

FAMILIE SCHAFFT CHANCEN

Warum das Zuhause für den Bildungserfolg entscheidend ist und wie Eltern bei der Lernbegleitung ihrer Kinder gestärkt werden können

Eine Expertise von Anne Sliwka und Susanne Frank
Mit einem Kommentar von Klaus Hurrelmann

Herausgegeben von der Vodafone Stiftung Deutschland

Tobias erzählt. Özlem tüftelt. Karla balanciert.
Yasemin schmökert. Jan sortiert. Justus reimt.
Murat zaubert. Kerstin zählt. Burak misst aus.
Lara knetet. Marius rätselt. Oksana notiert was.
Jerome lauscht. Kira zerlegt. Sergej trommelt.
Darius klettert. Niklas schlichtet. Jana entwirft.
David summt. Justin skizziert. Inka untersucht.
Leyla hakt nach. Robert sieht zu. Steffen tanzt.
Kai berechnet. Deniz liest vor. Fiona baut auf.
Tom schlägt nach. Can gewinnt. Bjarne lächelt.

TALENTE! · KLAUS SIEVERS

Zum Geleit

von Mark Speich und David Deißner

Verfolgt man die bildungspolitische Debatte dieser Tage, gewinnt man zuweilen den Eindruck als sei gute Bildungssteuerung ein Gegenstand des Ingenieurwesens. Von „Stellschrauben“ ist hier des Öfteren die Rede. Ganz so, als ließen sich durch einige politische Interventionen – den Umbau der Schulstruktur etwa oder die Einführung eines Leistungspakets für sozial Schwache – gesellschaftliche Schieflagen schnell und gezielt korrigieren. Derlei Redeweisen zeugen nicht nur von einer grundsätzlichen Überschätzung des politischen Instrumentariums, sondern auch von der Unterschätzung der prägenden Kraft sozialer Milieus.

Wenn im Nachgang zu PISA und anderen internationalen Vergleichsuntersuchungen immer wieder diskutiert wird, warum in Deutschland die soziale Herkunft deutlicher mit den Bildungsverläufen junger Menschen korreliert als in anderen OECD-Ländern, dann sollte hieraus nicht der falsche Schluss gezogen werden, man könne das Problem mit wenigen bildungs- oder sozialpolitischen Handstreichern vom Tisch bekommen. Fakt ist: Die Gründe für soziale Bildungsungleichheiten sind vielfältig und komplex. Freilich spielen schulpolitische Rahmenbedingungen eine wichtige, aber sicherlich nicht die einzig entscheidende Rolle. Die Zusammenarbeit von Schule und anderen Institutionen im Sozialraum, die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, der Betreuungsschlüssel, die Verteilung ökonomischer Ressourcen in einer Gesellschaft, vor allem aber kulturell tradierte Vorstellungen vom Wert der Bildung insgesamt – all diese Faktoren gilt es bei der Ursachenforschung in den Blick zu nehmen. Kultusministerien jedenfalls sind nicht die einzigen Orte, an denen über Bildungserfolge entschieden wird.

Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass die Sozialisation in den Familien der Faktor mit dem stärksten Einfluss auf die Schülerleistungen ist. Der Bildungsforscher Ludger Wößmann etwa konnte auf Grundlage der TIMS-Studie zeigen: 20 bis 25 Prozent der Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern lassen sich mit Merkmalen des familiären Hintergrunds begründen.

Damit wiegt der Faktor Familie schwerer als all jene viel diskutierten Merkmale der Schule wie z.B. Ausstattung, Lehrereigenschaften oder Schulautonomie. Andere Studien kommen zu noch eindeutigeren Ergebnissen, wonach bis zu zwei Drittel der Leistungsunterschiede von familiären Faktoren abhängen, während nur ein Drittel auf schulische Faktoren zurückzuführen sind.

Anstatt also allzu viel Energie im ewigen Streit um das „richtige“ Schulsystem zu vergeuden, wäre es an der Zeit, aus diesen aufschlussreichen Befunden der Forschung endlich konsequent politische Handlungsfolgen abzuleiten. Der Auftrag könnte klarer kaum sein: Eltern brauchen bessere und gezielte Unterstützung, damit sie ihren Kindern zukünftig optimale Lernausgangsbedingungen bieten können. Für die Schulen, Kitas und alle anderen bildungsrelevanten Einrichtungen bedeutet dies: Sie sollten sich auch weiterhin verstärkt darum bemühen, die Barrieren zu senken und den Familien als konstruktive und dialogorientierte Partner zu begegnen. Und sie sollten sich stets kritisch befragen, inwiefern sie selbst zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Wenn die Familie einen stärkeren Einfluss auf den Bildungsverlauf eines Kindes hat, als alles, was im Unterricht geschieht, kann Elternarbeit nicht länger als lästige Pflichtübung verstanden werden. Berührungängste der Eltern sind immer auch ein Problem der Institutionen.

Dabei müssen zugleich die limitierten Ressourcen der Institutionen mitgedacht werden. Schule und Kita dürfen mit dieser wichtigen Aufgabe nicht allein gelassen werden. Die Verzahnung von „institutioneller“ Elternarbeit mit externen Coaching-, Mentoring- und anderen Unterstützungsangeboten darf daher nicht Ausnahme, sondern muss zum Normalfall werden. Die Vodafone Stiftung Deutschland hat das Thema „Elterndialog“ als eines ihrer Kernthemen identifiziert und widmet sich diesem im Rahmen ihrer theoretischen sowie praktischen Programmarbeit.

Das 1999 gegründete und 2005 in Vereinsform überführte buddyY-Programm, welches sich vornehmlich der Förde-

INHALT

Expertise

<i>von Anne Sliwka und Susanne Frank</i>	4
Einführung	4
Voraussetzungen für den Bildungserfolg	6
Die Bedeutung der Familie	9
Wie kann Familie gute Lernausgangsbedingungen schaffen?	11
Schluss	20
Familie und Bildungserfolg: Anmerkungen zur Expertise	
<i>von Klaus Hurrelmann</i>	22
Über die Autoren	27
Über die Vodafone Stiftung	28

rung sozialer Handlungskompetenz in der Schule widmet, konzentriert sich mit dem 2010 aus der Taufe gehobenen *family-Programm*. nun dezidiert auf das Thema Familienarbeit. Das von der Vodafone Stiftung geförderte Programm richtet sich an Eltern von Kindern im Vor- oder Grundschulalter in einer der drei Projektkommunen Berlin, Düsseldorf und Kreis Lippe. Familien, Kinder und Eltern profitieren auf unterschiedliche Weise von diesem Coaching-Angebot: Innerhalb der Familien verbessert sich die Interaktion zum Thema Bildung und Lernen, die familiäre Situation wird entspannter, das Handeln der Familie als Ganzes wird gestärkt. Kinder profitieren von besseren Lernausgangsbedingungen, ihre Lernmotivation erhöht sich, Selbstregulationskompetenzen können entwickelt werden. Zudem hilft das Programm Eltern dabei, sich der eigenen Möglichkeiten zur Unterstützung ihrer Kinder bewusst zu werden und weiter zu entwickeln. Es will Eltern Raum geben, um eigene (Lern-)Erfahrungen zu reflektieren und die Bedürfnisse ihrer Kinder zu verstehen. In Eltern-Peer-Groups soll die gegenseitige Unterstützung der Eltern gefördert werden.

Auch mit unserem stiftungsintern entwickelten Projekt *Vodafone Talente* gehen wir der Frage nach, wie sich Eltern für eine nachhaltige Bildungspartnerschaft gewinnen lassen. An ausgewählten Partner(grund)schulen in Berlin Neukölln, Duisburg und Offenbach am Main wurden seit 2010 innovative Materialien und Veranstaltungsformate zur zielgenauen Ansprache und Unterstützung von Eltern entwickelt und in der Praxis erprobt. Dabei geht es zum Einen darum, das Informationsangebot auf die spezifischen Bedürfnissen und Ausgangslagen benachteiligter Familien auszurichten. Zum anderen sollen Lehrkräfte für die Ansprache und den Umgang mit sozial schwachen Familien sensibilisiert werden. Im Jahr 2011 startet die zweite Projekt-Phase von „Talente“ mit einem Förderschwerpunkt in der Stadt Duisburg. Hier erprobt die Stiftung in Partnerschaft mit der Bildungsholding Duisburg und dem Projekt „Lernen vor Ort“ ein Modell für optimiertes Kommunalmanagement und nachhaltige Entwicklungsarbeit

im Bereich Elterndialoge. Alle für die Elternansprache relevanten Akteure verbinden sich zu lokalen Bildungspartnerschaften und stimmen ihre Angebote strategisch aufeinander ab. Neben Fortbildungsmaßnahmen in Schule und Kita werden in den Jahren 2011 und 2012 Mentoren zum Aufbau von Peer-Group-orientierten ELTERN-AGs ausgebildet. Darüber hinaus erarbeiten Schulen und Kitas in zwei Stadtteilen einen Fahrplan zur besseren Erreichbarkeit sozial benachteiligter Familien. Das Projekt basiert auf der Einsicht, dass Erzieher, Pädagogen und Eltern konstruktiv und auf Augenhöhe kommunizieren müssen, wenn sich die Talente aller Kinder entfalten sollen.

Dr. Mark Speich

GESCHÄFTSFÜHRER
VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND GGBH

Dr. David Deißner

LEITER PROGRAMMBEREICH THINK TANK,
BILDUNGSFORSCHUNG UND INTEGRATION
VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND GGBH

Expertise

von Anne Sliwka und Susanne Frank

Einführung

Eltern wollen in der Regel für ihre Kinder nur das Beste. Doch was genau sich hinter diesem manchmal diffusen Wunsch nach „dem Besten“ verbirgt, vergegenwärtigen sich auch die Eltern nicht immer in aller Klarheit. Die Kinder sollen glücklich und sorgenfrei aufwachsen, würden wohl viele Eltern sagen, ihre Begabungen entfalten, soziale Fähigkeiten und Verantwortungsbereitschaft entwickeln. Und natürlich: Sie sollen erfolgreich sein in Ihrem Tun. Was aber heißt hier Erfolg? Wenn von „Schulerfolg“ die Rede ist, versteckt sich dahinter meist der elterliche Wunsch nach guten Noten, die im selektiven deutschen Schulsystem den Weg „nach oben“ ebnen, zu möglichst hohen Bildungsabschlüssen und realen Karrierevorteilen. In Zeiten, in denen von einer Inflation der Bildungsabschlüsse die Rede ist, wächst der Wunsch nach Distinktion – und damit der elterliche Ehrgeiz.

Viele Studien indes belegen, dass der Wunsch der Eltern nach Schulerfolg nicht selten zu einem problematischen Leistungsdruck auf Kinder und Jugendliche führt.¹ Wenn schlechte Noten zum zentralen Inhalt der täglichen Kommunikation werden, so hat dies häufig nicht nur bedeutende Störungen der Eltern-Kind-Beziehung zur Folge,

Bildungserfolg im Sinne des Capability-Ansatzes geht über Schulerfolg hinaus. Er besteht in einer Art Lebens- und Handlungsfähigkeit, die über die Schulbiographie hinausweist.

sondern führt auch zum Gegenteil des Gewünschten: zu Lernblockaden und Lernängsten statt Freude am Lernen und an der eigenen Entwicklung. Andererseits gibt es Eltern, die – obwohl sie es wollen – nicht oder nicht ausreichend in der Lage sind, ihre Kinder in Bildungsfragen zu unterstützen. Sie müssen zusehen, wie ihre Kinder im

deutschen Schulsystem „abgehängt“ werden. Die Folge ist Resignation auf Seiten der Eltern und der Kinder.

Zwischen der heutigen Eltern- und der heutigen Schülergeneration liegt aufgrund der massiven gesellschaftlichen Veränderungen ein Paradigmenwechsel in der Lehr-Lern-Kultur. Während vor ca. 30 Jahren die schulische Lehr-Lern-Kultur noch vom Paradigma der Wissensvermittlung bestimmt war, orientiert sich Schule heute am Paradigma kompetenzorientierten Lernens. Zwei Phänomene begründen diese Veränderung:

- **Zum einen gibt es einen großen (und sich beschleunigenden) Wissenszuwachs und einen vereinfachten Wissenszugang,**
- **Zum anderen wird bestehendes Wissen von neuen Erkenntnissen überholt.**

Auf der individuellen Ebene benötigen Menschen Kompetenzen, um ein „gelingendes Leben“ zu führen, das heißt, Verwirklichungschancen wahrnehmen zu können. Nach dem „Capability“-Ansatz nach Amartya Sen² und Martha Nussbaum³ besteht ein gelingendes Leben darin, dass ein Mensch in der Lage ist, eigenständige Entscheidungen über sein Leben zu treffen, seine Talente zu erkennen, zu entwickeln und so einzusetzen, dass er Zufriedenheit entwickelt, ein ökonomisches Auskommen hat und für sich selbst und gegebenenfalls eine Familie aufkommen kann, dass er für seine Gesundheit und sein Wohlbefinden sorgen und am sozialen und politischen Leben teilnehmen kann.

Für diese Wahrnehmung von Verwirklichungschancen ist nicht allein Schulerfolg von Bedeutung, sondern Bildungserfolg. Bildungserfolg im Sinne des Capability-Ansatzes geht über Schulerfolg hinaus. Er besteht in einer Art Lebens- und Handlungsfähigkeit, die über die Schulbiographie hinausweist.

Gesellschaftlich gesehen muss Bildung heute – wie oben beschrieben – Kompetenzen und nicht Wissen an sich vermitteln. Franz Emanuel Weinert definierte Kompe-

tenzen sinngemäß als erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Lösung bestimmter Probleme.⁴ Darin eingeschlossen ist die Bereitschaft und Fähigkeit, diese auch in anderen Situationen anwenden zu können.⁵ So ermöglichen Kompetenzen Handlungsfähigkeit. Typischerweise handelt es sich in der heutigen Lebenswelt um unstrukturierte und neuartige Problemsituationen, in denen es darauf ankommt, Wissen flexibel auf einen jeweils neuen Problemzusammenhang zu transferieren und Handlungsfertigkeiten problemlösend einzusetzen. Dazu müssen Menschen sowohl Leistungsbereitschaft als auch Zielorientierung für den Prozess aufbringen, was wiederum davon abhängt, ob Interesse und intrinsische Motivation vorhanden sind.⁶

Auch der Ansatz der Schlüsselkompetenzen der OECD⁷ ist vor diesem Hintergrund zu sehen. Diese Schlüsselkompetenzen⁸ sind für Menschen individuell wichtig, damit sie ein „gelingendes Leben“ führen können. Sie sind jedoch auch für die Gesellschaft insgesamt bedeutsam. Besitzen Bürger und Bürgerinnen Kompetenzen dieser Art, profitiert die Gesellschaft davon: durch wirtschaftliche Produktivität, demokratische Prozesse, soziale Kohäsion, Menschenrechte und ökologische Nachhaltigkeit.

