

Bildungsarbeit mit Familien erfolgreich gestalten

Eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit und zu Gelingensbedingungen eines
Familien-Bildungsprogrammes

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae

Dr. phil.

vorgelegt von

Lydia Zühlke (M.A.)

aus Frankfurt am Main

dem Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaften der Goethe-Universität

Frankfurt am Main

Frankfurt am Main, Oktober 2017

Dekan

Prof. Dr. Rolf van Dick

Gutachter

Prof. Dr. Andreas Gold

Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber

Für Jaro

Zusammenfassung

Kinder aus zugewanderten Familien und aus den unteren Sozialschichten haben es an deutschen Schulen schwer. Zu ihrer Unterstützung werden vielfältige Fördermaßnahmen angeboten. Welche Art der Förderung insbesondere Familien mit Migrationshintergrund benötigen, wird in der vorliegenden Schrift besprochen.

Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein Familien-Bildungsprogramm - mittels qualitativer und quantitativer Erhebungsmethoden - evaluiert. In dem Programm werden Familien über die Dauer von zwei Jahren (im Übergang von der 4. in die 5. Klasse) eng begleitet. Das vielfältige Unterstützungsangebot ist dahingehend ausgerichtet, die teilnehmenden Kinder auf ihrem schulischen Weg zu unterstützen. Ebenso möchte das Programm zur Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabe der Familien beitragen.

Erhebliche Leistungsfortschritte erreichen fast alle Kinder im Kompetenzbereich Lesen. Besonders die leistungsschwächeren Kinder haben von der Förderung profitiert. Auch die Rechtschreibkompetenzen haben sich im Schnitt verbessert. Das schulbezogene Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder sowie ihre Lern- und Leistungsmotivation bleibt von der Förderung relativ unbeeinflusst. Die Eltern profitieren insbesondere von dem Zugewinn einer konstanten Ansprechperson. Es gelingt den Mitarbeiterinnen ein Stützungs-Setting aufzubauen, welches den Eltern Sicherheit vermittelt und sie zuversichtlicher werden lässt. Daneben wurde eine Reihe differentieller Wirksamkeiten ermittelt (wie Entlastung, Aktivierung, Qualifizierung). Das Ausmaß der Wirksamkeit wird durch spezielle Bedingungen - auf Seite der Teilnehmer und auf Seite der Ausführenden - moderiert.

Die vorliegenden Ergebnisse werden mit Bezug auf Implikationen für die Praxis (in Schulen und Bildungsprogrammen) diskutiert.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
Einleitung	7
1 Theoretische Einordnung: Familienförderung zur schulischen Unterstützung des Kindes	11
1.1 Risikofaktoren.....	18
1.2 Familien-Bildungsprogramme in deutschen Städten und deren Wirksamkeit	24
1.2.1 Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen.....	27
1.2.3 Förderung schulischer Kompetenzen.	39
1.2.4 Patenprogramme.....	42
1.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse.	45
1.3 Internationale Befunde zur Wirksamkeit familialer Förderung	48
1.4 Schlussbemerkung	52
2 Methodik	54
2.1 Forschungslogische Konsequenzen aus dem Forschungsgegenstand und Fragestellung	54
2.2 Methodologische Orientierungen und methodische Vorgehensweise.....	56
2.2.1 Grounded Theory-Methode.....	56
2.2.2 Mixed-Methods-Design.....	68
2.3 Datenerhebung und -auswertung	70
2.3.1 Quantitative Erhebung und Auswertung.	70
2.3.2 Qualitative Erhebung und Auswertung.	75
2.4 Chronologie der Arbeitsschritte.....	84
2.5 Ergebnispräsentation	86
3 Beschreibung der Stichprobe	87
4 Zielvorhaben und methodische Orientierungen der Programm-Mitarbeiter	94
4.1 Daniel Schmitt: „Es ist alles da, aber es wird nicht alles genutzt und wir wollen nur die Brücke dazu bauen, dass es genutzt wird.“	94
4.2 Selma Bilgin: „Sie wissen, worauf es ankommt. Es sind diese Bedingungen, die sie nicht haben.“	98
4.3 Christiane Feldmann: „Wir wollen mal versuchen, wie weit man mit Familien kommt, wenn man sie wirklich an die Hand nimmt.“	105
4.4 Sprachförderkräfte: „Was sie hier kriegen, ist ganz viel gutes Gefühl.“	108

