien, da diese nicht unbedingt der Logik traditioneller Wissensformen folgen.

Sørensens Studie stellt eine innovative und höchst schlüssig vorgetragene Sicht auf Unterricht und dessen Artefakte dar. Dabei macht sie nicht nur sichtbar, wie materielle Dinge zum Unterricht beitragen, sondern entwickelt gleichzeitig äußerst spannende Reformulierungen von Lernen und Wissen. Lediglich bei den Analysen der Unterrichtsstunden in der virtuellen Lernumgebung hätte die Autorin genauer darauf eingehen sollen, wie die Kinder mit dem Computer als materiellem Artefakt umgehen. Stattdessen bleibt sie hier auf die virtuelle Welt selbst fokussiert. Ferner sind die Überlegungen zu Femtedit zu sehr darauf aus, das Neue und die Unterschiede zum klassischen Tafelunterricht zu betonen. Ob die virtuelle Welt von Femtedit tatsächlich keine Hierarchien mehr kennt, zweifelt der Rezensent beispielsweise an.

Beide Publikationen stellen wichtige und sehr gelungene Beiträge zu einem neuen Forschungsfeld innerhalb der Bildungsforschung dar. Kritisch anzumerken bleibt lediglich, dass alle drei Autor/innen den Fokus auf weitreichende Netzwerke legen, wodurch die situative Aneignung und körperlich-sinnliche Dimension einzelner Artefakte bisweilen ein wenig zu kurz kommt. Hier könnte die Auseinandersetzung mit pragmatistischen oder postphänomenologischen Ansätzen in den STS hilfreich sein, um zu klären, wie sich einzelne menschliche Akteure die Dinge des Unterrichts auch körperlich-sinnlich aneignen. Es bleibt aber dabei: Alle, die sich für die Materialität und die heterogene Zusammensetzung von Bildung interessieren, kommen um die beiden sehr gelungenen Bücher nicht herum. Auch Bildungsforscher/innen, die sich bisher nicht mit der einschlägigen STS-Literatur befasst haben, bieten die verständlich geschriebenen Publikationen interessante Perspektiven und spannende Forschungsfragen für weitere Studien an.

Nicolle Pfaff

Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlfs, Christian Palentien (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen.

Nicolle Pfaff

Jugendliche Peergroups stehen aktuell in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung hoch im Kurs. Das führt auch dazu, dass bislang weitgehend in verschiedenen Forschungstraditionen diskutierte Phänomene der jugendlichen Peerkultur, wie Freundschaftsbeziehungen und Jugendkulturen, zunehmend im Zusammenhang betrachtet werden. Der Anfang des Jahres von *Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlfs* und *Christian Palentien* herausgegebene Sammelband dokumentiert diesen Komplexitätsgewinn bereits im Titel.

Zugleich steht die interdisziplinäre Jugendforschung in diesem Feld an einem Paradigmenwechsel, in dem die Gleichaltrigenkontexte Jugendlicher nicht mehr zentral als Risikofaktor für das Aufwachsen, sondern als eine Bildungsinstanz wahrgenommen und beobachtet werden. Der hier vorgestellte Band versammelt hinter der doppelten Bestimmung der Peers zum einen als *Bildungs- und* zum anderen als *Sozialisationsinstanz*, die sich inhaltlich durch alle Kapitel zieht, eine Vielzahl von Beiträgen, die sich mit dem Einfluss von Gleichaltrigenkontexten auf die jugendliche Entwicklung befassen. Auch die Einleitung der Herausgeber greift den beschrieben Paradigmenwechsel auf und beschreibt die Einflüsse der Peers, entgegen einer Reihe von Texten, die traditionell die Risiken von Gleichaltrigenkontakten fokussieren und obgleich empirische Belege für diese Argumentation in dem Band ausgesprochen rar sind, einseitig unter der Prämisse des Kompetenzerwerbs. Damit verschenken die Herausgeber ein Reflektionspotential des Bandes für die Forschungstradition selbst, das genau in der Zusammenführung beider Perspektiven und in ihrer Entlarvung als normative Zugriffe auf jugendliche Peerkontexte gelegen hätte. Dennoch dokumentiert sich dieses Spannungsfeld in der Forschungslandschaft natürlich im Nebeneinander der einbezogenen Beiträge aus beiden Perspektiven. So arbeitet bspw. *Arne Schäfer* in einer Fallstudie zu einer Jugendgruppe deren Emanzipationspotentiale im traditionellen Kontext einer evangelikalen Gemeinde heraus und verweist damit zugleich auf die Gestaltungsräume Jugendlicher in der Gesellschaft. Auf der anderen Seite erscheint die Peers z.B. im Beitrag von *Christian Palentien* und *Marius Harring* zu Risikoverhalten und Drogenkonsum als ein zentraler Kontext jugendlicher Devianz.