Aus der empirischen Bildungsforschung und der pädagogisch-psychologischen Grundlagenforschung liegen mittlerweile viele Belege dafür vor, dass die Familie, in der ein Kind aufwächst, einen großen Einfluss auf das Lernen des Kindes hat. Während es zunehmend Bemühungen gibt, Schule und die Bedingungen des Lernens in der Schule durch Schritte der Schulentwicklung zu verändern, sind bisher nur wenige Programme⁹ entstanden, um Mütter und Väter so fortzubilden, dass sie die Lernprozesse ihrer Kinder besser verstehen und gezielt begleiten können. Ressourcen für diese Unterstützung sind in der Gesellschaft zudem ungleich verteilt, sodass Kinder aus bestimmten sozialen Milieus einfach oder mehrfach benachteiligt sind. Gleichzeitig steigt, wie aktuelle Studien zeigen,¹⁰ der gesellschaftliche Druck auf die Eltern:

- **Zum einen von Seiten der Schulen: Eltern sollten ihre Kinder in Lernprozessen viel gezielter fördern.**
- **Andererseits setzen sich Eltern durch die öffentliche Diskussion um Bildungsqualität selbst sehr viel stärker unter Druck, die vermeintlich mangelnde Qualität der schulischen Bildung durch eigenes Engagement zu kompensieren.**

Dies erzeugt ein Klima von Leistungsdruck auf Seiten derer, die finanzielle und andere Ressourcen zur Verfügung haben, ihre Kinder zu unterstützen. Auf der Seite der sozioökonomisch Benachteiligten kann es zu Resignation führen. Beides verschlechtert die Lernausgangsbedingungen für den Bildungserfolg der Kinder.

Im Folgenden wollen wir deshalb klären:

- **Was sind die Voraussetzungen für Bildungserfolg?**
- **Inwiefern ist die Familie für den Bildungserfolg der Kinder von Bedeutung?**
- **Wie kann Familie gute Lernausgangsbedingungen schaffen?**
- **Wie kann, auch aus Sicht der Kinder, eine stärkere Kohärenz und Kongruenz zwischen der Bildungsunterstützung durch die Schule und durch die Familie gewährleistet werden?**
- **Was kann dies für eine Unterstützung von Familien bedeuten?**

1 M. Borchard, C. Henry-Huthmacher, T. Merkle und C. Wippermann, Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Berlin 2008; J. Exeler und E. Wild, „Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens“, in: Unterrichtswissenschaft (2003), 31. Jg., H. 1, S. 6-22.

2 A. Sen, Development as Freedom, Oxford University Press, Oxford 1999.

3 M. Nussbaum, Gerechtigkeit oder das gute Leben, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1999

4 F. E. Weinert, Leistungsmessungen in Schulen, Beltz, Weinheim/Basel 2001.

5 Ebd., S. 27 f.

6 P. R. Pintrich und D. H. Schunk, Motivation in education: Theory, research and applications, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1996; R. Schiefele und R. Pekrun, „Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens“, in: F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2, Hogrefe, Göttingen 1996, S. 249-278; A. Krapp, „Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective“, in: European Journal of Psychology of Education (1999) 14 (1), S. 23-40; R. M. Ryan und E. L. Deci, „Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being“, in: American Psychologist (2000) 55, S. 68-78.

7 OECD, „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung“, 2005. Download unter <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [14.01.2010].

8 Als Schlüsselkompetenzen wurden vom DeSeCo-Projekt definiert: Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Sprache und Technologie), Interagieren in heterogenen Gruppen sowie autonome Handlungsfähigkeit (OECD 2005).

9 Vgl. z. B. das Elternbildungsprogramm „Gesetze des Schulerfolgs“ von Adolf Timm oder das im Rahmen eines Forschungsprojekts entwickelte und erprobte Programm „Lernlust statt Lernfrust“ (E. Wild, M. Rammert und A. Siegmund, „Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule“, in: M. Prenze und L. Allolio-Näcke (Hrsg.), Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms, Waxmann, Münster 2006, S. 370-397).

10 Vgl. Borchard, Henry-Huthmacher, Merkle u. a. 2008.

Voraussetzungen für den Bildungserfolg

PHYSISCHE UND PSYCHISCHE VORAUSSETZUNGEN FÜR BILDUNGSERFOLG

Bildungserfolg nach der eingangs erläuterten Definition hat eher etwas mit Lebensfähigkeit zu tun als mit einem eng gefassten Konzept von schulischem Erfolg. Um Bildungserfolg in diesem Sinne zu erreichen, sollten grundlegende physische und psychische Voraussetzungen vorhanden sein, damit Kinder und Jugendliche gesund aufwachsen und lernen können. Zum anderen gehört zum Bildungserfolg im Sinne des Capability-Ansatzes, dass Kinder und Jugendliche lernen, Verantwortung für ihr eigenes Wohlbefinden und ihre Gesundheit zu übernehmen. Wie aktuell diese Überlegungen sind, zeigt sich anhand von Ergebnissen einer Studie des Instituts für Psychologie und des Zentrums für angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG) der Leuphana Universität Lüneburg.¹¹ Unter Schülerinnen und Schülern leidet demnach jede(r) Dritte unter Stress-Symptomen wie Kopf- und Rückenschmerzen, Einschlafproblemen und Gereiztheit. Mädchen sind häufiger betroffen als Jungen: 40 Prozent von ihnen haben mehrmals in der Woche körperliche oder psychische Beschwerden.¹²

Schulische Anforderungen und die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend erzeugen Stress. Nach dem Ansatz der Salutogenese¹³ von Antonovsky¹⁴ sind Stressoren jedoch zunächst nichts Negatives. Sie konfrontieren den Organismus mit Reizen, auf die dieser nicht *automatisch* antworten und reagieren kann. Dadurch lösen Stressoren „Spannungszustände“ aus. Kann der Organismus dann auf sogenannte „widerstandsfähige Ressourcen“, also individuelle oder soziale und kulturelle Ressourcen wie körperliche Ressourcen, Intelligenz, Be-

wältigungsstrategien oder/und soziale Unterstützung, kulturelle Stabilität etc. zurückgreifen, kann er mit dem Spannungszustand konstruktiv umgehen und ihn abbauen. Neben den vorhandenen „widerstandsfähigen Ressourcen“ ist jedoch auch das sogenannte „Kohärenzgefühl“ der Person entscheidend:

„Dieses wird definiert als eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein alles durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl der Zuversicht hat, dass erstens die Anforderungen aus der inneren oder äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind, zweitens die notwendigen Ressourcen verfügbar sind, um den Anforderungen gerecht zu werden, und drittens schließlich, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen.“¹⁵

Eine Person hat also dann ein starkes Kohärenzgefühl, wenn sie Anforderungen als verstehbar, bewältigbar und sinnvoll ansieht. Bewältigte Spannungszustände steigern wiederum das Kohärenzgefühl.

Um die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu stärken, mit den Anforderungen der Schule, ihrer Entwicklung und des Lebens umzugehen, müssen also sowohl ihre physischen und psychischen Ressourcen als auch ihr Kohärenzgefühl gestärkt werden.

Zu diesen Bedingungen gesunden Aufwachsens gehören – wie die „Stern“-Studie gezeigt hat – unter anderem eine ausgewogene Ernährung, genügend Schlaf, ausreichend Bewegung und Strategien der Stressbewältigung.¹⁶ Auch in der WHO-Charta zur Gesundheitsförderung von 1986 wird die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit und das Wohlbefinden betont, wie auch die Selbstbestimmung über die eigene Gesundheit und die Fähigkeit, die eigene Gesundheit zu stärken.¹⁷ Dies bedeutet auch, die Persönlichkeit und die sozialen Kompetenzen in einem Prozess lebenslangen Lernens zu entwickeln.

Die KIGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland¹⁸ hat ergeben, dass gerade in sozial benachteiligten Familien Kinder und Jugendliche stärkeren gesundheitlichen Belastungen ausgesetzt sind – sowohl, was den Gesundheitszustand, als auch, was das Gesundheitsverhalten betrifft. Diese doppelte Benachteiligung könnte die Chancen auf Bildungserfolg dieser Kinder erheblich verringern.

In der heutigen Multioptionengesellschaft, die dem Individuum viele unterschiedliche Bildungswege anbietet, spielt die Fähigkeit, selbstständig zu handeln und selbstständig und lebenslang zu lernen, eine Schlüsselrolle für Bildungserfolg.

SELBSTGESTEUERTES LERNEN UND SELBST-REGULATIONSFÄHIGKEIT ALS VORAUSSETZUNG FÜR BILDUNGSERFOLG

Voraussetzung für Bildungserfolg ist die Fähigkeit von Individuen, ihr eigenes Lernen selbst steuern zu können. In der heutigen Multioptionsgesellschaft, die dem Individuum viele unterschiedliche Bildungswege anbietet, spielt die Fähigkeit, selbstständig zu handeln und selbstständig und lebenslang zu lernen, eine Schlüsselrolle für Bildungserfolg im oben erläuterten Sinne. Dabei ist Selbststeuerung Voraussetzung sowohl für erfolgreiches Lernen als auch für eine allgemeiner gefasste Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit.¹⁹

Im Rahmen des Capability-Ansatzes ist es wichtig, dass der Lernende mit seinen eigenen Möglichkeiten und Potenzialen bewusst umgehen lernt, das heißt, seine Interessen und Begabungen kennt, eigene Lernprozesse beobachten, beschreiben und weiterentwickeln kann. Diese Fähigkeiten werden in der Forschungsliteratur auch unter „selbstgesteuertem Lernen“ zusammengefasst.

Das Modell des selbstgesteuerten Lernens²⁰ geht davon aus, dass Lernende „auf allen Entwicklungsstufen in den eigenen Erziehungs- und Bildungsprozess eingreifen, sich aktiv mit der vorfindbaren Umwelt auseinandersetzen und ihre Entwicklung eigenverantwortlich mitgestalten.“²¹ Das Modell stellt dar, wie verschiedene Variablen den einzelnen Lernenden und seinen Lernprozess beeinflussen. Diese Variablen werden als wichtige Einflussgrößen für ein erfolgreiches Lernen angenommen. Die familiäre Umwelt sollte die zentralen Variablen „selbstgesteuerten Lernens“ möglichst positiv beeinflussen.

Im Folgenden sollen diese zentralen Variablen kurz benannt und erläutert werden:

Emotionen

Neben kognitiven Prozessen steuern und regulieren Emotionen Handlungen beim Lernen und beeinflussen motivationale Orientierungen und Absichten.²² Positive Interaktionen mit Bezugspersonen und positive Gefühle wie Sicherheit, Geborgenheit und Vertrauen sind zudem für das Lernen und die Ausbildung eines komplexen, lernfähigen Gehirns sehr wichtig.²³

Interesse und Motivation

Interesse ist stets gegenstandsspezifisch und eine wichtige Determinante für Lernmotivation. Diese „bezeichnet ...

den Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte und Fähigkeiten zu erlernen.“²⁴

Leistungsmotivation wiederum „bezeichnet den Wunsch bzw. die Absicht, etwas zu leisten, d. h., Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden, wobei zur Bewertung des Ergebnisses der Lernhandlung (der ‚Leistung‘) ein individuell als gültig erachteter Gütemaßstab herangezogen wird.“²⁵

Intrinsische Motivation beschreibt die Auseinandersetzung mit Lerninhalten um ihrer selbst willen und kann gegenstands- oder tätigkeitsbezogen sein. Extrinsische Motivation beschreibt die Bereitschaft zum Lernen abhängig von extern in Aussicht gestellten Anreizen.²⁶

¹¹ Die Studie wurde im Auftrag der DAK erstellt und wertete die Aussagen von 4500 Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 21 Jahren aus Thüringen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen aus.

¹² DAK und Leuphana-Universität Lüneburg (Hrsg.), Subjektive Gesundheitsbeschwerden von Schülern, Leuphana-Universität, Lüneburg 2010. Download unter <http://www.presse.dak.de/ps.nsf/sbl/7965422BB06A4B71C12576A90027C299?open> [3.03.2010].

¹³ Salutogenese bedeutet „Gesundheitsentwicklung“ (von lat. *salus* = Gesundheit, Wohlbefinden und griech. *genesis* = Entstehung, Entwicklung). Der Ansatz ist ein medizinisches Präventivkonzept und fragt danach, welche Faktoren dazu führen, dass Menschen gesund bleiben. Siehe dazu J. Bengel, R. Strittmatter und H. Willmann, Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Erweiterte Neuauflage. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung Band 6, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln 2001.

¹⁴ A. Antonovsky, Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, dgvt-Verlag, Tübingen 1997.

¹⁵ Bengel, Strittmatter und Willmann 2001, S. 35.

¹⁶ U. Ravens-Sieberer, N. Wille und W. Settertobulte, Was fördert das gesunde Aufwachen von Kindern in Familien? Eine qualitative Studie im Auftrag des AOK Bundesverbandes und des Stern. Ergebnisse der Studie, Gesellschaft für angewandte Sozialforschung (GEF-A-S) und Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld, Gütersloh/Bielefeld 2007.

¹⁷ World Health Organization (WHO) (Hrsg.), Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung, 1986. Download unter: http://www.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=German [3.03.2010].

¹⁸ U. Hempel, Erste Ergebnisse der KIGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Robert-Koch-Institut, Berlin 2006.

¹⁹ E. Wild, M. Hofer, und R. Pekrun, „Psychologie des Lernens“, in: A. Krapp und B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. überarbeitete Auflage, Beltz/PVU, Weinheim 2001, S. 207-270.

²⁰ Schiefele und Pekrun, 1996, S. 249-278.

²¹ Wild, Hofer und Pekrun 2001, S. 209.

²² T. Hascher, „Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen“, in: Zeitschrift für Pädagogik (2005) 51, Nr. 5, S. 610-625.

²³ G. Hüther, „Die Bedeutung von Gefühlen für die Ressourcenentwicklung in der frühen Kindheit“, in: B. Reuser, R. Nitsch und A. Hundsalz (Hrsg.), Die Macht der Gefühle. Affekte und Emotionen im Prozess von Erziehungsberatung und Therapie, Juventa, Weinheim/München 2006, S. 75-83.

²⁴ Wild, Hofer und Pekrun 2001, S. 218.

²⁵ Wild, Hofer und Pekrun 2001, S. 220.

²⁶ F. Rheinberg, Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Untersuchungen der Handlungsveranlassung, Hogrefe, Göttingen 1989; vgl. auch E. L. Deci und R. M. Ryan, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, Plenum Press, New York, NY 1985.