4.5 Zwischenfazit.....	112
5 Wirksamkeit der Förderung	115
5.1 Sarah Ariz: „Ich war so froh, dass es gibts irgendwas, dass der Abdul [anonym.] helfen kann.“	115
5.2 Hannah Said: „Vorher hat man sich immer zurückgezogen und nichts gesagt und sich nicht gemeldet.“	129
5.3 Samita Rai: „Für Kiran [anonym.] hat sich nicht so viel verändert, für uns aber sehr viel!“	142
5.4 Aalif Yassine: „Diese Programm ist eine Mittel, um unseren Kind den richtigen Weg zu zeigen.“	154
5.5 Zwischenfazit.....	163
6 Fallübergreifende Betrachtungen: Theorie zur Wirksamkeit des untersuchten Bildungsprogramms	170
6.1 Dimensionen der Wirksamkeit und ihre Bedingungen.....	170
6.2 Entwicklung schulrelevanter Kompetenzen	180
6.3 Nachhaltigkeit der Förderung	182
6.4 Anspruch und Wirksamkeit des Bildungsprogramms	184
6.5 Handlungsempfehlungen	188
Literaturverzeichnis	196
Anhang	209

Einleitung

Es macht einen Unterschied, ob Kinder in einer armen oder einer wohlhabenden Familie aufwachsen, ob der soziale Status der Familie mit Anerkennung oder Randständigkeit verbunden ist, ob die Familie Fluchterfahrung oder eine Migrationsgeschichte hat, ob die sozialen Netzwerke der Familie stabil sind oder eher nicht (Wagner, 2010). Diese Aufzählung ließe sich noch um einige Variablen erweitern. Fakt ist: Die Lebensrealität einer Familie beeinflusst das Kind und seinen Zugang zur Welt. Auch Bildungschancen werden durch solche und andere Bedingungen des Aufwachsens moderiert. Einfluss auf Lernerfolge und Bildungsergebnisse nehmen auch bestimmte Identitätsmerkmale, wie Geschlecht, soziale Herkunft und Ethnie. Schließlich bedingen unterschiedlich ausgeprägte individuelle Lernvoraussetzungen, dass nicht alle Menschen gleich erfolgreich sind. Unterschiedliche Bildungsergebnisse sind nicht zwangsläufig ungerecht. Ungerecht ist es allerdings, wenn mehr als individuelle Fähigkeiten die Sozialschichtzugehörigkeit und der Migrationshintergrund über Bildungs- und Lebenschancen entscheiden. Kinder aus höheren Sozialschichten haben signifikant bessere Möglichkeiten, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen als Kinder aus den unteren Sozialschichten (Becker, 2011a). Die Benachteiligung im Schul- und Bildungsverlauf beginnt früh. Schon bei der Einschulung ist das Risiko für Kinder aus Arbeiterfamilien, zurückgestellt zu werden, deutlich höher als das für Kinder, deren Eltern akademische Berufe ausüben. In den Gymnasien sind Kinder aus Zuwandererfamilien unterrepräsentiert, dafür sind sie in den Haupt- und Realschulen übermäßig stark vertreten.¹ Nur 17 % der Arbeiterkinder nehmen ein Studium auf, während dies 95 % der Beamtenkinder (mit einem studierten Elternteil) tun (Wolter et al., 2007). So kommt es zu einer andauernden Reproduktion sozialer Ungleichheit. Ein gravierendes Problem ist, dass die bestehenden Ungleichheiten *nicht* durch

¹ Daten hinsichtlich der sozialen Disparitäten bei den Übergängen sind der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU (z.B. Bos et al., 2010) zu entnehmen.