In der hochgradig disziplinär zergliederten Forschungslandschaft der Forschung zu jugendlichen Peers haben sich die Herausgeber viel vorgenommen, so heißt es in ihrer Einleitung: „Der Band bietet eine umfassende Darstellung der Bedeutung von Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und verschafft sowohl Studierenden als auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einen interdisziplinären Überblick über den Stand der Forschung." (S. 15). Und tatsächlich liest sich die Autor/innenliste wie ein Rundumschlag durch die deutschsprachige Jugendforschung zum Thema Gleichaltrige. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis macht deutlich, dass mit den prominenten Autor/innen zugleich eine Vielzahl der populären Forschungsthemen versammelt sind: *Anna Brake* befasst sich mit dem Verhältnis von Familie und Peers, *Ronald Hitzle*r beschreibt zusammen mit *Arne Niederbacher* die Dokumentation von Szenen, *Lothar Krappmann* den Einfluss von Cliquen auf die Persönlichkeitsentwicklung, *Heinz-Hermann Krüger* schreibt zusammen mit *Ulrike Deppe* zu Peers und Schule, *Heinz Reinders* zu Freundschaft und Ethnizität, *Werner Thole* mit *Holger Schoneville* zu Ungleichheit und *Albert Scherr* über die Struktur und Funktion von Cliquen. Man könnte diese Liste noch ergänzen, aber eben auch feststellen, dass gerade einige der diese zum Teil sehr populären Befunde flankierenden und weniger bekannten Studien mit besonders interessanten Resultaten aufwarten. Irritierend ist einzig die Einbeziehung eines Beitrags zu Peerbeziehungen im Alter, dessen einziger Bezug zur Jugendforschung darin besteht, auf die Entgrenzung der Bedeutung von Generationszugehörigkeit hinzuweisen.

Eine weitreichendere Schwäche des Sammelbandes liegt in der Einteilung der Beiträge in die insgesamt sechs Kapitel, die leider nur wenig Orientierung für die Lektüre bereithält. So erschließt sich bspw. nicht, warum der Text von *Marius Harring* zu Freizeitwelten Jugendlicher zur Einführung gehört, warum die Beiträge, die die Bildungschancen und sozialisatorischen Risiken der Peers diskutieren, unter dem Label ‚Lebensweltliche Kontexte von Peerbeziehungen' gefasst sind und wieso die beiden im Kapitel ‚Peers zwischen Rivalität, Komplementarität und effektiver Nutzung' abgedruckten Literaturberichte überhaupt in einem separaten Teil stehen.

Das besondere Potential der Publikation liegt aus meiner Sicht in der Zusammenstellung einer Vielzahl von disziplinären, methodischen und auch den eingangs skizzierten Paradigmen verhafteten Beiträgen, die insbesondere Einsteiger/innen in das Forschungsfeld der Gleichaltrigenbeziehungen im Jugendalter einen guten Überblick zu geben vermögen. Dabei macht gerade die Heterogenität der einbezogenen Texte den besonderen Reiz aus. Da sind z.B. konzeptionell angelegte Beiträge, wie die von *Albert Scherr* zur Struktur und Funktion von Cliquen oder von *Lothar Krappmann* zur „sozialen Kinderwelt"; empirisch-rekonstruktive Studien wie die Darstellung einer rekonstruktiv erarbeiteten Typologie zur Bedeutung der Peers für die Schulkarriere von *Heinz-Hermann Krüger* und *Ulrike Deppe* oder die beeindruckende Fallstudie von *Arne Schäfer* zur Gleichaltrigenkultur in einer evangelikalen Aussiedlergemeinde; quantitative Analysen von Kinder- und Jugendbefragungen, wie die zur Beziehungsregulation von *Uwe Altmann* oder zur politischen Sozialisation von *Oliver Böhm-Kasper*; oder auch die Projektdarstellung zur Dortmunder Szeneforschung von *Ronald Hitzler* und *Arne Niederbacher*.