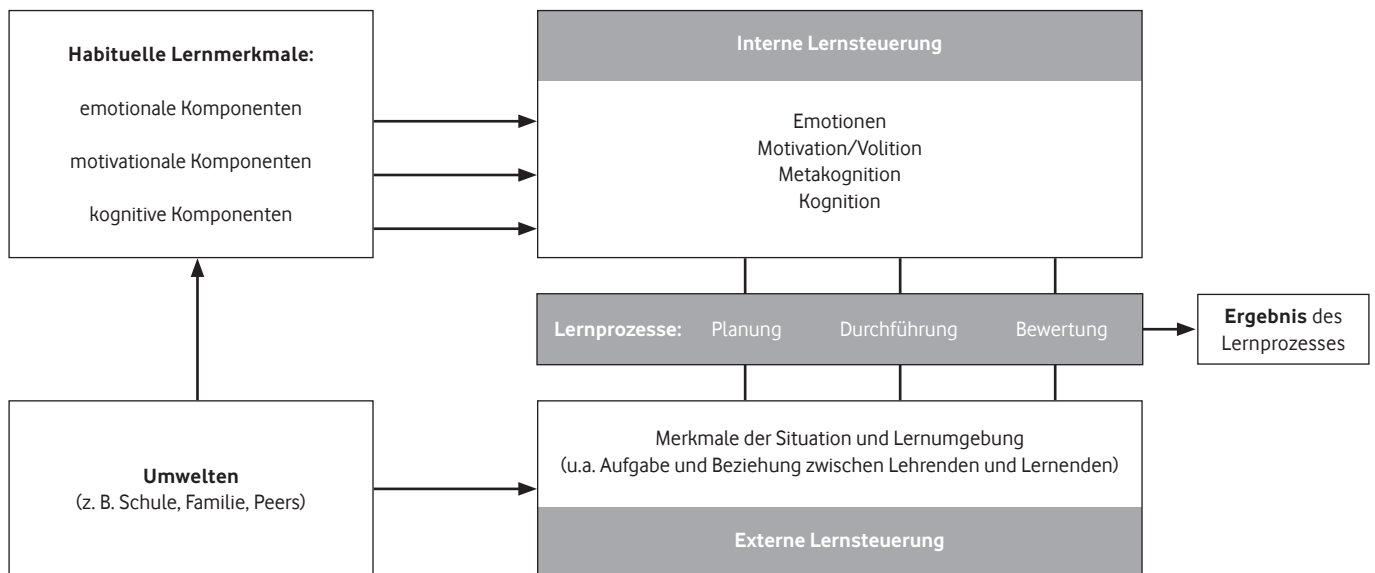


ABB.: MODELL DES SELBSTGESTEUERTEN LERNENS (VGL. SCHIEFELE UND PEKRUN 1996, IN: WILD, HOFER UND PEKRUN 2001, S. 212)

Die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* geht davon aus, dass sich im Lernprozess vor allem das Erleben von Autonomie, eigener Kompetenz und emotionaler Eingebundenheit besonders positiv auf die Entwicklung von Motivation auswirkt.²⁷

Die Bedeutung des Selbstkonzepts

Das *Selbstkonzept* (oder auch Fähigkeitsselbstbild) einer Person umfasst alle auf die eigene Person bezogenen Informationen wie zum Beispiel das Wissen über eigene Fähigkeiten, Vorlieben, Überzeugungen und Absichten bezüglich des schulischen Lernens. Das Selbstkonzept hat auch eine emotionale Komponente, also die Überzeugungen, welche Emotionen das Lernen bei der Person auslösen wird.

Erwartungen und dispositionelle Überzeugungen, darunter die für die Steuerung des Lernens wichtigen *Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, beschreiben die subjektive Einschätzung der eigenen lernrelevanten Kompetenzen und Fähigkeiten und sind Bestandteil des individuellen Selbstkonzepts²⁸, das Lernhandlungen stark beeinflusst.

Mit dem Selbstkonzept sind die sogenannten *Kausalattributionen* eng verknüpft. Erfolge und Misserfolge schreibt der Lernende bestimmte Ursachen zu. Wie dies geschieht, hat Einfluss auf seine Emotionen, die er mit dem Lernen verknüpft, und auf seine Motivation.

Kognitive Bedingungen des Lernens

Unter den kognitiven Bedingungen des Lernens versteht man das Zusammenspiel aus teilweise genetisch determinierter und teilweise durch frühere Lernprozesse beeinflusster *Intelligenz* des Lernenden, den *Lernstrategien*, die der Lernende beherrscht und anwendet, und seinem

Vorwissen. Der Begriff der Metakognition bezeichnet die Fähigkeit, sich mit eigenen kognitiven Prozessen auseinanderzusetzen, das heißt, über das eigene Wissen und Lernen sowie eigene Überzeugungen und Einstellungen zu reflektieren.²⁹

Soziales Verhalten und soziale Kompetenzen

Soziales Verhalten und soziale Kompetenzen beeinflussen Lernprozesse, weil Lernen nicht nur ein individueller, sondern auch ein sozial-kommunikativer Prozess ist.³⁰ Lernen ist zudem stets situiert im Kontext, das heißt an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden. Wissen wird aktiv in Interaktionen mit Umwelt und Mitmenschen konstruiert.³¹

Dabei spielen sowohl die Beziehungen zu Gleichaltrigen eine Rolle, als auch die Interaktion mit Personen, die einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung haben (ältere Mitschülerinnen und -schüler, Geschwister, Eltern, Lehrkräfte u. a.).

Im theoretischen Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts³² werden drei unterschiedliche Regulationssysteme unterschieden, die in Lernprozessen zusammenwirken und diese steuern: das kognitive, das metakognitive und das motivationale Regulationssystem. Erfolgreiche Lernprozesse sind dann möglich, wenn alle drei Systeme zusammenwirken:

- Der Lernende aktiviert sein Vorwissen und bringt seine kognitiven Kompetenzen in den Lernprozess ein.
- Er ist in der Lage, metakognitiv über sein Lernen und dessen Bedingungen zu reflektieren und geeignete Lernstrategien anzuwenden.
- Im Bereich der motivationalen Regulation ist er in der Lage, durch ein realistisches und zugleich positives

Selbstkonzept sowie entsprechende Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen für eine eigene Lernhandlung Ausdauer, Konzentration und Zielorientierung zu entwickeln und sich gegebenenfalls durch soziale Interaktion Unterstützung zu holen.

Eltern sollten dazu befähigt werden, genau dieses Zusammenspiel an lernförderlichen Dispositionen bei ihren Kindern durch das eigene Verhalten zu fördern.

Die Bedeutung der Familie

DIE BEDEUTUNG DER FAMILIE FÜR DAS LERNEN

Viele empirische Studien belegen, dass die Sozialisation in der Familie weltweit eine entscheidende Rolle für das Lernen und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen spielt. Ergebnisse der TIMS-Studie zeigen zum Beispiel, dass der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler der Faktor mit dem stärksten Einfluss auf die Schülerleistungen ist.³³ Dies ergab eine Auswertung der Daten von 450000 Schülerinnen und Schülern des siebten und achten Jahrgangs aus 54 Ländern in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften mithilfe von mikroökonomischen Regressionsanalysen. Die Auswertung ist eine Meta-Analyse der Daten der TIMS-Studie, die wiederum die umfassendste ihrer Art ist und somit wichtige Korrelationen aufzeigen kann.

Schülerinnen und Schüler, deren Eltern ein Universitätsstudium abgeschlossen hatten, lagen im internationalen Vergleich der Leistungen in Mathematik um 40 Punkte vor Schülerinnen und Schülern mit Eltern ohne Sekundarbildung. Dies entspricht einem Leistungsunterschied um eine Jahrgangsstufe (zwischen siebtem und achtem Jahrgang). Schülerinnen und Schüler, deren Eltern im Inland geboren wurden und diejenigen, die mit beiden Elternteilen zusammenleben, schnitten in den Tests ebenfalls deutlich besser ab.

Diese Ergebnisse weisen nicht nur auf den zentralen Einfluss hin, den Familie auf die Schülerleistungen hat, sondern auch auf möglicherweise relevante familiäre Faktoren wie Familienstruktur, Bildungshintergrund der Familie oder soziale Faktoren. In der TIMS-Studie wird dies anhand weniger statistisch messbarer Faktoren wie zum Beispiel die Anzahl der Bücher, die in einem Haushalt

vorhanden sind, ermittelt. Über weitere Faktoren und die genauen Wirkungszusammenhänge sagt die Studie jedoch nichts aus (siehe weiter unten).

Die Studie zeigt jedoch, dass der starke Einfluss der Familie nicht nur im internationalen Vergleich messbar ist, sondern auch innerhalb jedes einzelnen Landes. 20 bis 25 Prozent der Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern lassen sich in den jeweiligen Ländern mit (messbaren) Merkmalen des familiären Hintergrunds begründen. Damit wiegen familiäre Faktoren schwerer als Merkmale der Schule (wie z.B. Ausstattung, Lehrereigenschaften, Schulautonomie).³⁴

Eine Studie der Lernforscher Andreas Helmke und Franz E. Weinert kommt sogar zu dem Ergebnis, dass bis zu zwei Drittel der Leistungsunterschiede von familiären oder/und familiär vermittelten Faktoren abhängen, während nur ein Drittel auf schulische Faktoren zurückzuführen sind.³⁵

Unabhängig von den Details der Studien und den Modellen der Wirkungszusammenhänge sowie der Zielgröße (Schulleistung), zeigen diese Zahlen deutlich, dass die

Im deutschen Schulsystem wirkt der familiäre Einfluss stärker als in anderen Schulsystemen der OECD-Länder. Dies weist auf Schwächen im deutschen Schulsystem hin, die den Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Schülerleistungen verstärken.

²⁷ Deci und Ryan 1985.

²⁸ Wild, Hofer und Pekrun 2001, S. 227.

²⁹ Vgl. Wild, Hofer und Pekrun 2001.

³⁰ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.

³¹ L. C. Law und K. M. P. Wong, „Expertise und Instructional Design“, in: H. Gruber und A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1996, S. 115-147.

³² M. Boekaerts, „The Crucial Role of Motivation and Emotion in Classroom Learning“, in: Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.), *Innovative Learning Environments*. Noch nicht veröffentlichtes Manuskript. CERI/OECD, Paris 2009, S. 35-47; M. Boekaerts, „Self-regulated learning: where we are today“, in: *International Journal of Educational Research* (1999) 31, S. 445-457.

³³ L. Wößmann, „Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistungen im internationalen Vergleich“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2003) B21-22, S. 33-38.

³⁴ Ebd., S. 36.

³⁵ A. Helmke und F. E. Weinert 1997, zitiert in: R. Pekrun, „Familie, Schule und Entwicklung“, in: S. Walper und R. Pekrun, (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Perspektiven der Familienpsychologie*, Hogrefe, Göttingen 2001, S. 84-105.

Familie einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler hat.

Im deutschen Schulsystem wirkt der familiäre Einfluss stärker als in anderen Schulsystemen der OECD-Länder. Der Unterschied in den Schülerleistungen zwischen Kindern mit unterschiedlichem familiärem Hintergrund ist in Deutschland größer als in anderen Ländern.³⁶ Dies weist auf Schwächen im deutschen Schulsystem hin, die den Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Schülerleistungen verstärken. In Deutschland ist Schule durch

In der Mehrzahl der in einer Forschungsstichprobe untersuchten Familien existierte hinsichtlich der Gestaltung von Hausaufgabenenerledigung ein Nebeneinander von ungünstigen und pädagogisch sinnvollen Strategien. Dies bedeutet eine suboptimale Situation für die Lernmotivation der Kinder.

die spezifische Ausgestaltung des Schulsystems weniger in der Lage als in anderen Ländern, Ungleichheiten, die durch Unterschiede in den familiären Bedingungen der Schülerinnen und Schüler entstehen, auszugleichen.³⁷

Ein ungünstiges Merkmal des Schulsystems ist, dass – trotz Ganztagschulprogramm – die meisten Schulen Halbtagschulen sind. Die geringere „Schulzeit“ verleiht den Lern-Bedingungen im familiären Umfeld mehr Bedeutung. Ein wichtiges Beispiel für dieses Phänomen ist die Bedeutung von Hausaufgaben in Deutschland und die Rolle, die Eltern dabei spielen. Kinder, deren Eltern (aus verschiedensten Gründen) nicht in der Lage sind, sie bei den Hausaufgaben zu unterstützen, sind benachteiligt. So schlagen sich Unterschiede in den familiären Bedingungen weit mehr in einer unterschiedlichen Lernentwicklung der Kinder nieder als in manchen Schulsystemen mit Ganztagsbetrieb, in welchen die Schule einen größeren Teil des Bildungsauftrags übernimmt und geeignete Lernumgebungen bereitstellen kann.

Die Gliederung des deutschen Schulsystems in mehrere Schultypen ist ein weiteres ungünstiges Merkmal, das den Druck auf die Familie erhöht und die Lernentwicklung der Kinder vergleichsweise abhängiger von ihren familiären Bedingungen macht. Bereits in der Grundschule (und dort meist ab der dritten Klasse) entsteht in deutschen Schulen

ein massiver Selektionsdruck, der als Druck auf die Eltern und Kinder weitergegeben wird. Anekdotisch kann hier eine Grundschullehrerin aus Bayern zitiert werden, die während eines Elternabends zu Beginn der dritten Klasse die Eltern darauf aufmerksam machte, dass sich in der dritten (und weiter in der vierten) Klasse „die Spreu vom Weizen trenne“ und dass die Eltern sich bewusst sein müssten, welche wichtige Rolle ihnen bei der Unterstützung ihrer Kinder zukäme.

Das deutsche Schulsystem hat bisher nicht den Entwicklungsstand erreicht, der es ermöglichen würde, die Wirkung sozialer Ungleichheit auf Bildungserfolg wirksam auszugleichen.³⁸ Im Unterschied dazu geben beispielsweise im kanadischen Schulsystem regelmäßige Leistungstests Schulen eine diagnostische Rückmeldung über die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Korrelation zu deren sozio-ökonomischem Status. Finanzielle Mittelzuweisungen an die Schulen orientieren sich am Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und familiären Einflussvariablen und tragen so zur Kompensation von Unterschieden im kulturellen Kapital und den Bildungsaspirationen von Eltern bei.

In Deutschland ist die elementare Bildung in Kindergarten oder Vorschule zudem nicht verpflichtend. Untersuchungen zeigen, dass aber gerade die frühkindliche und vorschulische Bildung ein wichtiger Hebel ist, um Unterschiede in der Lernentwicklung von Kindern, die durch familiäre Faktoren bedingt sind, frühzeitig zu kompensieren. Andernfalls wachsen mit zunehmendem Alter der Kinder die Unterschiede in der Lernentwicklung.³⁹

Die Bedeutung der Familie für das selbstgesteuerte Lernen in Deutschland

Deutsche Schülerinnen und Schüler haben relativ zu denen einiger anderer Länder größere Schwierigkeiten, sich selbständig mit Lerninhalten auseinanderzusetzen, und zeigen eine geringere Lernmotivation.⁴⁰

Die Förderung von Bildungsqualität (und damit auch von Bildungserfolg durch erfolgreiches Lernen) muss wie eingangs beschrieben an einer Förderung von selbstgesteuertem Lernen ansetzen. Einerseits kann dies geschehen, indem die Lernbedingungen in der Schule entsprechend gestaltet werden. Genauso wichtig ist jedoch – besonders in Deutschland –, das häusliche Umfeld des Lernens in den Blick zu nehmen. Dies folgt insbesondere aus der Tatsache, dass gerade leistungsschwächere Schüler im deutschen Schulsystem nicht genügend gefördert werden und

schichtspezifische Ungleichheiten in der Schule weniger kompensiert werden als in anderen Ländern.⁴¹

Zudem belegen Untersuchungen, dass die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern durch lernbezogene Einstellungs- und Verhaltensmuster von Eltern beeinflusst wird.⁴² Positive Veränderungen in der Lernmotivation, die wiederum ein selbstgesteuertes Lernen fördern, lassen sich beobachten, wenn Eltern Einstellungs- und Verhaltensmuster zeigen, die aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie der Motivation⁴³ günstig sind. Diese Eltern unterstützen ihre Kinder emotional und in ihrem selbstständigen Lernen. Diese Art von Unterstützung beeinflusst das Erleben von Kompetenz und Autonomie bei Kindern positiv und lässt sie gleichzeitig den für Kinder wichtigen Rückhalt bei den Eltern spüren.⁴⁴

Die Notwendigkeit einer Verbesserung der Lehr-Lern-Situationen in Familien

Zu den oben dargestellten Zusammenhängen kommt hinzu, dass häusliche Lehr-Lernsituationen meist nicht befriedigend ausgestaltet sind. Dazu geben in erster Linie Studien zur Hausaufgabenbetreuung in Familien Auskunft. Hausaufgaben sind zwar nicht der einzige Bereich häuslichen Lernens, jedoch der am besten erforschte.⁴⁵

In der Mehrzahl (68,4 Prozent) der in einer Forschungsstichprobe untersuchten Familien existierte hinsichtlich der Gestaltung von Hausaufgabenbetreuung ein Nebeneinander von ungünstigen und pädagogisch sinnvollen Strategien. Pädagogisch sinnvolle Strategien sind Strategien der Unterstützung, die die Selbstständigkeit der Kinder in ihrem Lernprozess fördern, ihnen die Verantwortung für ihr Lernen übertragen, ohne sie dabei jedoch alleinzulassen. Ungünstige Strategien sind kontrollierende, überbehütende oder vernachlässigende Verhaltensweisen. Das Nebeneinander von sinnvollen und ungünstigen Strategien bedeutet eine suboptimale Situation für die Lernmotivation der Kinder und damit ein nicht ausgeschöpftes Potenzial für das selbstgesteuerte Lernen.