die Schule ausgeglichen werden. Im Gegenteil, das deutsche Schulsystem verstärkt diese und trägt somit zum Erhalt der Bildungsungerechtigkeit bei (Gold, 2011; Hamburger, Badawia & Hummrich, 2005; Schröder, 2012; Siewert, 2013). Eine Zusammenschau der IGLU- und PISA-Befunde zeigt, dass leistungsschwächere Schüler (die überzufällig oft aus niedrigeren Sozialschichten kommen) in einem selektiven Schulwesen benachteiligt werden. Im internationalen Vergleich schneiden deutsche Grundschüler noch vergleichsweise gut ab, die Kompetenzwerte der 15-Jährigen sind aber nicht mehr zufriedenstellend. Zudem unterscheiden sich die 15-Jährigen erheblich hinsichtlich ihres Leistungsniveaus. Die frühe Selektion in unterschiedliche Schulformen führt zu sehr unterschiedlichen Lern- und Kompetenzentwicklungen (Gold, 2011). Das beschriebene Problem ist ein typisch deutsches, denn in fast keinem anderen Land ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Schülern und ihrem Schulerfolg so stark ausgeprägt wie in Deutschland. Das belegen eine ganze Reihe internationaler Lernvergleichsstudien (wie PISA, IGLU, TIMSS, PEARLS).

Mittlerweile liegen hierfür vielfältige Erklärungsversuche vor. Sie orientieren sich vornehmlich an den Theorien des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals von Bourdieu und Coleman (für einen Überblick s. Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer & Bauer, 2003; Siewert, 2013; Watermann & Baumert, 2006). Es werden institutionelle, vor allem aber soziale Mechanismen benannt, welche die Ursache mit der Wirkung verbinden. Heute ist bekannt, dass die elterliche Bildungseinstellung von höchster Bedeutung ist (Stamm, 2005). Dies beinhaltet direkte (auf das konkrete Verhalten der Kinder ausgerichtet) und indirekte Interventionen (Einstellung der Eltern, Förderung der Persönlichkeits- und Interessenentwicklung des Kindes). Neben den innerfamiliären Ressourcen sind es außerfamiliäre Einflüsse, die die Kompetenzentwicklung entscheidend beeinflussen. Aufgrund dieser Kenntnislage werden Programme zur schulischen Unterstützung des Kindes mehr und mehr familienorientiert gestaltet. Dies beinhaltet die gleichzeitige Förderung von

Eltern und Kindern. Aktuelle Befunde der empirischen Bildungsforschung belegen, dass diese Form der Unterstützung am effektivsten ist (Friedrich & Siegert, 2009; Herr, Mingebach, Becker, Christiansen & Kamp-Becker, 2015; Lösel, Schmucker, Plankensteiner & Weiss, 2006). Auf dieser Kenntnis baut die vorliegende Dissertationsschrift auf. Um spezifische und allgemeine Wirkmechanismen auf Eltern und Kinder herauszuarbeiten, wurde ein Familien-Bildungsprogramm evaluiert. Mit der Studie ist das Zielvorhaben verbunden, Kriterien für eine erfolgreiche Bildungsarbeit zu erstellen - speziell für Familien mit Migrationshintergrund bzw. für benachteiligte Familien. Bisher gibt es nur sehr wenig Untersuchungen, welche die Lebenslagen und Bedürfnisse der geförderten Personen konsequent in den Blick nehmen. Um diese Forschungslücke zu füllen, wurde ein multimethodisches Vorgehen gewählt, das sich an den Erfordernissen des Forschungsgegenstandes ausrichtet. Für den Nachvollzug individueller Lern- und Bildungsprozesse bieten sich qualitativ methodische Werkzeuge an. Um schulspezifische Fähigkeiten zu erfassen, eignen sich standardisierte Testverfahren. Die Daten kompensieren und ergänzen sich an geeigneter Stelle und tragen so (unter anderem) zur Validierung der Ergebnisse bei. Nach ihrer inhaltlichen und methodischen Ausrichtung ist die vorliegende Arbeit der empirischen Bildungsforschung zuzuordnen.

Im Einzelnen ist die Arbeit wie folgt gegliedert: Zunächst wird eine Einführung in bestehende familienorientierte Unterstützungsprogramme in Deutschland gegeben. Aufgrund der enormen Angebotsvielfalt wurde zunächst eine Systematisierung (für diesen Zusammenhang) relevanter Programme vorgenommen. Aus den einzelnen Förderbereichen wurden spezifische, gut evaluierte Programme ausgesucht, die hinsichtlich ihrer Konzeption und Wirksamkeit vorgestellt werden. Das dient der theoretischen Einordnung. Ferner wird auf die Notwendigkeit schulbegleitender Förderung eingegangen und es werden nationale und internationale Befunde zur Wirksamkeit familialer Förderung vorgestellt (Kap. 1). Die gewählten Methoden und das Vorgehen während der empirischen Arbeit werden im