Insofern sei das Buch, gemäß dem von den Herausgebern in der Einleitung formulierten Anspruch, all jenen nahegelegt, die einen aktuellen Überblick über verschiedene Zugänge und eine Vielzahl spezifischer Resultate zur Bedeutung von Gleichaltrigenkontexten für die individuelle Entwicklung im Jugendalter gewinnen möchten.

Frank Mücher

Stefan Thomas: Exklusion und Selbstbehauptung. Wie junge Menschen Armut erleben

Frank Mücher

Jugendkulturen werden von der soziologisch orientierten Forschung in aller Regel als Konsumkulturen beschrieben: Wer jung ist, dazugehören möchte, smart und sexy erscheinen will, benötigt dazu mitunter nicht geringe ökonomische Mittel, um Anschluss an eine Gruppe Gleichgesinnter zu finden und sich ihrer kulturellen Codes und Statussymboliken zu bedienen. Anders die von *Stefan Thomas* beschriebene Szenerie am Bahnhof Zoo, wo der Autor sich im Rahmen einer ethnographischen Feldstudie mit der Situation derjenigen jungen Menschen auseinandersetzt hat, die schon aufgrund ihrer prekären sozialen Lage von diesen juvenil üblichen Vergemeinschaftungsmodi ausgeschlossen sind und den Großteil ihrer Zeit vorwiegend an marginalen Orten, wie eben hier stellvertretend dem Bahnhof Zoo verbringen. In seinem Buch „Exklusion und Selbstbehauptung. Wie junge Menschen Armut erleben", befasst er sich mit dem Selbsterleben von Armut und sozialer Exklusion bei (i.d.R.) wohnungslosen jungen Menschen, die in der vorausgegangen Diskussion oftmals als „Straßenkinder", von ihm hier aber als „Bahnhofsgänger/innen" bezeichnet werden. Seinen Überlegungen stellt er dabei ein mehrdimensionales „Subjekt-Integrations-Modell" voraus, das es ihm an Hand zentraler Schlüsselkategorien: Lebenswelt, Sinn und Handlung – die gleichzeitig die Kapitelüberschriften und Leitlienen seines Buches bilden – erlaubt, die Lebenswirklichkeit seiner Untersuchungsgruppe sowohl in Hinblick auf ihre sozialen wie auch auf ihre psychischen Dispositionen hin zu beschreiben.

Im ersten Teil der Untersuchung (Exklusion und Lebenswelt) analysiert der Autor zunächst den Zusammenhang unterschiedlicher, sich gegenseitig verstärkender, Ausschlussmechanismen und beschreibt so ihre konkreten Auswirkungen auf die Lebenswelt der Bahnhofsgänger/innen, die im Wesentlichen geprägt ist von Marginalisierung und Desintegration. So ist es für *Thomas* ein Komplex aus unterschiedlichen Exklusionserfahrungen, die sich in ihrer Summe zu einem „Feld der Exklusion" verdichten, das nach und nach sämtliche Lebensbereiche der am Bahnhof lebenden jungen Menschen umfasst. Ausgehend von familiären Belastungsfaktoren, sozialräumlichen Ausgrenzungserfahrungen und einer Alles in Allem misslungenen Individualintegration entwickelt sich bei den Bahnhofsgänger/innen folgend eine Perspektivlosigkeit: Sie richten sich in ihrer prekären Situation ein und sehen keinen Weg mehr, an normalgesellschaftlichen Integrationsfor-

men teilzunehmen, so dass jeder Änderungswunsch schon angesichts fehlender Bildungsvoraussetzungen und einer gescheiterten Arbeitsmarktintegration wieder auf die strukturelle Ausweglosigkeit des Bahnhofslebens zurückverweist.