In weiteren 19 Prozent der Familien herrschten ungünstige Strategien vor (überbehütende Strategien in 3,7 und vernachlässigendes Verhalten in 15,3 Prozent der Familien).⁴⁶ Nimmt man die Erkenntnisse über die Wirkung lernbezogener Einstellungs- und Verhaltensmuster der Eltern auf die Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen der Kinder hinzu, kann davon ausgegangen werden, dass Potenzial zur Verbesserung häuslichen Lernens besteht, das ausgeschöpft werden kann.

Wie kann Familie gute Lernausgangsbedingungen schaffen?

FAMILIE KANN LERNEN SINNVOLL UNTERSTÜTZEN

Alle Familien können ihre Kinder sinnvoll in ihrer Lernentwicklung unterstützen, indem sie die familialen Faktoren bewusst gestalten, die sich auf das Lernen ihrer Kinder auswirken und die gestaltbar sind: „(...) parent actions, regardless of the economic and social constraints they face, can make a difference in their children’s cognitive and social development.“⁴⁷ Ausgehend von der Frage, welche Faktoren und Voraussetzungen für das Lernen wichtig sind (siehe weiter oben), geht es in diesem Kapitel um die Möglichkeiten, die Familien haben, diese wichtigen Faktoren positiv zu beeinflussen.

Bereits kurz nach der Geburt beginnen Eltern, wichtige Grundsteine für die zukünftige Entwicklung ihres Kindes zu legen. In den verschiedenen Entwicklungsphasen und Altersstufen kommt es für das Kind darauf an, dass die

³⁶ Wößmann 2003.

³⁷ H. Solga, „Institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheiten“, in: R. Wernstedt und M. John-Ohnesorg (Hrsg.), Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24.01.2008, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2008, S. 15-17.

³⁸ Ebd.

³⁹ Vgl. R. G. Lynch, Exceptional Returns: Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development, Economic Policy Institute, Washington, DC 2004; E. C. Melhuish, K. Sylva, P. Sammons u. a., „The Early Years: Preschool Influences on Mathematics Achievement“, in: Science (2008), Vol. 321, No. 5893, S.1161-1162; L. J. Schweinhart, „Outcomes of the High/Scope Perry Preschool Study and Michigan School Readiness Program“, in: M. E. Young und L. M. Richardson (Hrsg.), Early Child Development from Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity, World Bank Publications, Washington, DC 2007, S. 87-102; B. Schneider, V. Keesler und L. Morlock, „The Role of Family in Learning“, in: Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.), Innovative Learning Environments. Noch nicht veröffentlichtes Manuskript, CERI/OECD, Paris 2009, S. 59-73.

⁴⁰ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000, Leske + Budrich, Opladen 2000.

⁴¹ E. Wild und K. Remy, „Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik“, in: Zeitschrift für Pädagogik (2002), 45, Beiheft, S. 276-290.

⁴² Siehe u. a. E. Wild, „Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern“, in: Zeitschrift für Pädagogik (2001), 47, S. 481-500.

⁴³ E. Deci und R. M. Ryan, „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“, in: Zeitschrift für Pädagogik (1993), 39, S. 223-238.

⁴⁴ Exeler und Wild 2003.

⁴⁵ Vgl. u. a. E. Wild, „Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2004), 3, S. 37-64.

⁴⁶ Exeler und Wild 2003, S. 15.

⁴⁷ Schneider, Keesler und Morlock 2009, S. 63.

Eltern auf seine physischen und psychologischen Grundbedürfnisse eingehen, damit es sich gut entwickeln und sich Lernherausforderungen mit Selbstvertrauen stellen kann.

Den größten Einfluss üben Familien in den unterschiedlichen Phasen durch die Art aus, wie sie mit ihren Kindern interagieren und welche Einstellungen und Werte sie ihnen in dieser Interaktion bezogen auf Lernen und Bildung sowie auf schulische Anforderungen vermitteln.⁴⁸

Familien können die Bedingungen des Lernens gestalten durch:⁴⁹

- Schaffung grundlegender Bedingungen gesunden Aufwachsens,
- emotionale Unterstützung,
- intelligente Förderung,
- Anleitungsqualität,
- Anregung und Bewertung kindlicher Fähigkeiten und Leistung,
- Erziehungsstil,
- Strukturierung der Familie,
- Engagement in der Schule,
- Einstellung zur Schule, Bildung und Leistung.

Da Familien unterschiedlich sind (in ihrer Struktur, in ihrer Schichtzugehörigkeit und sozio-ökonomischen Bedingungen, unter welchen sie leben, aber auch bezogen auf ihren sprachlichen und kulturellen Hintergrund), soll auch untersucht werden, welche Rolle diese Unterschiede für die Entwicklung des Lernens der Kinder spielen.

Folgende Voraussetzungen sind für ein erfolgreiches Lernen günstig:

- **Im Bereich physischer Voraussetzungen: Gesunde Ernährung, ausreichend Schlaf, Bewegung, begrenzter Medienkonsum.**
- **Im Bereich der Emotionen: Autonomie, ein Gefühl von Kompetenz, positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beziehungsweise ein positives Selbstkonzept, Erfolgszuversicht, die auf einem realistischen Fähigkeitskonzept beruht und dadurch zu realistischen Zielsetzungen, bei Misserfolg zu einer die Persönlichkeit schützenden Kausalattribution führt, mit diesem Prozess verbundene emotionale Selbstregulationsmechanismen.**

→ **Im Bereich der Motivation: Entwicklung eigener Interessen und intrinsischer Motivation aufgrund von Motiven der Selbstbestimmung (Autonomie, Kompetenzerleben, Zugehörigkeit).**

→ **Im kognitiven Bereich: Entwicklung der Intelligenz durch anregende Lernumgebungen, Möglichkeiten des Wissenserwerbs in verschiedenen „Domänen“.**

→ **Im Bereich sozialer Eingebundenheit: Förderung von Kindern und Jugendlichen durch kompetentere Individuen (entweder Erwachsene oder ältere/erfahrene Kinder und Jugendliche) in ihrer „Zone der nächsten Entwicklung“, also dem Lernbereich, in dem ein Kind oder ein Jugendlicher auf der Grundlage von Unterstützung eigene Kompetenz erleben kann.⁵⁰**

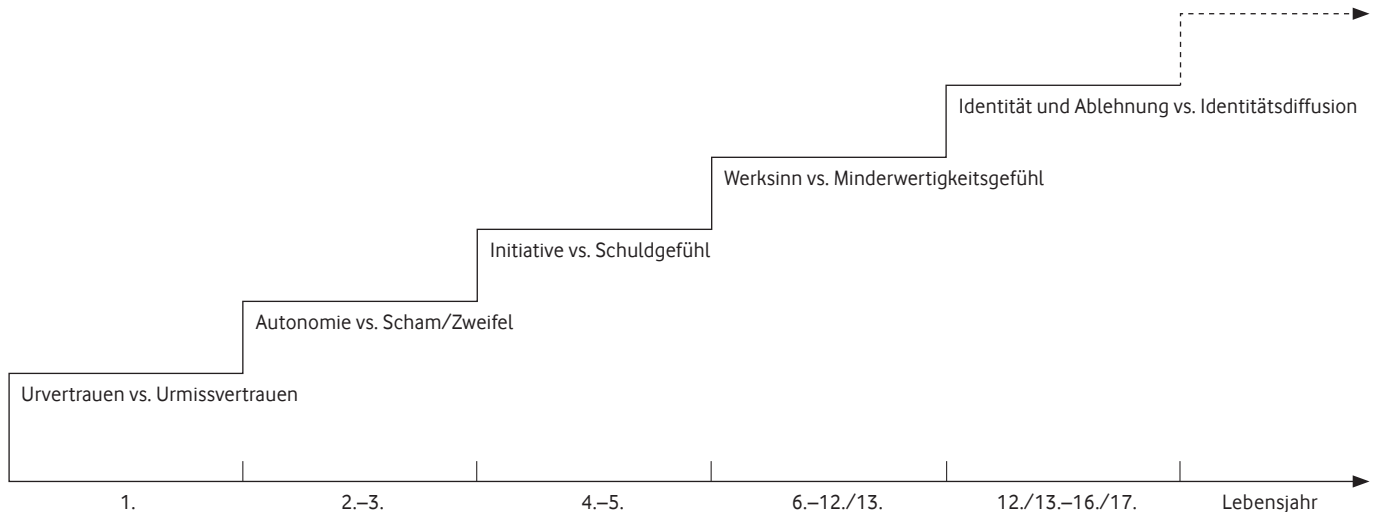
WAS KANN/SOLLTE FAMILIE WANN UND WIE BEEINFLUSSEN?

Wechselwirkung zwischen genetischem Potential und Umwelt

Jedes Kind wird mit einem bestimmten genetischen Potenzial geboren, das kognitive Fähigkeiten und emotionale Dispositionen mitbestimmt. Allerdings ist die Wechselwirkung dieses genetischen Potenzials mit der Umwelt entscheidend dafür, ob und wie sich das Potenzial realisieren kann.⁵¹ Negative oder positive Umweltfaktoren können die „Realisierung“ des genetischen Potenzials behindern beziehungsweise fördern.⁵² „Studies continue to show that healthy development is a function of the interaction of socialization processes and children’s innate dispositions.“⁵³

Die Wechselwirkungen zwischen genetischem Potential (Anlage) und der Umwelt sind in verschiedenen Altersstufen unterschiedlich stark.⁵⁴ Außerdem können Kinder gleiche oder ähnliche Umwelten (z. B. Geschwister in einer Familie) unterschiedlich wahrnehmen, sodass die Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt unterschiedliche Auswirkungen hat.⁵⁵ Dies bedeutet, dass Familien, wenn sie Lernumwelten gestalten, keinem Patentrezept folgen können, sondern immer auch sensibel auf die Persönlichkeit des Kindes reagieren und dessen Wahrnehmung der Umwelt mit einbeziehen müssen.

ABB.: DIE ERSTEN FÜNF STUFEN IN ERIKSONS MODELL DER PSYCHOSOZIALEN ENTWICKLUNG (KINDHEIT UND JUGEND)



Frühkindliche Phase und Vorschulalter –

Grundlegende positive Entwicklungsvoraussetzungen

Die Familie spielt von der frühesten Kindheit an eine große Rolle dabei, Kindern gute Bedingungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Neben der Befriedigung der physischen Bedürfnisse ist es nach Ryan und Deci⁵⁶ für Kinder in den ersten Jahren entscheidend, ihre psychologischen Grundbedürfnisse, das heißt Bindung und Zugehörigkeit, Autonomie und die Erfahrung von Kompetenz, erfüllt zu sehen. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse sollte außerdem in einer bestimmten Reihenfolge stattfinden, damit sie sich positiv auf die Lernentwicklung der Kinder auswirken kann:

*„Entwicklungspsychologisch treten diese Grundbedürfnisse zeitlich nacheinander auf, sodass Bindungsmuster das autonome Verhalten von Kindern in ersten Problemlöseaufgaben vorhersagen und beides den Kompetenzaufbau in der mittleren Kindheit ... Mit steigender kognitiver Entwicklung und Selbstregulation beeinflusst die Familie zusätzlich Einstellungen und habituelle Erwartungs- und Attributionsmuster“.*⁵⁷

Der Entwicklungspsychologe Erikson beschrieb die Entwicklung der Identität als Abfolge von phasenspezifischen Krisen und Konflikten im Spannungsfeld zwischen eigenen Bedürfnissen als Individuum und den sich verändernden Anforderungen der sozialen Umwelt. Die Bewältigung dieser Konflikte sieht Erikson als zentrale Entwicklungsaufgaben im menschlichen Leben an. Nur wenn jede der acht Entwicklungsaufgaben ausreichend bearbeitet wird,

kann ein Mensch die jeweilige Phase seines Lebens erfolgreich bewältigen. In den ersten fünf Phasen, die sich auf Kindheit und Jugend beziehen, geht es um die Entwicklung eines Urvertrauens, die Fähigkeit zum autonomen Handeln, die Entwicklung von Eigeninitiative und Kompetenzerleben, und schließlich in der Pubertät um die Entwicklung einer eigenen Identität im Bezug auf die eigene Rolle in der Welt. In allen Phasen spielen Eltern als zentrale Bezugspersonen eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.⁵⁸

Auch aus der Perspektive der Gesundheitsförderung ist es für Kinder und Jugendliche wichtig, unterstützt von den

⁴⁸ R. Pekrun, „Familie, Schule und Entwicklung“, in: S. Walper und R. Pekrun (Hrsg.), Familie und Entwicklung. Perspektiven der Familienpsychologie, Hogrefe, Göttingen 2001, S. 84-105; P. Zimmermann und G. Spangler, „Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule“, in: Zeitschrift für Pädagogik (2001) 47, S. 461-479; Schneider, Keesler und Morlock 2009.

⁴⁹ Vgl. dazu auch Zimmermann und Spangler 2001, S. 473.

⁵⁰ L. S. Vygotsky, Denken und Sprechen, Beltz Verlag, Weinheim 2002.

⁵¹ U. Bronfenbrenner und S. J. Ceci, „Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model“, in: Psychological Review (1994) Vol. 101, S. 568-586.

⁵² M. Rutter, „Biological implications of gene-environment interaction“, in: Journal of Abnormal Child Psychology (2008) Vol. 36, S. 969-975.

⁵³ Schneider, Keesler und Morlock 2009, S. 60.

⁵⁴ K. McCartney, M. J. Harris und F. Bernieri, „Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies“, in: Psychological Bulletin (1990) 107, S. 226-237.

⁵⁵ R. Plomin und D. Daniels, „Why are children in the same family so different from one another?“, in: Behavioral and Brain Sciences (1987) 10, S. 1-60.

⁵⁶ Ryan und Deci 2000.

⁵⁷ Zimmermann und Spangler 2001, S. 471.

⁵⁸ E. H. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2008.