Methodenteil erläutert (Kap. 2). Dem folgt eine Beschreibung der am untersuchten Programm teilnehmenden Personen sowie der federführenden Mitarbeiter (Kap. 3). Ihre individuellen Zielvorhaben und methodischen Orientierungen werden im folgenden Abschnitt vorgestellt (Kap. 4). Anschließend werden Entwicklungsverläufe von vier Familien präsentiert. Es wird jeweils auf die Entwicklung des Kindes und die der Elternteile eingegangen (Kap. 5). Die Dissertationsschrift schließt mit fallübergreifenden Betrachtungen. Die Theorie zur Wirksamkeit des Programms wird in diesem Abschnitt manifestiert. Außerdem werden Fördereffekte des Programms auf die Schullaufbahn-Entwicklung der teilnehmenden Kinder betrachtet und die Nachhaltigkeit der Förderung in den Blick genommen. Abschließend werden Empfehlungen für die Gestaltung künftiger Bildungsprogramme und für die Arbeit an Schulen gegeben.

1 Theoretische Einordnung: Familienförderung zur schulischen Unterstützung des Kindes

In Deutschland gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Familien-Bildungsprojekte, die eine hohe Heterogenität von Organisationsformen, Zielen und Inhalten aufweisen.² Zentrale Anbieter sind Familien-Bildungsstätten und selbsthilfeorientierte Vereine. Im Jahr 2004 gab es etwa 200.000 familienbezogene Präventionsprogramme in der Eltern- und Familienbildung (Lösel et al., 2006). Im urbanen Raum und den alten Bundesländern ist die Angebotsvielfalt deutlich stärker ausgeprägt. Familien mit jungen Kindern erweisen sich als primäre Adressaten.

Im vorschulischen Bereich existieren zahlreiche komplexe und intensive Projekte. Mit steigendem Alter der Kinder nimmt die Angebotsvielfalt jedoch ab. Dadurch gibt es im Primar- und Sekundarbereich vergleichsweise wenige Familienförderangebote. Diese schulbegleitenden Projekte adressieren in erster Linie die Eltern. Ihnen werden Informationsveranstaltungen angeboten, die über das deutsche Bildungssystem, dessen Strukturen und Anforderungen berichten (Friedrich & Siegert, 2009). Im Elementarbereich überwiegt hingegen die Förderung auf mehreren Ebenen, entsprechend ist die Zielsetzung meist globaler formuliert. Ziel ist es, die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu stärken und sie darin zu unterstützen, die eigenen Kinder in ihrem Bildungsprozess erfolgreich zu begleiten.

Familien aus höheren Sozialschichten nehmen häufiger an Unterstützungsangeboten teil. Die Personen mit dem höchsten Bedarf (niedrige Sozialschichten) nehmen am wenigsten teil bzw. werden am schlechtesten erreicht. Risikofaktoren, wie z.B. ein geringes Bildungsniveau und Haushaltseinkommen oder sprachliche Schwierigkeiten treten häufig

² Folgende Begriffe werden in dieser Arbeit synonym verwendet: Familien-Bildungsprogramm und -projekt, Familien-Förderangebot, Familien-Unterstützungsprogramm.

zusammen auf. Wenn eine Kumulation von Belastungsfaktoren auftritt, ist die Gefährdung des Kindes besonders hoch. So wirken sich Armut und ein niedriger sozioökonomischer Status (SES) negativ auf die Entwicklung von Kindern aus, ebenso zeigen sie weniger hohe Bildungserfolge und mehr körperliche und psychische Erkrankungen (Depression, Ängste, ADHS).³ Dennoch liegt der Anteil der Bevölkerungsgruppen mit besonders hohem Förderbedarf bei unter zehn Prozent in Familien-Bildungsstätten (Lösel et al., 2006).

Herausforderungen an Eltern und Kinder

Zahlreiche Eltern fühlen sich angesichts der Anforderungen durch das Bildungssystem überfordert. Bildung und Erziehung sind Bereiche, mit denen sich diese Eltern kontrovers befassen. Die Auseinandersetzung ist einerseits gekennzeichnet von hohen Bildungserwartungen an ihre Kinder, andererseits von sorgenden Gedanken (Wird mein Kind das Klassenziel erreichen? Sind die Leistungen ausreichend für eine höhere Schulbildung? Wie kann ich meinem Kind eine gute Zukunft ermöglichen?). Einige Eltern nehmen Möglichkeiten zur Förderung ihrer Kinder in Anspruch. Eine kindbezogene Förderung ist zum Beispiel Nachhilfeunterricht. Beratende Informationsgespräche sind in der Regel elternbezogen, intensive Unterstützungsprogramme beziehen Kinder und Eltern in die Förderung mit ein.