Teil Zwei des Buches (Exklusion und Sinn) befasst sich aus phänomenologischer Perspektive mit dem Welterleben und den subjektiven Sinngebungsformen durch welche die Bahnhofsgänger/innen in – und entgegen – ihrer Marginalisierung versuchen, ihre Situation zu bewältigen und das Leben am Bahnhof subjektiv sinnhaft gestalten. Auch wenn die Erfahrung sozialer Exklusion die zentrale Lebenswirklichkeit dieser jungen Menschen bildet, gelingt es ihnen zunächst aufgrund ihrer Mitgliedschaft zur Bahnhofsszene, ein scheinbar tragfähiges soziales Netzwerk aufzubauen, das es ihnen ermöglicht ihren Status innerhalb der eigenen Bezugsgruppe zu stabilisieren. Wie *Thomas* jedoch aufzeigt, führt diese einseitige Anbindung an das marginalisierte soziale Umfeld des Bahnhofs lediglich zu einer weiteren Verfestigung bereits vorhandender Desintegrationserfahrungen. An Stelle einer geglückten Sozialintegration tritt die Ausprägung einer „fragmentierten Identität", mittels derer es den *jungen Leuten* zwar gelingt, subjektive Sinnbezüge zu ihrem realen Umfeld herzustellen, ihnen aber eine in sich stimmige – an den Realitätsanforderungen der Normalgesellschaft gemessene – Entwicklung der eigenen Persönlichkeit nicht möglich ist. Daher spricht *Thomas* hier von einer „Dissoziation von Sinn", die er psychologisch gedeutet als eine Form des tiefen Selbstverlusts versteht: Alle Versuche der Bahnhofsgänger/innen einen Ausweg aus der Alltagstristes ihres Lebens zu finden, scheitern so an ihrer kognitiv-affektiven Subjektivitätsstruktur, durch welche ihnen nur ein verengtes Repertoire an Weltbezügen und Handlungsoptionen zur Verfügung steht.

Der dritte Hauptteil (Exklusion und Handlung) nimmt aus psychologischer Sicht die Auswirkungen der eingangs geschilderten Armuts- und Exklusionsproblematiken auf ihre Motivations- und Handlungsstrukturen in den Blick. Angesichts objektiv fehlender gesellschaftlicher Perspektiven und den subjektiv eingeschränkten Handlungsdispositionen gelingt es diesen nicht, ihr Leben als eine eigenverantwortlich gestaltbare Aufgabe wahrzunehmen. Stattdessen zeigt sich eine typische Haltung, die von Resignation, Rückzug und Apathie geprägt ist und so die Veränderung der eigenen Situation unterminiert. Auf diese Weise entwickelt sich bei den Bahnhofsgänger/innen eine negative Erwartungshaltung, die sich vor allem in fehlenden Handlungszielen und einer gehemmten Motivationsbereitschaft manifestiert.

In seiner Untersuchung gelingt es *Stefan Thomas* auf vielfältige Weise zu zeigen, wie Armut und sozialer Ausschluss von jungen Menschen in der Bahnhofsszene als eine Form des individuellen Scheiterns erlebt wird. Der Autor begreift Armut dabei aber nicht als das Resultat individueller Fehlleistungen, sondern als eine Folge multipler Ausschlussmechanismen, die bei den Betroffenen eine selbstreproduktive Dynamisierung von Armutsprozessen in Gang setzen, dergestalt, als dass sie auf psychischer Ebene eine Deprivation des eigenen Selbstbildes hervorrufen, das letztendlich zu einer Einschränkung subjektiver Handlungsspielräume führt. Dennoch versteht es *Stefan Thomas* – nicht ohne Sympathie – das Leben der Bahnhofsgänger/innen als einen in sich kafkaesken Versuch des Widerstandes und der Selbstbehauptung gegenüber den als übermächtig empfundenen Ausschlussdynamiken.

Zum Abschluss der Studie werden die Ergebnisse der Untersuchung in einer „Integrativen Theorie der Armut" zusammengefasst. Hierdurch gelingt es den vorliegenden Ausführungen im Rahmen einer Sozialpsychologie das Ineinandergreifen objektiver (so-

ziale Exklusion) und subjektiver Faktoren (psychische Desintegration) am Beispiel einer sozialen Randgruppe analytisch zu begründen. Gerade durch die gelungene Verbindung von sozialen Entstehungsfaktoren mit ihren zirkulären Auswirkungen auf psychische Prozesse, trägt die Studie zu einem umfassenden Verständnis von alltäglichen Armuts- und Exklusionsprozessen bei und wird für die Leser/innen zu einer äußerst spannenden und erkenntnisreichen Lektüre.