Bezugspersonen sogenannte aktive Bewältigungsstrategien für die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben und den Einflüssen der Umwelt zu erlernen:

„Gesundheit ist dann gegeben, wenn eine Person konstruktiv Sozialbeziehungen aufbauen kann, sozial integriert ist, die eigene Lebensgestaltung an die wechselhaften Belastungen des Lebensumfeldes anpassen kann, dabei individuelle Selbstbestimmung sichern und den Einklang mit den biogenetischen, physiologischen und körperlichen Möglichkeiten herstellen kann. Gesundheit kann deshalb auch als das jeweils aktuelle Resultat einer ‚gelungenen‘ Sozialisation verstanden werden.“⁵⁹

Damit Kinder eine sichere Bindung zu ihren Eltern entwickeln können, welche wiederum Voraussetzung für spätere Autonomie, Neugier und auch Entdeckungsfreude ist, sollten Eltern ansprechbar sein und sensibel und feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren. Mütter und Väter sind hier gleichermaßen wichtig.⁶⁰

Durch die Erfahrungen des Kindes in der Interaktion mit den Eltern werden schon in einer frühen Phase sogenannte Motivationstendenzen verbunden mit einem bestimmten Selbstkonzept geprägt, die sich später im Schulalter darin äußern, ob Kinder sich Lernherausforderungen zuversichtlich stellen und ihre Fähigkeiten realistisch einschätzen können.⁶¹ Ist dies der Fall, kommt es zu selbstbegründenden Prozessen, oder das Kind kann den Grund eines Misserfolgs „persönlichkeitsschützend“ bewerten und entsprechende Verbesserungsstrategien entwickeln und Unterstützung einfordern.

In der Erziehungsstilforschung wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines ausbalancierten Verhältnisses von Unterstützung und Kontrolle beziehungsweise (positiver formuliert) Monitoring des Entwicklungsstands betont. Wiederholt wurde nachgewiesen, dass ein sogenannter autoritativer Erziehungsstil positiv auf die Bedingungen und Faktoren des Lernens von Kindern wirkt.⁶² Im Gegensatz zu einem vernachlässigenden, permissiven oder autoritären Erziehungsstil geben die sich autoritativ verhaltenden Eltern ihren Kindern Unterstützung und einfühlsame Zuwendung, setzen Grenzen und haben gleichzeitig hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder (nicht zu verwechseln mit Leistungsdruck).⁶³

Bereits im Säuglingsalter und im Laufe des zweiten Lebensjahres versuchen Kinder, sich selbst als Akteur und Urheber von Ereignissen und Handlungen zu begreifen.

Im Alter von vier Jahren wird für Kinder vor allem wichtig, ob sie Erfolg oder Misserfolg haben. Die Frage, ob die Aufgabe, die sie zu bewältigen versuchten, leicht oder (zu) schwierig war, spielt noch keine Rolle. Die Fähigkeit, dies einschätzen zu können und zu beurteilen, worauf ein Erfolg oder Misserfolg zurückzuführen ist (sogenannte Kausalattribution), entwickelt sich im Vorschulalter.

In der frühen Kindheit ist es für Eltern wichtig, ihre Kinder durch angemessene Herausforderungen dabei zu unterstützen, Erfolge zu erleben und dadurch Erfahrungen von Selbstständigkeit und Kompetenz machen zu können. Mithilfe der Eltern können Kinder lernen, die Ursachen für Erfolg oder Misserfolg „persönlichkeitsschützend“ zu „attribuieren“. Das heißt, bei Misserfolg werden die Ursachen zunächst in veränderbaren Teilen des Handelns gesucht (z. B. zu wenig Übung) und nicht in unveränderbaren Anteilen der Persönlichkeit („Ich bin zu dumm, zu ungeschickt, etc.“).⁶⁴

Ergebnisse internationaler Wirkungsforschung von Elementarbildung zeigen, dass zu frühes „verschultes“, also explizites und zielgerichtetes Lernen und die Unterweisung von Kindern in prä-akademischen Aktivitäten der kognitiven Entwicklung eher abträglich ist.

Neben diesen motivationalen und emotionalen Einflussfaktoren des Lernens können Eltern in der frühen Kindheit und in der Vorschulzeit ihre Kinder auch kognitiv fördern. Allerdings geht es dabei nicht um ein Angebot kognitiv ausgerichteter und verschulter Leistungsprogramme (wie z. B. Chinesisch-Unterricht für Dreijährige oder andere Formen des frühen, sehr strukturierten Unterrichts).

Ergebnisse internationaler Wirkungsforschung von Elementarbildung zeigen, dass zu frühes „verschultes“, also explizites und zielgerichtetes Lernen und die Unterweisung von Kindern in prä-akademischen Aktivitäten (Lesen, Schreiben, Mathematik) der kognitiven Entwicklung eher abträglich ist. Dieses Lernen führt zu einer niedrigeren kognitiven Leistung dieser Kinder im Alter von sieben Jahren verglichen mit Kindern, die in vorbereiteten Umwelten Aktivitäten wählen und spielerisch lernen können.⁶⁵ Ebenso lässt sich die kognitive Entwicklung von Kindern zwar fördern, aber nicht beschleunigen. Lesen lernen im

Alter von drei Jahren wird deshalb – außer in sehr seltenen Ausnahmefällen – nicht zum Erfolg führen.⁶⁶

Der Ehrgeiz mancher Eltern in dieser Hinsicht sei – so die Lernforscherin Elsbeth Stern – weder angebracht noch nützlich. Die Vorstellung vieler Eltern, sie müssten bereits im Kleinkindalter Architekten der Gehirne ihrer Kinder sein, sei „der reinste Wahnsinn“.⁶⁷

Kognitive Förderung von Kleinkindern sieht anders aus. Im Kleinkind- und Vorschulalter geht es dabei mehr um in den Alltag der Kinder eingebundene und an den Interessen der Kinder orientierte Interaktion und Spiele.

Rege sprachliche Interaktion mit den Bezugspersonen und das Benennen von Dingen im alltäglichen Umfeld, Ermutigung der Kinder zum Sprechen und „Modellieren“ von sprachlichen Situationen können zum Beispiel dabei helfen, dass Kinder einen größeren Wortschatz entwickeln. Genauso wirkt gemeinsames Ansehen, Vorlesen und Sprechen über Bilder- und Kinderbücher. Finden diese Aktivitäten regelmäßig statt, zum Beispiel als Ritual beim Zubettgehen, können Kinder eine positive Beziehung zu Büchern und zum Lesen aufbauen.

Diese Wirkung entsteht vor allem auch dadurch, dass Kinder so wertvolle gemeinsame Zeit mit den Eltern verbringen, die Bindungen festigt und positive Emotionen in Zusammenhang mit den Aktivitäten entstehen lässt. Auch kindgerechte Besuche in Bibliotheken und Museen tragen zur Förderung bei.

Im Vorschul- (und Grundschul-)Alter ist zudem der Zusammenhang zwischen Bewegung und Sprachentwicklung sehr eng: Bewegung ist oft Ausgangspunkt für sprachliches Handeln. Handlungen werden sprachlich begleitet. Begriffe werden in der Erfahrung der Bewegung in ihrem Sinn und ihrer Bedeutung verstanden, insbesondere räumliche Begriffe sowie Verben, die Bewegungsformen beschreiben.⁶⁸

Die Grundlage für späteres mathematisches Lernen können Eltern durch Spiele legen, die stark auf räumliches Denken aufbauen. Forschungen haben den engen Zusammenhang zwischen Zahlenkonzepten und räumlichem Vorstellungsvermögen ergeben. Geeignete Spiele sind deshalb Konstruktionsspiele wie Bauklötze, Stäbe, aber auch Brettspiele.⁶⁹

Anknüpfend an das natürliche Interesse von Kleinkindern und Vorschulkindern an Phänomenen der Natur und des eigenen Körpers können Eltern dieses weiter vertiefen, indem sie im Alltag die Fragen der Kinder aufgreifen und ihnen gemeinsam mit den Kindern nachgehen. Auch ein-

fache Experimente, zum Beispiel im Haushalt mit Wasser und Luft, faszinieren Kinder in diesem Alter und kommen ihrem natürlichen Wissensdurst und dem Bedürfnis entgegen, die Welt zu ergründen.⁷⁰

Grundschulalter

In Laufe der Grundschulzeit entwickelt sich beim Kind die Fähigkeit, Ursachen für Erfolg und Misserfolg bezogen auf die eigene Tüchtigkeit und die Aufgabenschwierigkeit zu analysieren und zu „attributionieren“, das heißt Erfolg und Misserfolg bestimmten Faktoren zuzuschreiben. Kinder lernen zwischen Fähigkeit und Anstrengung zu unterscheiden. Diese Unterscheidung ist ihnen erst möglich, wenn sie beginnen, formal und nicht mehr nur bildlich-konkret zu denken, das heißt im Alter von zehn bis zwölf Jahren.⁷¹

Zum Ende des Grundschulalters, zwischen zehn und zwölf Jahren, können Kinder ein Wissen darüber entwickeln, wie die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten beschaffen sind, welche Möglichkeiten sie haben, sich anzustrengen und wie dies mit unterschiedlich schwierigen Aufgaben und Herausforderungen in Beziehung steht. Dadurch eröffnen sich ihnen neue Möglichkeiten, Handlungen zu kontrollieren.

⁵⁹ K. Hurrelmann und W. Settertobulte, „Prävention und Gesundheitsförderung“, in: F. Petermann (Hrsg.), Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie, 3. Auflage, Hogrefe, Göttingen u. a. 1998, S. 109.

⁶⁰ Vgl. Schneider, Keesler und Morlock 2009.

⁶¹ Zimmermann und Spangler 2001, S. 466.

⁶² Vgl. z. B. E. Wild und K.-P. Wild, „Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation“, in: Zeitschrift für Pädagogik (1997) V. 43 N. 1, S. 55-77.

⁶³ F. Rheinberg, R. Bromme, B. Minsel u. a. , „Die Erziehenden und Lehrenden“, in: A. Krapp und B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. überarbeitete Auflage, Beltz/PVU, Weinheim 2001, S. 271-355.

⁶⁴ Zimmermann und Spangler 2001.

⁶⁵ J. E. Monti, Z. Xiang und L. J. Schweinhart, „Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7“, in: Early Childhood Research Quarterly (2006) Vol. 21, S. 326-330.

⁶⁶ R. H. Largo, Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung, 18. Auflage, Piper, München 2009.

⁶⁷ K. Werte, „Very Important Babys“, in: Spiegel Online vom 18.1.2010. Download unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,druck-672174,99.html> [18.01.2010].

⁶⁸ R. Zimmer, Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten, Reihe „Wissenschaftliche Texte“, Deutsches Jugendinstitut, München 2005.

⁶⁹ Schneider, Keesler und Morlock 2009.

⁷⁰ G. Lück, Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Herder, Freiburg/Basel/Wien 2009.

⁷¹ J. Piaget, Das Weltbild des Kindes, dtv, München 2009.

Verhalten sich Eltern so, dass die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit unterstützt werden, kann das Kind ein positives Selbstkonzept weiterentwickeln.

Wie bereits in der frühen Kindheit und im Vorschulalter werden die Motivationstendenzen des Kindes weiter stark durch elterliches Verhalten mitgeprägt. Verhalten sich Eltern so, dass die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit unterstützt werden, kann das Kind ein positives Selbstkonzept weiterentwickeln. So werden weitere selbstbegründende Prozesse und Erfolgszuversicht ausgelöst; Erfolge werden der eigenen Anstrengung zugeschrieben. Im gegenteiligen Fall kommt es zu einem negativen Selbstkonzept, das Angst vor Misserfolgen und eine Tendenz hervorruft, Herausforderungen zu vermeiden. Misserfolge werden dann dem Fehlen eigener Fähigkeiten zugeschrieben.⁷²

Wie wichtig das Verhalten der Eltern für das Selbstkonzept der Kinder ist, zeigt sich darin, dass Schulkinder zum Beispiel ihre eigenen mathematischen Fähigkeiten stärker danach bewerten, wie ihre Eltern diese beurteilen, als nach den tatsächlichen Noten. Durch entsprechende Erfolgserwartungen und damit verbunden einer Wertschätzung des Handlungsergebnisses können Eltern Selbstüberzeugungen der Kinder, die für deren Motivation wichtig sind, positiv beeinflussen. „So können Eltern als Modell bei der Herausbildung des Anspruchsniveaus oder der Bewertungsmaßstäbe für Erfolg und Misserfolg fungieren“.⁷³

Veränderungen durch die Einschulung

Die Einschulung bedeutet für Kinder und Familien einen großen Einschnitt. Aus der Perspektive der Lernentwicklung bedeutet er, dass Kinder sich ab diesem Zeitpunkt in zwei für sie und ihr Lernen wichtigen Entwicklungsumwelten befinden. Aus der sogenannten ökologischen Perspektive⁷⁴ sind Familie und Schule zwei unterschiedliche Mikrosysteme mit jeweils eigenen Rollen, Interaktionsmustern und Tätigkeiten. Beide sind aber auch miteinander verbunden und bilden ein gemeinsames „Mesosystem“ der Entwicklung für die Kinder. Auch wenn gesetzlich Familie auf der einen und Schule auf der anderen Seite unterschiedliche Aufgaben für Bildung, Erziehung und Sozialisation der Kinder zugewiesen werden, sind diese Bereiche nicht klar zu trennen und auf die beiden Seiten zu verteilen. Ohne dass Familien ihre Kinder unterstützen, kann auch Schule ihren Bildungsauftrag nicht erfüllen.⁷⁵ In den Bildungsplänen der kanadischen Provinzen findet sich der explizite Auftrag an die Schule, Kongruenz und Kohärenz zwischen schulischer und familialer Bildung durch Elterninformation und Elternbildung sehr gezielt zu unterstützen.⁷⁶

Eine enge und konstruktive Zusammenarbeit von Schule und Familien ist demnach eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Kinder. In der Realität ist die Beziehung in Deutschland bisher jedoch wenig entwickelt, wenn nicht oft belastet. Statt gemeinsam Verantwortung für die Kinder zu übernehmen, ist gegenseitige Information und Kommunikation eher wenig ausgeprägt; es dominieren häufig gegenseitige Schuldzuweisungen, wenn Kinder Probleme mit dem Lernen oder in der Schulgemeinschaft haben, und der Druck, die Probleme zu beseitigen, wird an die jeweils andere Seite weitergegeben. Eltern empfinden sich häufig unter Druck und in der Pflicht, die Schulleistungen ihrer Kinder zu steigern.

Einflussebenen der Familie auf das Lernen

Was können Familien tun, um ihre Kinder sinnvoll und im Sinne der Förderung selbstgesteuerten Lernens parallel zur Schule zu unterstützen?

Dabei müssen zwei Einflussebenen des Elternhandelns voneinander unterschieden werden: die Ebene eines *direkten* Einflusses, zum Beispiel durch gezielte Unterstützung des Lernens, und die Ebene eines *indirekten* Einflusses durch eine generelle Unterstützung des Kindes, die Interessen und intrinsische Motivation des Kindes fördert (siehe oben).⁷⁷ Zur Ebene der indirekten Einflussnahme zählt auch das sogenannte „modelling“, das heißt modellhaftes Vorleben bestimmter leistungsbezogener Haltungen, Haltungen zur Erklärung eigener Erfolge und Misserfolge, Strategien zur Bewältigung von Misserfolgen, Arbeitshaltungen und Lernstrategien und auch von Sprache.

Mit direkter Einflussnahme der Eltern sind konkrete Handlungen gemeint, die sich auf schulisches Lernen und schulische Leistungen beziehen, wie:

- **Instruktion und gezielte Lernunterstützung** (z. B. Hausaufgabenbetreuung)
- **Stimulation, das heißt intellektuell anregende häusliche Umwelt und gemeinsame Aktivitäten**
- **Vermittlung von Strategien zur Bewältigung von Aufgaben und zum Ausgleich von Konzentration und Entspannung**
- **Kontakt der Eltern zur Schule, Engagement bei Schulaktivitäten.**

Innerhalb des deutschen Schulsystems steigt im Laufe der Grundschulzeit der Selektionsdruck und damit der Druck auf die Eltern, ihre Kinder vor allem in den Kernfächern bei den Hausaufgaben zu unterstützen. In einer empirischen Untersuchung⁷⁸ stellten die Autorinnen fest, dass bei der überwiegenden Mehrzahl der Familien (84,3 Prozent) die Qualität der Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern suboptimal ist. Das heißt, Eltern nutzen positive Strategien, die selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen fördern, neben ungünstigen Strategien (eher direktivkontrollierende Vorgehensweisen, die die Motivation und Autonomie negativ beeinflussen und damit die Motivation untergraben).