Einen Überblick zur Vielfalt der Familienförderung in Deutschland und deren Wirksamkeit vermittelt Kapitel 1.2. Internationale Befunde zur Wirksamkeit werden in Kapitel 1.3 berichtet. Relevante und in diese Untersuchung miteinbezogene Familien-Förderprojekte sind Programme, die

- gleichzeitig Kinder und Eltern fördern;
- Kinder in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit unterstützen;

³ Resultate aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey KiGGS (Hölling, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007).

- dazu beitragen, Eltern zu stärken.

Diese Fokussierung auf bestimmte Konzepte orientiert sich am aktuellen Stand der empirischen Bildungsforschung. Sie bestätigt, dass eine duale Eltern-Kind-Förderung am effektivsten ist (Friedrich & Siegert, 2009; Herr, Mingebach, Becker, Christiansen & Kamp-Becker, 2015). Auch das Familien-Bildungsprogramm, das im Zuge dieser Forschungsarbeit empirisch untersucht wurde, ist entsprechend konzipiert. Die vorliegende theoretische Einführung in das Themengebiet Familienförderung in Deutschland mit dem Schwerpunkt Unterstützung schulrelevanter Kompetenzen dient der Verortung und Bewertung des evaluierten Programmes.

Notwendigkeit schulbegleitender Förderprojekte

In Deutschland werden soziale Positionen über den Beruf verteilt und dieser wiederum maßgeblich über Bildungszertifikate. Problematisch daran ist, dass der Erwerb von Bildungszertifikaten unter Kontrolle der Intelligenz eng mit dem Bildungsniveau der Eltern zusammenhängt. Denn so kommt es zu einer generationenübergreifenden Reproduktion sozialer Ungleichheit, die über den Umweg „schulischer Ausbildung“ verdeckt wird. (Siewert, 2013, S. 124)

Der Autor dieses Zitates ist selbst Lehrer und Bildungswissenschaftler. Er beschreibt hier, wie unwahrscheinlich der Bildungsaufstieg eines Kindes allein durch dessen schulische Bildung ist. Denn soziale Herkunftseffekte (sozialer Status, Bildungsniveau der Eltern, kulturelles und ökonomisches Kapital, Einstellung [Boudon, 1974]) sind in Deutschland derart einflussnehmend auf den Schulerfolg eines Kindes, dass es besonderer Veränderungen der familiären Gegebenheiten (Ressourcenausstattung und Ressourcennutzung) bedarf, um diesen benachteiligenden Kreislauf zu unterbrechen. Eine Unterstützung dieser Familien ist also dringend angezeigt. Durch den demographischen und gesellschaftlichen Wandel in

Deutschland ist dieses Anliegen zu einer gesellschaftlichen Herausforderung und Aufgabe geworden. Denn obwohl es naturgemäß ein Spektrum an Leistungsniveaus unter Schülern gibt, handelt es sich hier um ein Problem mit weitreichenden Konsequenzen. Die Häufigkeit des Schulversagens korreliert nämlich in auffälliger Weise mit Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft. Diese Disparitäten im Bildungsverlauf sind lange bekannt (Gold, 2011). Allerdings wird seit etwa sechzehn Jahren dieser Zusammenhang durch PISA und andere Vergleichsstudien mit neuer Brisanz diskutiert. Immerhin zeichnet sich durch PISA 2009 eine positive Tendenz ab: In Deutschland verbessert sich die Bildungsintegration Zugewanderter, gleichzeitig verringert sich der enge Zusammenhang des Kompetenzerwerbs an die soziale Herkunft. Dennoch bestehen für bestimmte Bevölkerungsgruppen Nachteile im deutschen Bildungssystem. In Haupt- und Förderschulen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus sozial schwierigen Lagen überrepräsentiert, an Gymnasien und an Realschulen unterrepräsentiert. Sie werden bei der Einschulung häufiger zurückgestellt, sind häufiger von Klassenwiederholungen betroffen und weisen in bedeutsamem Maße mehr Schulabgänge ohne Abschluss auf (Bos, Hornberg, Bonsen & Buddeberg, 2008; Braun, 2012; Gold, 2011). Die Problematik wird noch deutlicher, wenn man einen Blick auf den Zusammenhang von sozialer Schicht und Bildungsabschlüssen unterschiedlicher Berufsgruppen wirft. Siewert hat dazu Angaben von Eltern(paaren) über deren höchsten Bildungsabschluss aus der ersten PISA-Untersuchung analysiert. Etwa jeder zweite Angehörige der oberen Dienstklasse verfügt über einen Hochschulabschluss.⁴ Unter den Arbeitern sind es nur etwa 3 %, also etwa jeder 30. Ungefähr 60 % der Arbeiter verfügen über keinen oder höchstens einen Hauptschulabschluss, gleiches trifft auf nur etwa 15 % der