World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.) Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie

Tanja Betz

Tanja Betz

Die Kindheitsforschung in Deutschland ist seit einigen Jahren ein ausdifferenziertes Forschungsfeld. Einige Handbücher geben einen Überblick über die Frage, wo die Kindheitsforschung steht. Neben elaborierten Konzepten und Studien innerhalb der Kinder- und Kindheitsforschung, gibt es nach wie vor Forschungsbereiche, die noch wenig erschlossen sind. Hierzu gehört die diskursanalytisch ausgerichtete Kindheitsforschung oder auch die (sozial)strukturelle Kindheitsforschung. Zu letzterer zählen auf Dauer gestellte Kinderbefragungen, die als Bestandteil der Sozialberichterstattung über Kinder gesehen werden können. Ihr Ziel ist es, die Lebensbedingungen und die Lebensqualität von Kindern zu beschreiben.

Mit diesem Ziel tritt die 2. World Vision Kinderstudie an: Wie ist die Lebenssituation von Kindern in Deutschland? Was sind ihre Wünsche, Bedürfnisse und Interessen? Wie ist ihr Wohlbefinden einzustufen? Dies sind die Ausgangsfragen der Studie, die nach 2007 nun zum zweiten Mal vorgelegt wurde und einen aktuellen Beitrag zur Sozialberichterstattung über Kinder in Deutschland bildet. Das Autor/innenteam, *Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen* und die Forscher/innen von TNS Infratest Sozialforschung, berichtet über Konzeption und Ergebnisse einer quantitativ ausgerichteten Befragung von insgesamt 2.529 Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren. Die Stichprobe gilt als repräsentativ für diese Altersgruppe in Deutschland. Zudem wurden 12 Einzelinterviews durchgeführt. Diese Kombination von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden wurde so auch schon in der ersten Studie realisiert; zukünftig sollen im Vier-Jahres-Abstand weitere Kinderstudien nach ähnlichem Muster folgen.

Auch der Aufbau und Duktus der Veröffentlichung (insgesamt neun Kapitel) ist an die Publikation der ersten Studie angelehnt: Zunächst folgt eine konzeptionelle Rahmung und Einordnung der Studie in aktuelle Diskussionen und in die Forschungslandschaft, insbesondere zum Wohlbefinden von Kindern (Kapitel 1). Theoretische Referenzen stammen dabei aus verschiedenen Richtungen: aus dem Bereich des Capability Approaches, der Kinderrechte, dem Konzept des Well-Being und dem Lebenswelten-Ansatz. Danach folgt die Ergebnisdarstellung der quantitativen Befragung (Kapitel 2 bis 6) zu den Bereichen Familie, Freizeit, Gleichaltrige, Schule, Wohlbefinden, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit sowie die Präsentation der 12 Kinderportraits (Kapitel 7). Abschließend

werden politische Herausforderungen aus den Ergebnissen abgeleitet und das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt (Kapitel 8 und 9).

Im Fokus der Studie steht die empirische Beschreibung von „ungleichen Kindheiten" in verschiedenen Lebensbereichen von Kindern. Die Befunde sind dabei so detailreich, dass ihre Darstellung den Rahmen einer Besprechung sprengen würde. Erste Anhaltspunkte indessen liefern die Überschriften der Ergebniskapitel: Familie ist für Kinder „bunt und vielfältig, aber nicht für alle Kinder gleich verlässlich" (S. 61), die Freizeit ist geprägt durch „sozial getrennte Kinderwelten" (S. 95) und zentral für den Bereich Schule ist die „frühe Vergabe von Lebenschancen" (S. 161). Bei den Peers werden bei der Frage „gemeinsame – getrennte Welten?" (S. 141) Befunde der (alters-, geschlechts- und ethniebezogenen) Heterogenität und Homogenität von Freundeskreisen angesprochen. Auch für den Bereich der allgemeinen Lebenszufriedenheit werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kindergruppen in Deutschland präsentiert: „nicht zufrieden sind Kinder, die in Armut leben oder über Defizite bei der elterlichen Zuwendung klagen" (S. 214).