Ursachen vermuten die Autorinnen weniger in einem bewussten und geplanten Verhalten der Eltern als vielmehr in unbewusst wirkenden Faktoren, sogenannten handlungsleitenden Kognitionen der Eltern. Diese sind

- **Aspirationen (Bildungserwartungen, die Eltern für ihre Kinder hegen),**
- **elterliche Leistungserwartungen,**
- **Ausmaß des elterlichen Vertrauens in die kindlichen (Selbstregulations-) Fähigkeiten,**
- **Überzeugungen der Eltern auf Basis ihrer eigenen Schulerfahrung,**
- **sowie die Art und Weise, wie Eltern eine schulische Anforderungssituation deuten. Darin spiegelt sich auch, welche Ziele ihnen im Lernprozess wichtig sind (das Produkt oder der Prozess, kurzfristige versus langfristige Ziele, etc.).**

Um eine optimale Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern zu erreichen, müssten diese unbewusst wirkenden Faktoren zunächst reflektiert und ins Bewusstsein geholt werden. Eltern können dann ihr Verhalten umsteuern:

„Von einer optimalen Hausaufgabenbetreuung sprechen wir, wenn die Eltern sich zwar als Ansprechpartner im Hintergrund halten und ihr Kind auf Bitten oder bei erkennbaren Schwierigkeiten auch anleiten, dieses aber zum selbstständigen Lernen hinführen, indem sie ihm zunächst die Verantwortung für das Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung überlassen.“⁷⁹

Diese Art der Hilfe unterstützt Autonomie, schafft eine Struktur für die altersangemessene Bearbeitung der Aufgaben, übt wenig Druck und Kontrolle aus und verteilt wenig Belohnung und Bestrafung. Außerdem gibt sie emotionale Unterstützung, damit Kinder wichtige selbstregulierende Strategien entwickeln können, das heißt ihre Emotionen im Lernprozess verstehen und kontrollieren lernen.⁸⁰

Dieses Modell einer optimalen Hausaufgabenbetreuung wird von weiteren empirischen Studien gestützt.⁸¹

Keiner der oben genannten Faktoren kann jedoch garantieren, dass Kinder Lernmotivation entwickeln. Vielmehr ist es ein anspruchsvoller „Balanceakt zwischen altersangemessener Autonomieunterstützung einerseits und Stimulation, Strukturgebung sowie emotionaler Unterstützung andererseits.“⁸²

Vor dem Übergang auf die Sekundarschule steigt in vielen Familien der Druck auf die Kinder, gute Leistungen zu erbringen, und führt zum Beispiel dazu, dass direktivere Formen der Hausaufgabenbetreuung zunehmen. Dies hat negative Auswirkungen auf die Motivation der Kinder.

Übergang zur Sekundarschule

Vor dem Übergang auf die Sekundarschule steigt in vielen Familien der Druck auf die Kinder, gute Leistungen zu erbringen, und führt zum Beispiel dazu, dass direktivere Formen der Hausaufgabenbetreuung zunehmen. Dies hat negative Auswirkungen auf die Motivation der Kinder.

⁷² Zimmermann und Spangler 2001.

⁷³ Wild und Wild 1997, S. 57.

⁷⁴ U. Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente, Klett-Cotta, Stuttgart 1981.

⁷⁵ S. Walper und J. Roos, „Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie“, in: G. Faust-Siel und A. Speck-Hamdan (Hrsg.), Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen, Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 111, Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a. M. 2001, S. 30-52.

⁷⁶ Verweise auf die Bildungspläne finden sich unter „Alberta Education“ im Internet, siehe <http://education.alberta.ca/>.

⁷⁷ Zimmermann und Spangler 2001.

⁷⁸ Wild und Remy 2002.

⁷⁹ Ebd., S. 284.

⁸⁰ Boekaerts 2009.

⁸¹ Vgl. Wild, Rammert und Siegmund 2006.

⁸² Wild, Hofer und Pekrun 2001.

Sind Kinder einem starken Leistungsdruck von Seiten der Eltern ausgesetzt, reagieren sie häufig mit Prüfungsangst. Die Angst, eine Leistung nicht erbringen zu können, wird als Konflikt erlebt. Diese Ängste werden vor allem durch Bestrafung bei Misserfolgen hervorgerufen, und wenn Eltern unberechenbar und inkonsistent mit Regeln umgehen. Diese Faktoren führen bei Kindern zu Misserfolgs-erwartungen und verhindern, dass diese ein positives Selbstkonzept entwickeln können.⁸³

Andererseits zeigen Untersuchungen zu Entscheidungen im Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule, dass sich die soziale Herkunft auf die Bildungserwartungen und Übergangsentscheidungen der Eltern deutlich auswirkt. Demnach wünschen sich drei Viertel der Eltern mit Hochschulreife für ihre Kinder, dass diese Abitur machen, während nur ein Viertel der Eltern mit Hauptschulabschluss diesen Wunsch haben.⁸⁴ Der Erwartungsdruck der Eltern auf die Kinder dürfte demgemäß in den Familien sehr unterschiedlich sein. Während bei zu hohem Erwartungsdruck die oben genannten negativen Effekte auf die Kinder eintreten können, fehlt bei zu niedrigem Erwartungsdruck die langfristige Perspektive der Eltern auf den Bildungsweg ihrer Kinder und deren Effekt auf die Motivation und ein positives Selbstkonzept.

Sekundarschulalter

Im Sekundarschulalter wird es für die Heranwachsenden zunehmend wichtig, Ziele für das eigene Leben zu entwickeln. Jugendliche beschäftigen sich stärker mit ihrer Unabhängigkeit und der Frage, wer sie sind (Identität). Die Rolle der Eltern verändert sich dadurch. Für Eltern wird es in dieser Phase wichtig, „agency“⁸⁵ an ihre Kinder zu übertragen. Eine Folge davon ist, dass die direkte Hilfe in schulischen Belangen abnimmt, die Ansprechbarkeit der Eltern (z. B. um eigene Ziele mit den Eltern zu diskutieren oder gezielt Informationen von ihnen zu erhalten) und ein geregelter Rahmen des Zusammenlebens jedoch garantiert sind.⁸⁶

FAMILIEN SIND UNTERSCHIEDLICH

Bildungssoziologische Forschung untersucht den Zusammenhang zwischen soziologischen beziehungsweise sozioökonomischen Merkmalen der Familie(n) (wie Schicht- oder Milieuzugehörigkeit, Familienstruktur, kulturellem und sprachlichem Hintergrund) und den Bildungsbiographien und -erfolgen der Kinder.

Ergebnisse aus diesem Forschungsbereich können bei der Antwort auf die Frage helfen, ob unterschiedliche Familien auch unterschiedliche Arten von Unterstützung bei der Schaffung guter Lernausgangsbedingungen für ihre Kinder benötigen.

Sozioökonomischer Status und häusliche Lernbedingungen von Kindern

Bestimmte sozioökonomische Merkmale von Familien korrelieren mit bestimmten Ergebnissen in der Schulleistung von Kindern.⁸⁷ Reinhard Pekrun weist allerdings darauf hin, dass es sich bei diesen Zusammenhängen weniger um direkte Kausalitäten handelt. Vielmehr wird vermutet, dass Elemente des sozioökonomischen Status mit Faktoren korrelieren, die für Kinder entwicklungsrelevant sind (z. B. Verhalten der Eltern bei Hausaufgabenbetreuung oder der Erziehungsstil) und die so mittelbar auf die schulische Leistung von Kindern wirken.⁸⁸

Der sozioökonomische Status ist ein multidimensionales Konstrukt, das aus verschiedenen Indikatoren zusammengesetzt und gemessen wird. Indikatoren sind das Haushaltseinkommen, der Bildungsgrad der Eltern, ihr Beruf, die Familienstruktur und die Beziehungen der Individuen im Haushalt zueinander. Diese Indikatoren, besonders Einkommen, Bildungsgrad und Beruf, weisen auch auf die Ressourcen in finanzieller und kultureller Hinsicht hin, über die Familien verfügen, um das Lernen ihrer Kinder zu unterstützen. So wurde zum Beispiel ein starker Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und dem Lernerfolg der Kinder festgestellt.⁸⁹

Gleichzeitig sollten die so gemessenen Ergebnisse nicht überbewertet werden. Es

„... scheint für die Sozialisation im allgemeinen und für die Auswirkungen auf die Schulleistungen im besonderen weniger wichtig zu sein, was eine Familie ist (Einkommen, Schulbildung, Berufe etc.), sondern wie die Eltern ihre Kinder erziehen. Dabei ist für verschiedene Bereiche der Erziehung (z. B. Selbstständigkeit, Leistungsmotivation) nicht zu leugnen, dass es zwischen dem Was und dem Wie eine schwache Beziehung gibt, aber eben nur eine schwache.“⁹⁰

Eine dieser Beziehungen zwischen „Was“ und „Wie“ kann der Erziehungsstil sein, der zwischen sozialen und kulturellen Milieus mitunter unterschiedlich ist. Ein anderer Aspekt sind die von Eltern an Kinder weitergegebenen Bildungsaspirationen oder Bildungserwartungen. Abhängig

vom eigenen Bildungsgrad und Beruf geben Eltern diese Erwartungen als Teil eines größeren Wertesystems an ihre Kinder weiter. Milieuspezifische kulturelle und soziale Normen werden über Sprache, die Art der Beziehungen und Interaktionen an die Kinder übermittelt.⁹¹

Eltern haben umso höhere Bildungserwartungen an ihre Kinder, je höher der eigene Bildungsgrad und die eigene Berufsposition sind. Diese Erwartungen beeinflussen wiederum auch die Bildungserwartungen der Kinder.⁹²

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Mit der Art und Weise, wie Familie „Bildungsaneignung“ ermöglicht und welche Bildungserwartungen weitergegeben werden, hängt auch das Phänomen der primären und sekundären Herkunftseffekte⁹³ zusammen.

Unter primären Herkunftseffekten versteht man dabei schichtspezifische Unterschiede in der Bildungsaneignung, die wiederum für Unterschiede in den gezeigten Schulleistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft verantwortlich sind.

Unter sekundären Herkunftseffekten versteht man schichtspezifische Entscheidungsprozesse zur Bildungskarriere von Kindern. So kann es bei schichtspezifisch niedrigen Bildungserwartungen dazu kommen, dass Eltern – obwohl ihr Kind nach der Grundschule auf eine höhere Schulform wechseln könnte – sich für die Realbeziehungsweise Hauptschule entscheiden. Sekundäre Herkunftseffekte sind dann eine Ursache dafür, dass die Bildungsentscheidungen für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft bei gleichen gezeigten Leistungen variieren.

Oft sind primäre und sekundäre Herkunftseffekte miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig: „Sekundäre Herkunftseffekte ... haben ihrerseits Rückwirkungen auf die gezeigten Leistungen bzw. die Lerngelegenheiten von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft; und primäre Herkunftseffekte ... sind nicht frei von schichtspezifischen ‚Entscheidungen‘ bzw. Bildungsaspirationen hinsichtlich der zukünftigen Bildungskarriere von Kindern“.⁹⁴

Die relative Gewichtung primärer und sekundärer Herkunftseffekte ist in der Forschung umstritten. Laut Müller-Benedict haben sekundäre Herkunftseffekte einen mindestens so großen Einfluss auf Bildungsungleichheiten wie primäre Herkunftseffekte.⁹⁵

Dieser Aspekt macht deutlich, wie wichtig – besonders am Übergang von der Grund- zur Sekundarschule – die Ent-

scheidung der Eltern ist, damit es nicht zu einem „underachievement“ kommt, das heißt, dass Kinder durch die Wahl der Schulform unterhalb ihrer (kognitiven) Potenziale bleiben.

Familienstruktur

Familien sind auch in ihrer Struktur zunehmend unterschiedlich. War bis in die 60er-Jahre das traditionelle Familienmodell noch der Normalfall, ist heute eher die Vielfalt von Familienstrukturen Normalität. In vielen Untersuchungen wird deshalb der Frage nachgegangen, ob, und wenn ja, welche Auswirkungen diese Veränderungen auf die Lernentwicklung von Kindern haben. Die Ergebnisse sind jedoch nicht eindeutig.

Einen Einfluss scheinen die ökonomischen Bedingungen der Familien nach einer Trennung und die Art und Qualität der Beziehung zwischen den Eltern zu haben.⁹⁶ Eine Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) auf der Basis von Längsschnittdaten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) kam 2006 zu dem Ergebnis, dass es keinen statistisch nachweisbaren Zusammenhang zwischen Familientyp und Bildungsabschluss gibt.⁹⁷

⁸³ Ebd.

⁸⁴ J. Baumert und K. Maaz, „Früh fördern statt spät reparieren“, in: MaxPlanckForschung, Heft 4, 2008, S. 14-18.

⁸⁵ „Agency“ wird hier verstanden als eine bestimmte Form der Handlungsfähigkeit, die sich auf die Handlungsfähigkeit des Gegenüber bezieht: „Agency refers to ‚the meanings they construct of each others‘ behavior, in their capacity for strategic action, and in their ability to behave ›as if‹ the other is also an agent‘ (Grusec, Goodnow, & Kuczynski, 2000, p. 205)“ (Schneider, Keesler und Morlock 2009, S. 64).

⁸⁶ Schneider, Keesler und Morlock 2009.

⁸⁷ Schneider, Keesler und Morlock 2009.

⁸⁸ R. Pekrun, „Familie, Schule und Entwicklung“, in: S. Walper und R. Pekrun, (Hrsg.), Familie und Entwicklung, Perspektiven der Familienpsychologie, Hogrefe, Göttingen 2001, S. 84-105.

⁸⁹ Vgl. z. B. M. Perie, R. Moran und A. D. Lutkus, NAEP 2004, Trends in Academic Progress: Three Decades of Student Performance in Reading and Mathematics, National Center for Education Statistics, Washington, DC 2005.

⁹⁰ J. Sauer und E. Gamsjäger, Ist Schulerfolg vorhersagbar?, Hogrefe, Göttingen 1996, S. 144.

⁹¹ P. Bourdieu, Die feinen Unterschiede, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1982.

⁹² Wild und Wild 1997.

⁹³ R. Boudon, Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, Wiley series in urban research, Wiley, New York u. a., 1974.

⁹⁴ Solga 2008, S. 15.

⁹⁵ V. Müller-Benedict, „Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden?“, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2007) 59 (4), S. 615-639.

⁹⁶ Walper und Roos 2001.

⁹⁷ M. Francesconi, S. P. Jenkins, T. Siedler u. a., „Einfluss der Familienform auf den Schulerfolg nicht nachweisbar“, in: Wochenbericht des DIW Berlin, Nr. 13, 2006, DIW, Berlin, S. 165-169.

Wie die Studie „Eltern unter Druck“ eindrücklich vermittelt, vertieft der in der Gesellschaft heute entstandene Bildungsdruck die Kluft zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Milieus. Elternbildung kann dazu beitragen, den Druck abzumildern und die Kohärenz und Kongruenz zwischen Schule und Familie zu steigern.