Angesichts der Tatsache, dass es sich bereits um die zweite Erhebung dieser Art handelt und weiterer Kinderstudien in den vergangenen Jahren, verwundert es nicht, dass einem einige der quantitativen Befunde auf den ersten Blick bekannt vorkommen. Bei einer genauen Betrachtung des Kinderfragebogens indessen offenbart sich, dass einige Fragen aus 2007 gestrichen wurden, andere neu hinzu kamen oder modifiziert wurden, so dass sich doch ein detaillierter Blick in die Ergebnispräsentation lohnt. Neue Befunde beziehen sich u.a. auf verschiedene subjektive Armutsindikatoren. Beispielsweise geben Kinder, in deren Familie das Geld eher knapp ist, am häufigsten an, dass sie daher nicht in Urlaub fahren können oder auch, dass sie Kleider erhalten, die vorher schon fremde Kinder getragen haben. Darüber hinaus berichten Kinder mit Armutserfahrungen deutlich häufiger, Angst vor schlechten Schulnoten zu haben (64%) als Kinder ohne Armutserfahrungen (47%). Es ist dem Autor/innenteam gut gelungen, das Spannungsverhältnis auszubalancieren zwischen der Konsistenz in den Fragen und Items im Sinne einer Dauerberichterstattung, die auch Vergleiche über die Zeit ermöglichen soll und zugleich den (methodisch und inhaltlich notwendigen) Modifikationen und Neuerungen auch aufgrund aktueller Schwerpunktsetzungen.

Fast interessanter als die quantitativen Befunde sind dennoch die etwas kürzer dargestellten Ergebnisse der explorativen Interviews mit den Kindern, sowie das methodische Vorgehen in der qualitativen Teilstudie. Den sechs- bis elfjährigen Interviewpartner/innen, die nach dem Kriterium einer heterogenen Darstellung kindlicher Lebenswelten entlang der Indikatoren Geschlecht, Schicht, Bundesland und Einwohnerzahl des Wohnorts ausgewählt wurden, wurde beispielsweise ein „Zeitstreifen" aus Papier vorgelegt, auf dem die Kinder nach vorgegebenen Kategorien einteilen konnten, wie viel Zeit sie mit welchen Aufgaben und in welchen Lebensbereichen verbringen und wie viel sie davon als selbstbestimmt erleben. Auch wurde den Kindern zur subjektiven Selbstverortung eine Linie mit einem „Arm-Reich-Kontinuum" vorgelegt auf der sie ihre gegenwärtige Position und ihre Wunschposition angeben sollten. Auf Grundlage dieser und anderer methodischer Kniffe (u.a. eine qualitative Netzwerkanalyse über die Präsentation einer Spielfläche mit Bauklötzen und Figuren) sind interessante Interviews entstanden.

Die Interviews offenbaren viele Einsichten in die Vorstellungen der Kinder über Armut und Reichtum. Ein Befund ist, dass sich die 12 befragten Kinder auf dem „Arm-Reich-Kontinuum" meist in der Mitte einordnen („ganz normal" oder „ein mittleres

Kind“) und damit großteils zufrieden sind. Auf die Frage nach der Wunschposition sagen viele Kinder dann, dass sie gerne reicher wären, um sich ihre (materiellen) Wünsche (u.a. Spielzeug kaufen, Schminke kaufen, in den Zoo gehen, den Eltern Geld geben, Haustier kaufen, das eigene Zimmer verschönern) erfüllen zu können.

Leider ist lediglich der quantitative Fragebogen abgedruckt, einen Einblick in die Interviewfragen und die Erzählungen der Kinder hingegen erhält man nicht. Stattdessen muss man sich als Leserin auf die knappen im Buch präsentierten Ausschnitte und Passagen beschränken, die als „Portraits“ bereits eine Mischung aus den Erzählungen der Kinder sowie den Einordnungen und Interpretationen der Forscherinnen und Forscher darstellen.

Dem Autor/innenteam ist eine neue Kinderstudie mit einer Vielzahl an interessanten Befunden und für die Forschung über und mit Kindern weiterführender Methodik gelungen. Auch die Neuerung, eine standardisierte Befragung von Sechs- bis Elfjährigen, die persönlich-mündlich zu Hause befragt wurden, durchzuführen, ist positiv hervorzuheben, zögern doch andere Geldgeber sowie Forscher/innen nach wie vor, sich an eine standardisierte Befragung von jüngeren Kindern zu wagen. Rundum eine schöne Studie, die einen Gewinn für die Kinder- und Kindheitsforschung darstellt.