Interessant ist jedoch, dass Auswirkungen von Veränderungen in der Struktur der Familien (z. B. bei Trennung, Scheidung, Wiederverheiratung, Geburt von Stiefgeschwistern) auf das Leistungsverhalten und das sozioemotionale Verhalten der Kinder durch eine Längsschnitt-Studie nachweisbar sind.⁹⁸ Die in der Untersuchung nachgewiesenen Wirkungen sind je nach Ereignis negativ oder auch positiv, zum Beispiel wirkt eine Trennung negativ sowohl auf Leistungs- als auch auf sozio-emotionales Verhalten. Eine Scheidung dagegen steigert das Leistungsverhalten, während das sozio-emotionale Verhalten negativ beeinflusst wird.

Wichtig für die Bewertung dieser Ergebnisse ist es, dass die meisten Kinder, die von solchen Veränderungen in der Familienstruktur betroffen sind, im Vor- beziehungsweise Grundschulalter sind. Für diese Kinder können die Auswirkungen der Veränderungen dann kritisch werden, wenn sie die Entscheidung über die Sekundarschule und so den Verlauf der Bildungsbiographie negativ mit beeinflussen. Dies kann geschehen, wenn Eltern, aber vor allem auch Lehrkräfte die Kinder und deren temporär verändertes Verhalten negativ bewerten und auf beiden Seiten keine Hilfen für das Kind angeboten werden, damit es Veränderungen besser bewältigen kann.

Schluss

Die meisten Eltern sehen Bildung als den wichtigsten Faktor für das zukünftige Leben ihrer Kinder. Zudem zeigen Eltern (vor allem Mütter) ein großes Engagement parallel zur schulischen Bildung, um ihre Kinder zu unterstützen. Auf der anderen Seite gibt es bestimmte Gruppen von Eltern, die nicht „bildungssensibel“ sind und sich wenig oder gar nicht um die Bildung ihrer Kinder kümmern oder – obwohl sie wollen – aufgrund sozioökonomischer Ursachen nicht dazu in der Lage sind. Die von der Konrad-Adenauer-Stiftung in Auftrag gegebene Studie „Eltern unter Druck“ schätzt den Anteil dieser Eltern auf etwas mehr als ein Fünftel. „Diese Trennungslinie trennt die Ober- und Mittelschicht von den Milieus am unteren Rand der Gesellschaft“.⁹⁹

Ein weiterer problematischer Befund der Studie ist, dass das Thema Bildung durch die Angst, in der sozialen Hierarchie abzustiegen, zum wichtigsten Thema in vielen

Familien wird. Der daraus resultierende Leistungsdruck kann die Eltern-Kind-Beziehung und die Familie insgesamt belasten. Viele Eltern, vor allem in den mittleren und oberen Milieus der Gesellschaft, geben den schulischen Leistungsdruck ungefiltert an die Kinder weiter und nutzen zum Teil Belohnungssysteme (vor allem Geld), um ihren Kindern einen Anreiz für gute Leistungen zu geben. Dies wiederum beeinflusst Lern- und Leistungsmotivation negativ. Nimmt man hinzu, dass nur ein Bruchteil der Familien eine optimale Hausaufgabenunterstützung zur Förderung selbstgesteuerten Lernens ihrer Kinder leistet, scheint eine verbesserte Elternbildung sinnvoll und notwendig.¹⁰⁰

Wie die Studie „Eltern unter Druck“ eindrücklich vermittelt, vertieft der in der Gesellschaft heute entstandene Bildungsdruck die Kluft zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Milieus.¹⁰¹ Elternbildung kann dazu beitragen, den Druck abzumildern und die Kohärenz und Kongruenz zwischen Schule und Familie zu steigern, um Kindern die Freude am Lernen und an der eigenen Entwicklung zu vermitteln.

→ Eltern sollten Informationen über die grundlegenden Bedingungen gesunden Aufwachsens als Voraussetzungen des Lernens erhalten und konkrete Tipps, wie diese im familiären Alltag zu schaffen sind.

→ Ein verstärkter Fokus auf Bildung im weiteren Sinne statt auf Schulerfolg im engen Sinne kann dazu beitragen, die Eltern-Kind-Beziehung gerade vor dem Hintergrund des selektiven deutschen Schulsystems zu entspannen. Es geht darum, statt auf kurzfristige Problemlösestrategien eher auf eine Erziehungsphilosophie im Sinne des selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens zu vertrauen.

Eltern mit mangelnden Bildungsressourcen aufgrund von niedrigem ökonomischen, sozialen und/oder kulturellem Kapital sollten Anregungen erhalten, wie man ohne Kostenaufwand anregende Lernumgebungen für Kinder finden oder selbst schaffen kann.

⁹⁸ E. Schlemmer, „Familienbiographien und Schulerfolg von Kindern“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (2004) B19, S. 26-32.

⁹⁹ C. Henry-Huthmacher, Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Berlin 2008, S. 8. Download unter: http://www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227_henry.pdf [27.01.2010].

¹⁰⁰ Exeler und Wild 2003.

¹⁰¹ Borchard, Henry-Huthmacher, Merkle u. a. 2008.

Familie und Bildungserfolg: Anmerkungen zur Expertise

von Klaus Hurrelmann

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland steht in Artikel 6 der Satz: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“. Leider steht das Wort „Bildung“ nicht mit in diesem Artikel, denn damit sind die Weichen für eine unglückliche Funktionstrennung gestellt. Erziehung gilt als Elternangelegenheit, Bildung als Sache der Schulen. Für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder fühlen sich die Mütter und Väter verantwortlich, gehen aber davon aus, die Wissensvermittlung und die Förderung der Leistungsentwicklung der Kinder sei ausschließliche Aufgabe der Schulen. Auf der Seite der Berufspädagogen sehen die meisten das ebenso.

Eltern sind nicht nur die Erzieher der Persönlichkeit ihrer Kinder, sondern sie sind auch „Bildner“, indem sie die bei ihrem Kind die Grundlagen für das Verstehen der Welt und die Kompetenzen im Umgehen mit Lebensherausforderungen legen.

Die Expertise von Anne Sliwka und Susanne Frank liefert mit einer Fülle von Untersuchungen den Beweis, dass diese Funktionstrennung keinen Sinn macht. Erziehung und Bildung lassen sich nämlich nicht voneinander trennen. Auch wenn Eltern vermeintlich „nur“ erziehen, legen sie gleichzeitig bereits die Basis für die Bildung und Leistungsentwicklung. Wenn Kinder zu Hause zu wenige Angebote zur Entfaltung ihrer Wahrnehmungen und ihres Denkvermögens erhalten, wenn sie nicht zum ständigen spielerischen Lernen angeregt werden, dann sind sie auf die schulischen Bildungsprogramme völlig unzureichend vorbereitet. Dann finden auch die größten Bemühungen der Lehrerinnen und Lehrer keinen fruchtbaren Boden. Umgekehrt findet in den Schulen mit jedem Unterricht auch unvermeidlich eine Erziehung statt, weil Umgangsformen, Verhaltensstile und Wertmaßstäbe vermittelt werden.

Eltern sind nicht nur die Erzieher der Persönlichkeit ihrer Kinder, sondern sie sind auch „Bildner“, indem sie die bei ihrem Kind die Grundlagen für das Verstehen der Welt und die Kompetenzen im Umgehen mit Lebensherausforderungen legen. Damit legen sie das Fundament für die schulische Performance ihrer Kinder. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht Bildungsvermittler, sondern formen die Persönlichkeit der Kinder bewusst oder unbewusst mit. Die Bildungserfolge von Kindern lassen sich – das ist die eindrucksvollste Erkenntnis der Expertise von Sliwka und Frank – durch Bedingungen in der Familie sogar stärker als durch die in der Schule erklären. Die beiden Autorinnen machen deutlich, dass die Entwicklung der Fertigkeiten, die für Leistung und Schulerfolg entscheidend sind, von grundlegenden Fähigkeiten abhängt, die in den ersten Lebensjahren des Kindes geformt werden. Dazu gehören Sprachfertigkeiten, Grob- und Feinmotorik, Lernmotivation, Neugier, Leistungsbereitschaft, Interessen, Werte, Selbstkontrolle, Selbstbewusstsein und soziale Fähigkeiten. Hier wird klar: Erziehung und Bildung bedingen sich gegenseitig, gehen Hand in Hand und sind nicht voneinander zu trennen. Da für die ersten Lebensjahre eines Kindes die Eltern die alles entscheidenden Bezugspersonen sind, üben sie zwangsläufig eine für die Bildung relevante Rolle aus.

Viele Eltern werden diese Botschaft als Bestätigung ihres Verhaltens wahrnehmen, aber viele andere werden sich auch überfordert fühlen. Nun soll ihnen auch noch die Verantwortung für den Schulerfolg ihrer Kinder aufgebürdet werden? Das empfinden diese Mütter und Väter, die schon belastet genug sind, als Zumutung. Zu Recht – denn auf die Schlüsselrolle der Eltern für den Bildungserfolg der Kinder zu verweisen, das darf nun wirklich nicht heißen, ihnen Erziehungs- und Entwicklungsprobleme und in der Folge dann auch Schulschwierigkeiten der Kinder alleinverantwortlich in die Schuhe zu schieben. Eltern fühlen sich schon bisher gesellschaftlich ziemlich isoliert. Ihnen jetzt nach den mäßigen PISA- Leistungsvergleichsstudien für deutsche Schülerinnen und Schüler auch noch vorzu-

werfen, dass sie sich zu wenig um die Bildungsbegleitung ihrer Kinder gekümmert hätten, das geht machen von ihnen zu Recht zu weit.

Eine der wichtigsten Konsequenzen, die ich aus der Expertise von Sliwka und Frank ableite, ist deshalb die folgende. Es wird höchste Zeit, Eltern bei der Förderung der Bildung ihrer Kinder öffentlich zu unterstützen. Eltern hilft es, wenn ihre wichtige und schwierige Rolle in der gesamten Gesellschaft anerkannt wird. Davon sind wir heute weit entfernt. Was wir brauchen, sind Angebote zur Unterstützung der elterlichen Erziehung und Bildung; einmal durch verschiedene Formen von Elterntrainings und zum Zweiten durch eine enge Kooperation mit Kinderkrippen,

Es wird höchste Zeit, Eltern bei der Förderung der Bildung ihrer Kinder öffentlich zu unterstützen. Was wir brauchen, sind Angebote zur Unterstützung der elterlichen Erziehung und Bildung.

Kindertagesstätten und Kindergärten, und danach einen gut strukturierten und rhythmisierten Ganztagsbetrieb in den Schulen. Erfahren die Eltern hier Entlastung, können sie sich viel besser auf ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken verlassen und sich Fehler eingestehen. Sie erleben dann die öffentlichen Einrichtungen als unterstützende Miterzieher, als Verbündete bei der Sicherung des Wohls der Kinder. Heute arbeiten Vorschuleinrichtungen und Elternhäuser oft nebeneinander her, und auch die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule sind häufig brüchig oder sogar angespannt.

Heute sind Kinder sozusagen auf Gedeih und Verderb auf ihre Eltern angewiesen. Machen die Eltern ihre Sache gut, dann stimulieren sie ihr Kind und machen es fit für die Schule. Machen Eltern ihre Sache schlecht, dann hat ihr Kind einen schlechten Schulstart. Dieser Start bestimmt die gesamte weitere Schullaufbahn. Die wirtschaftliche Lage eines Elternhauses – also die finanziellen Einkommen und Vermögen, die berufliche Position und das damit verbundene Ansehen von Vätern und Müttern – schlägt sich direkt auf ihr Erziehungsverhalten und in der Folge auf ihre Kompetenz nieder, das Kind auf die Bildungssituationen vorzubereiten.

Wirtschaftliche Probleme von Eltern beeinträchtigen die Qualität des Erziehungshandelns von Müttern und Vätern

besonders stark. Sind Vater und Mutter relativ arm, sind sie arbeitslos und verfügen nur über die allernotwendigsten materiellen Ressourcen, dann verlieren sie ihre Souveränität als Erzieher. Daran können auch Transferleistungen vom Typus „Hartz IV“ nichts ändern. In ihrer bedrückenden Lage kommt diesen Eltern die Fähigkeit zur Strukturierung der Beziehung zu ihren Kindern abhanden. Oft greifen sie zu aggressiven Erziehungsmethoden oder vernachlässigen das Kind. Ist das körperliche und psychische Wohlbefinden von Vätern und Müttern gestört, dann ist auch ihre Erziehungsleistung schlecht. Das wirkt sich direkt auf die Bildungserfolge in der Schule aus.

10 bis 15 Prozent der Kinder in Deutschland leben in relativer Armut. Weitere 15 Prozent haben eine prekäre wirtschaftliche Lage und können sich so gerade über Wasser halten. Durch diese von ihnen selbst nicht zu verantwortenden gesellschaftlichen Umstände werden ihre Väter und Mütter zu schwachen Erziehern. Es ist eine Herausforderung für unsere Gesellschaft, hier einzugreifen. Man sieht an diesen benachteiligten Eltern besonders deutlich, dass die von ihrem Charakter her „private“ Aufgabe, die eigenen Kinder zu erziehen, eine im allgemeinen gesellschaftlichen Interesse stehende „öffentliche“ Aufgabe ist. Durch die Schwäche der Eltern werden auch ihre Kinder schwach. Die Folge ist ein durchschnittlicher Abfall der Bildungsleistungen der gesamten jungen Generation. Werden Eltern aber gezielt unterstützt und entlastet, dann hilft das nicht nur ihnen und ihrem Nachwuchs, sondern dem gesamten Gemeinwesen.

Heute sind Kinder sozusagen auf Gedeih und Verderb auf ihre Eltern angewiesen. Machen die Eltern ihre Sache gut, dann stimulieren sie ihr Kind und machen es fit für die Schule. Machen Eltern ihre Sache schlecht, dann hat ihr Kind einen schlechten Schulstart.

Wie ist es zu erklären, dass in Deutschland der Einfluss des Elternhauses auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder stärker ist als in den meisten vergleichbaren Ländern? Warum bestehen bei uns besonders große Unterschiede zwischen den Familien, wenn es um die Förderung der Kinder und ihre Vorbereitung auf die Schule geht? Letztlich liegt dies an der Weichenstellung unserer Verfassung und dem dahinter stehenden Konzept

von Sozial- und Bildungspolitik. Deutschland gehört zu den klassischen Wohlfahrtsstaaten, die ihre Sicherungssysteme überwiegend auf den Status der Arbeitnehmer ausgerichtet haben. Unser „Wohlfahrtsregime“ kennt großzügige Sicherungen und Transferzahlungen, knüpft sie aber an den beruflichen Status desjenigen Familienmitgliedes, das im Erwerbsleben steht. Die Familie wird als wichtigste gesellschaftliche Institution zur Sicherung der Lebensqualität der Gesellschaftsmitglieder angesehen. Der Staat greift von der Idee her immer nur dann mit Unterstützungsleistungen ein, wenn ein Bürger oder eine Bürgerin nicht durch die unmittelbaren sozialen Netze der Familie (die durch Verwandtschaft, kommunale Nachbarschaft und selbstorganisierte Vereine und Verbände ergänzt werden können) vor Risiken bewahrt wird. Die Erziehung der Kinder wird in dieses Modell einbezogen. Zur politischen Philosophie eines konservativen Wohlfahrtsstaates gehört es, die bestehenden sozialen Lebenslagen weitgehend zu erhalten, weil sie über lange Zeit gewachsen und deshalb am besten geeignet sind, jedem Individuum eine gute Absicherung zu garantieren. Konservative Länder wie Deutschland nehmen dabei die Reproduktion der relativ großen sozialen Unterschiede zwischen den Individuen und ihren Familien in Kauf. Die bestehende soziale Schichtung durch die Familienfixierung des täglichen Lebens wird grundsätzlich als erhaltenswert eingeschätzt.

Aus diesem Grund ist die Wirkung der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg der Kinder bei uns so stark. Das wirkt sich ungünstig auf das Bildungsniveau der jungen Generation aus, also den Durchschnitt der von ihnen erreichten Kompetenzen, Qualifikationen, Schulleistungen und Abschlüsse. Schon das ist keine gute Voraussetzung für den zukünftigen Stand der Wohlfahrt unseres Landes. Vor allem wirkt sich die Koppelung von Bildungserfolg und familiärer Herkunft auf die Bildungsungleichheit aus, die Verteilung der Bildungserträge über die verschiedenen Gruppen der Bevölkerung hinweg. Klafft in einem Land die Bildungsqualität der sozioökonomisch höchsten und niedrigsten Gruppen stark auseinander, hat das negative Folgen für die soziale Kohäsion. Besonders problematisch ist es, wenn größere Gruppen der Bevölkerung gescheiterte Bildungsbiografien aufweisen. Diese Bevölkerungsgruppen sind unzureichend auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und belasten deshalb das Wohlfahrtsniveau des ganzen Landes. Die Randposition und der Ausschluss dieser Gruppen aus dem Erwerbssystem bringen enorme Integrations-

und Gesundheitsprobleme bis hin zu Kriminalität und Gewalt mit sich, die zu hohen Folgekosten führen. Vor dieser Herausforderung stehen wir inzwischen in Deutschland, und mit großer Sicherheit werden die Probleme der Bildungsungerechtigkeit in den nächsten Jahren weiter ansteigen, wenn nicht gegengesteuert wird.

Hier wird der enge Zusammenhang von Bildungs- und sozialen Sicherungssystemen erkennbar. Wird sehr viel in das Sicherungssystem investiert, was für Deutschland typisch ist, dann fehlen Ressourcen für das Bildungssystem. Im internationalen Vergleich geben wir wenig in die Schulen und Hochschulen und noch weniger in den Vorschulbereich. Das rächt sich – denn versagt das Bildungssystem, muss zwangsläufig das soziale Sicherungssystem einspringen und die negativen Konsequenzen (mangelnde Berufsfähigkeit, Arbeitslosigkeit, soziale Abweichung, Gewalt und Kriminalität) ausgleichen.

Klafft in einem Land die Bildungsqualität der sozioökonomisch höchsten und niedrigsten Gruppen stark auseinander, hat das negative Folgen für die soziale Kohäsion.

Die Erkenntnis, das Bildungssystem sei zu wenig in die Wohlfahrtssicherung einbezogen, greift allmählich auch in der politischen Diskussion in Deutschland. So hat zum Beispiel Bundeskanzlerin Merkel in einer Festrede zum 60. Jahrestag der Einführung der „sozialen Marktwirtschaft“, der Metapher für die Wohlfahrtspolitik in Deutschland, am 13. Juni 2008 die These formuliert, „Wohlstand für alle heißt heute Bildung für alle.“ Damit signalisierte sie stellvertretend für die politischen Entscheidungsträger die Bedeutung von Bildung als integralem Bestandteil der Sicherung der Lebensqualität. Sie rief symbolisch die „Bildungsrepublik Deutschland“ aus, um die wachsende Bedeutung der Bildung für soziale Teilhabe und Mobilität zum Ausdruck zu bringen.

Unser historisch gewachsenes Wohlfahrtsmodell ist der tiefere Grund dafür, dass Deutschland bei den Bildungsergebnissen seiner Schülerschaft nur bescheiden und bei der Bildungsgerechtigkeit richtig schlecht abschneidet. Ein Großteil der Anteile des Bruttosozialprodukts wird für die Sicherung von einmal erworbenen Positionen ausgegeben, während im Vergleich dazu zu wenige Ressourcen in den Aufbau von Kompetenzen und Potentialen investiert wer-

den. Die Bildungspolitik ist im Unterschied zur Sozialpolitik eine *prospektive* Intervention. Denn sie stellt eine Investition in die sich entwickelnden Kapazitäten von meist jungen Gesellschaftsmitgliedern dar; mit dem Ziel, dass diese in das Erwerbsleben eintreten und in ihrer weiteren Berufslaufbahn immer wieder auf Weiterbildungsangebote zurückgreifen können, um ihre Berufskompetenz zu erhalten. Sozial- und Bildungspolitik können in diesem Sinn als zwei sich ergänzende politische Interventionsstrategien verstanden werden, die nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, wenn Erfolge einer umfassenden Wohlfahrtspolitik erzielt werden sollen.

Weil wir die Weichen in diese Richtung noch nicht entschieden umgestellt haben, gelingt es dem deutschen Schulsystem, wie der internationale Vergleich zeigt, viel weniger als anderen Ländern, die Erziehungs- und Bildungsimpulse der Elternhäuser auszugleichen. Die deutsche Wohlfahrtspolitik hat die grundlegende Phase der Erziehung und Bildung der Kinder in den ersten, besonders formativen Lebensjahren noch nicht ausreichend in ihre Förderstrukturen einbezogen. Sie lässt die Elternhäuser hier im Regen stehen, denn sie sieht von ihrer traditionellen Philosophie her die Familie als Zentrum des „natürlichen“ sozialen Netzwerkes von Kindern an, das so weit wie möglich vor jedem staatlichen Eingriff, auch dem des Bildungssystems, zu verschonen ist. Die damit einhergehende Leistungsungleichheit der Kinder nach

Im internationalen Vergleich geben wir wenig in die Schulen und Hochschulen und noch weniger in den Vorschulbereich. Das rächt sich – denn versagt das Bildungssystem, muss zwangsläufig das soziale Sicherungssystem einspringen.

sozialer Herkunft wird traditionell als unproblematisch wahrgenommen, weil die Konsolidierung der bestehenden sozialen Schichtung traditionell mit zu den Merkmalen der konservativ ausgelegten Wohlfahrtspolitik gehört.

Erst unter dem Eindruck der in den internationalen vergleichenden PISA-Studien nachgewiesenen Beeinträchtigung der Bildungsqualität durch eine hohe Bildungsungleichheit wird die enge Verbindung von Bildungsleistungen und sozialer Herkunft in Deutschland als ein Problem wahrgenommen. Allen wird allmählich deutlich, dass sich

hierdurch die Position unseres Landes im internationalen Wettbewerb in einer globalisierten Welt verschlechtern kann. Seitdem wird diskutiert, die finanziellen Mittel nicht wie heute schwerpunktmäßig in der Mittelstufe des Schulsystems zu investieren, sondern die Eingangsbereiche im vorschulischen und im Grundschulbereich gleichrangig zu berücksichtigen und Nachmittagsangebote auszubauen. Bildungsprozesse beginnen, auch das eine wichtige Erkenntnis der Expertise von Sliwka und Frank, mit der Geburt und können auch durch noch so intensive Investitionen in einem späteren Stadium der Entwicklung nicht mehr völlig verändert werden.

Unser historisch gewachsenes Wohlfahrtsmodell ist der tiefere Grund dafür, dass Deutschland bei den Bildungsergebnissen seiner Schülerschaft nur bescheiden und bei der Bildungsgerechtigkeit richtig schlecht abschneidet.

Starke Investitionen in die frühkindliche Bildung und enge Kooperation von Familie und öffentlichen Bildungseinrichtungen während der gesamten Kindheit können nach den vorliegenden Untersuchungen den Einfluss der sozialen Herkunft des Elternhauses auf die Bildungserfolge relativieren. Ein Umsteuern in diesem Politikbereich kommt angesichts der tief verankerten Traditionen im deutschen Bildungs- und Sozialsystem einer kleinen Revolution gleich, denn damit ist eine Abkehr vom Prinzip verbunden, dass letztlich die Familien die idealen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen für die Kinder und Jugendlichen sind. An der Notwendigkeit dieser Revolution ist aber nicht zu zweifeln.

Die unbefriedigende Leistungsbilanz des deutschen Bildungssystems spiegelt, wie diese Analyse zeigt, das unausgewogene Verhältnis von Sozial- und Bildungspolitik wider. Die Zurückhaltung gegenüber dem Einfluss öffentlicher Einrichtungen bei der Erziehung und Bildung der Kinder – und übrigens auch der frühe Zeitpunkt der Aufteilung in unterschiedliche Schulformen mit unterschiedlichen Zukunftsoptionen – korrespondiert mit dem im konservativen deutschen Wohlfahrtsregime inhärenten Bemühen, die historisch gewachsenen sozioökonomischen Lebenslagen der Bevölkerung zu bewahren und die daraus entstandenen Schichtungen und Machtstruk-

turen zu erhalten. Zu diesen Strukturen gehört die Rolle von Familien und der verwandtschaftlichen Netzwerke als „natürliche“ Formen des Gemeinschaftslebens und „Keimzellen“ der gesamten Gesellschaft. Solche historisch und machtpolitisch tief verankerten Weichenstellungen prägen auch die Mentalität der Mehrheit der Bevölkerung. Bei Reformen muss möglichst an diese Mentalitäten angeknüpft werden, wenn sie realisierbar sein sollen.

Ein denkbarer Weg, um solche Mentalitätsränderungen auch bei den Eltern einzuleiten, liegt in der Neuorientierung der Elternrolle durch Elternbildung. Hier gibt es bereits einige Ansätze, denn seit Jahren betreiben Volkshochschulen und Verbände Elternkurse und Elternschulen, die ihr Angebot immer weiter ausbauen. Viele private Initiativen für Elternratgeber und die großen Trainingsprogramme wie „Triple P“, „Starke Eltern – starke Kinder“, „STEP“ und „Familienkonferenz“ konzentrieren sich ebenfalls auf diesen Ansatz. Sie alle stärken Eltern bei Umgangs-, Disziplin- und Verhaltensproblemen mit ihren Kindern und helfen damit, die schwierig gewordene Rolle von Mutter und Vater besser spielen zu können.

Das zentrale Thema „Elternhaus und Schulerfolg“ sprechen diese Programme aber alle nur indirekt an. Die Lern- und Bildungsprobleme der Kinder werden fast immer ausgeklammert. Es ist deshalb sehr zu begrüßen, dass die Vodafone Stiftung zusammen mit dem buddy E.V. ein gezieltes Elterntraining anbieten wird.

Für viele Mütter und Väter ist es ganz offenbar schwierig geworden, die richtige Mischung aus liebevoller Zuwendung und gut strukturierter Anleitung für das Kind zu finden. Sie sind für jede Hilfe dankbar, die sie in ihrer Rolle nicht nur als Erzieher, sondern auch als Bildner ihrer Kinder stärkt.

Über die Autoren

Prof. Dr. Anne Sliwka

Prof. Dr. Anne Sliwka ist Professorin für Bildungswissenschaften und derzeit Prorektorin für Forschung, internationale Beziehungen und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sie lehrt und forscht im Heidelberger Graduiertenprogramm Bildungswissenschaften. Nach dem Studium an den Universitäten Bonn und Paris promovierte Anne Sliwka an der University of Oxford im Bereich der international vergleichenden Bildungsforschung. Danach war sie Projektmanagerin im Internationalen Netzwerk innovativer Schulsysteme und Professorin für Bildungswissenschaften an der Universität Trier. Anne Sliwka forscht zu den Schwerpunkten Demokratiepädagogik, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive.

Susanne Frank

Susanne Frank ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Anne Sliwka an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Im Rahmen dieser Tätigkeit ist sie auf Seiten der Pädagogischen Hochschule für das „family-Programm“ verantwortlich, welches die Entwicklung eines evidenzbasierten Bildungsangebots für Familien in Zusammenarbeit mit dem buddY E. V. Düsseldorf beinhaltet.

Susanne Frank ist Diplom-Volkswirtin und Ethnologin mit dem Schwerpunkt Ethnopädagogik. Nach ihrem Studium an der Universität Heidelberg arbeitete sie zunächst freiberuflich als Kommunikationstrainerin. Danach war sie wissenschaftliche Museumsassistentin am Ethnologischen Museum in Berlin. Seit 2003 ist sie als freiberufliche Bildungsberaterin tätig. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Demokratiepädagogik, demokratische und inklusive Schulentwicklung, Transfer innovativer Programme, Elternbeteiligung sowie die Zusammenarbeit von Schule und Familie.

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann studierte Soziologie, Psychologie und Pädagogik an den Universitäten Freiburg, Berkeley (USA) und Münster. Nach seiner Habilitation 1975 übernahm er eine Professur an der Universität Essen. An der Universität Bielefeld baute er dann ab 1980 mit Kolleginnen und Kollegen den DFG-Sonderforschungsbereich „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ auf. 1994 wechselte er an die neu eingerichtete Fakultät für Gesundheitswissenschaften und war viele Jahre lang deren Gründungsdekan. Bis 2007 war er Direktor des „Collaborating Research Center for Health in Adolescence“ im Auftrag der WHO und leitete den deutschen Teil der Studie „Health Behaviour in School Children HBSC“. Klaus Hurrelmann war Mitglied im Leitungsteam der letzten drei Shell Jugendstudien und hat auch die World Vision Kinderstudien angeregt und zwei Mal geleitet. 2009 wechselte er als Senior Professor of Public Health and Education an die Hertie School of Governance in Berlin. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der Verbindung von Familien- und Bildungspolitik mit Ansätzen der Sozial- und Gesundheitspolitik, um umfassende Interventionsstrategien zur Prävention von sozialen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen zu entwickeln.

Über die Vodafone Stiftung

Erkennen. Fördern. Bewegen.

Die Vodafone Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland und Mitglied einer weltweiten Stiftungsfamilie. Als eigenständige gemeinnützige Institution fördert und initiiert sie Projekte insbesondere mit Bildungsbezug. Ziel ist es, Impulse für den gesellschaftlichen Fortschritt zu geben, die Entwicklungen einer aktiven Bürgergesellschaft zu unterstützen und gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen. Dabei geht es der Stiftung vor allem darum, benachteiligten Kindern und Jugendlichen sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Das Förderprofil der Stiftung steht unter dem Leitmotiv: „Erkennen. Fördern. Bewegen.“

Ansprechpartner



Dr. David Deißner

Leiter Programmbereich Think Tank,
Bildungsforschung und Integration

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH
Büro Berlin
Pariser Platz 6a
10117 Berlin

Telefon: +49 (0)30 20 61 76-19

Telefax: +49 (0)30 20 61 76-29

Mobil: +49 (0)173 205 00 75

E-Mail: david.deissner@vodafone.com

Impressum

Herausgeber:

Vodafone Stiftung Deutschland gemeinnützige GmbH
Am Seestern 1
40547 Düsseldorf
www.vodafone-stiftung.de

Verantwortlich:

Dr. Mark Speich
Dr. David Deißner (Redaktionelle Leitung)

Autoren:

Prof. Dr. Anne Sliwka
Susanne Frank
Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Koordination:

Danyal Alaybeyoglu
Luisa Cassel

Gestaltung:

trafodesign GmbH, Düsseldorf

Druck:

Druckstudio GmbH, Düsseldorf



Vodafone
Stiftung
Deutschland