Eine Schwierigkeit allerdings soll abschließend angemerkt werden: Die Studie versteht sich als eine, welche die „Lebenssituation (von Kindern) aus eigener Perspektive unvoreingenommen“ zur Darstellung bringt (S. 13). Es gehe um die „subjektive Selbstsicht der befragten Kinder“ (S. 58), um das ernst nehmen von Kindern als „Experten ihres Lebens“ (S. 57). Mit diesem ambitionierten Vorhaben treten einige Studien der Kindheitsforschung an. Die diesbezüglichen Herausforderungen und Stolpersteine sind der World Vision Kinderstudie zwar immanent, aber sie werden nicht wirklich bearbeitet. Das Problem soll hier nur angedeutet werden: Es liegt darin, dass das Autorenteam keinen Bruch sieht zwischen der „Perspektive von Kindern“ und einer „wissenschafts- und praxisorientierten Expertensicht“ (S. 58). Diese Sichtweisen sind aber nicht kompatibel bzw. müsste geklärt werden, in welchem Verhältnis beide zueinander stehen. Dies aber unterbleibt und unter der Hand werden die Erwachsenen häufig zu den alleinigen Expert/innen für die jüngste Generation erklärt. Dementsprechend ist das Studiendesign so aufgebaut, dass beispielsweise in der quantitativen Teilstudie die Kinder nicht eingebunden sind in Entscheidungen „zu welchen Lebensbereichen die Kinder befragt wurden und worauf die Fragen zielten“ (S. 57). Die qualitative Kinderportraits, die durch erwachsene Forscherinnen und Forscher erstellt wurden, wurden den Eltern der Kinder „zur Zustimmung vorgelegt“ - auch um die Aussagen der Kinder „besser einordnen zu können“ und sie „etwas zurecht (zu rücken)“ (S. 226). Darüber hinaus betonen die Autor/innen ihr eigenes politisches Anliegen, d.h. die Notwendigkeit einer ‚engagierten‘ Darstellung, um die „Stimme der Kinder in öffentliche Diskussions- und Entscheidungsräume zu transportieren“ (S. 59). Analog dazu sind auch die politischen Schlussfolgerungen erwachsenenzentriert: sie beziehen sich neben Partizipation auch auf Schutz, Fürsorge und Förderung. Diese politische Prioritätensetzung spiegelt weniger die Perspektive von Kindern wieder, sondern ist in weit stärkerem Maße Ausdruck der Vorstellungen der beteiligten Forscher/innen. Sie offenbart die Konstruktion von kindlichen Bedürfnissen und von politisch bearbeitbaren kindlichen Belangen durch Erwachsene, die zukünftig eine tiefergehende Auseinandersetzung wert sind. Man darf gespannt sein auf die dritte Studie.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Mathias Albert, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, *Forschungsschwerpunkte*: Theorien von Weltgesellschaft, internationale Politik, Jugendforschung
Anschrift: Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld
E-Mail: mathias.albert@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Tanja Betz, Juniorprofessorin für Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich, Leiterin der Schumpeter-Nachwuchsgruppe „Leitbilder ‚guter Kindheit' ", Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Kindheitsforschung, Analyse des Zusammenhangs von organisationalen Kontexten und professionellem Handeln im Elementar- und Primarbereich hinsichtlich der Hervorbringung und Verstetigung von Bildungsungleichheiten
Anschrift: Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Fach 113, Mertonstr. 17-21, 60054 Frankfurt a.M.
E-Mail: betz@em.uni-frankfurt.de

Dipl.-Päd. Aline Deinert, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Peergroups und schulische Selektion", *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, qualitative Forschungsmethoden
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale
E-Mail: aline.deinert@paedagogik.uni-halle.de

Jörg Eulenberger, M.A., Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung im Rahmen des Graduiertenkollegs „Bildung und soziale Ungleichheit" an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), *Forschungsschwerpunkte*: ethnische Disparitäten in der postschulischen Bildungsbeteiligung
Anschrift: DJI-Außenstelle Halle, Franckesche Stiftungen zu Halle, Franckeplatz 1, Haus 12 und 13, 06110 Halle/Saale
E-Mail: eulenberger@dji.de

Michael Ernst-Heidenreich, M.A., Mitarbeiter am Lehrstuhl für allgemeine Soziologie der Universität Augsburg, *Forschungsschwerpunkte*: soziologische Theorie, Religionssoziologie, Wissenssoziologie, soziale Ungleichheit, Konflikttheorie, qualitative Sozialforschung
Anschrift: Lehrstuhl für Soziologie, PhilSo-Fakultät, Universität Augsburg, Alter Postweg 101, 86159 Augsburg
E-Mail: michael.ernst@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Universität Siegen, *Forschungsschwerpunkte*: Medientheorien und -forschung, Sozialisationstheorien und -forschung, Jugendsoziologie und -forschung
Anschrift: Universität Siegen, FB 3/Medienstudiengang, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen
E-Mail: dagmar.hoffmann@gmx.com

Dipl.-Päd. Nora Friederike Hoffmann, Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Ungleichheit, Kindheits- und Jugendforschung, qualitative Forschungsmethoden
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät 3, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 3, 06110 Halle/Saale
E-Mail: nora.hoffmann@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance, *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisation und Bildung, Kindheit und Jugend, Prävention und Gesundheitsförderung
Anschrift: Hertie School of Governance, Friedrichstrasse 180, 10117 Berlin
E-Mail: hurrelmann@hertie-school.org

Stephan Kielblock, Studentische Hilfskraft, Justus-Liebig-Universität Gießen Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Gießen
Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, FB 03 – Institut für Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen
E-Mail: Stephan.Kielblock@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Schul- und Bildungsforschung, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale.
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Frank Mücher, TU Dortmund, Fakultät 12, Allgemeine Soziologie, *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Jugendhilfeforschung, Pflegeforschung, ethnographische Adressaten- und Organisationsforschung
Anschrift: TU Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund
E-Mail: frank.muecher@fk12.tu-dortmund.de

Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1, *Forschungsschwerpunkte*: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Anschrift: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: Ursula.Neumann@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Schulforschung, Ungleichheitsforschung, Triangulation standardisierter und rekonstruktiver Methoden
Anschrift: Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen
E-Mail: npfaff@uni-goettingen.de

Dr. Gudrun Quenzel, Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend, soziale Ungleichheit, Geschlecht und Schulerfolg
Adresse: Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Universität Bielefeld, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld
E-Mail: gudrun.quenzel@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Heinz Reinders, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung an der Universität Würzburg, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend
Anschrift: Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Am Hubland, 97074 Würzburg
E-Mail: heinz.reinders@uni-wuerzburg.de

Tobias Röhl, M.A., Institut für Soziologie, Universität Mainz, *Forschungsschwerpunkte*: Wissenssoziologie, Materialität, Qualitative Unterrichtsforschung, Qualitative Methoden
Anschrift: Universität Mainz, Institut für Soziologie, Colonel-Kleinmann-Weg 2, 55099 Mainz
E-Mail: tobias.roehl@uni-mainz.de

Ulrich Schneekloth, TNS Infratest Sozialforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Familie, Jugend, Bürgergesellschaft. Methoden der empirischen Sozialforschung
Adresse: TNS Infratest Sozialforschung, Landsberger Straße 284, 80687 München
E-Mail: Ulrich.Schneekloth@tns-infratest.com

Dipl. Soz. Edina Schneider, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaft Philosophische Fakultät III, *Forschungsschwerpunkte*: qualitative und quantitative Forschungsmethoden, Schülerbiographieforschung, Jugendforschung, Bildungsforschung
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 6, 06099 Halle/Saale
E-Mail: edina.schneider@paedagogik.uni-halle.de

Marika Schwaiger, M.A., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1, *Forschungsschwerpunkte*: Interkulturelles Schülerseminar [iks], International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Anschrift: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1, Alsterterrasse 1, 20354 Hamburg
E-Mail: marika.schwaiger@uni-hamburg.de

Laura Sūna, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZeMKI (Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung) der Universität Bremen, *Forschungsschwerpunkte*: post-traditionale Vergemeinschaftungen, kulturelle Identitäten, Medienaneignung Jugendlicher, Medien und Migration
Anschrift: Universität Bremen, Fachbereich 9/Kulturwissenschaften, ZeMKI, Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung, Linzer Str. 4, 28359 Bremen
E-Mail: laura.suna@uni-bremen.de

Dipl. Päd. Mareke Wirringa, Promotionsstipendiatin der Studienstiftung des deutschen Volkes, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaft Philosophische Fakultät III, *Forschungsschwerpunkte*: qualitative Schülerbiographieforschung, Schul- und Bildungsforschung
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB), Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle/Saale
E-Mail: mareke.wirringa@zsb.uni-halle.de

Dipl. Päd. Rebecca Wittek, Empirische Bildungsforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend
Anschrift: Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Am Hubland, 97074 Würzburg
E-Mail: rebecca_wittek@web.de

Dipl.-Päd. Maren Zschach, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Peergroups und schulische Selektion“, *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits-, Jugend- und Schulforschung, qualitative Forschungsmethoden
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale
E-Mail: maren.zschach@paedagogik.uni-halle.de