⁴ Klassifizierung der Berufsgruppen nach EGP-Modell (Baumert & Schümer, 2001). Zur oberen Dienstklasse gehören die Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer. Die Bezeichnung Arbeiter umfasst in diesem Fall Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen, un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter.

Angestellten in der oberen Dienstklasse zu (Siewert, 2013). Diese Ungleichheit (Disparität) wird von Generation zu Generation weitergegeben. Ungeachtet der unterschiedlichen Erklärungsansätze kann es nicht als Bildungsgerechtigkeit beschrieben werden, wenn nicht individuelle Fähigkeiten über den Bildungserfolg eines Kindes entscheiden, sondern dessen Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen oder ethnischen Gruppe (Gold, 2011).⁵ Dementsprechend ist der Abbau von Disparitäten im Bildungswesen ein handlungsleitendes Kernelement im politischen Diskurs und Teil der Bekämpfung sozialer Ausgrenzung.

Gründe für familienorientierte Förderung

Befunde einschlägiger empirischer Bildungsforschungsarbeiten belegen, dass Kinder in Deutschland unterschiedliche Bildungschancen haben (Siewert, 2013). Die Ungleichverteilung betrifft vor allem Schüler aus Zuwanderer- und Arbeiterfamilien (Gold, 2011; Hamburger, 2005). Einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Kindern nehmen in entscheidendem Maß innerfamiliäre Ressourcen. Auch der Schulerfolg der Kinder wird dadurch reguliert. Dazu zählen:

- die Einkommenssituation und der Bildungshintergrund der Eltern;
- soziale Lebens- und Wohnverhältnisse;
- der kulturelle und sprachliche Anregungsgehalt innerhalb einer Familie.

Hinzu kommen außerfamiliäre Einflüsse, wie z.B.:

- Verfügbarkeit und Qualität sozialer Kontakte von Eltern und Kindern;
- Dauer des Kindergartenbesuchs;
- die Qualität der Betreuung und die der besuchten Schuleinrichtung (Siewert, 2013).

⁵ Auch die Geschlechtszugehörigkeit, die Schule, auf die man geht und das Bundesland, in dem man wohnt, nehmen ungeachtet der individuellen Fähigkeiten Einfluss auf den Bildungserfolg (ebd.).

In der folgenden Abbildung werden die Indikatoren für den Schulerfolg eines Kindes nochmal in einer Übersicht dargestellt.

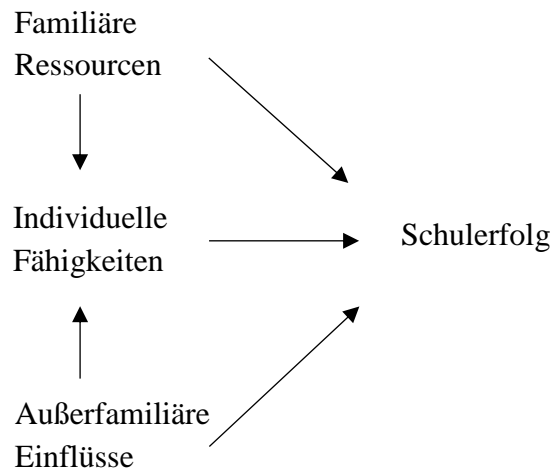


Abb. 1. Zusammenhang zwischen ursächlichen Bedingungen und Schulerfolg

Auf diese Weise entstehen vielfältige soziale Lagen, in denen Familien leben und Kinder aufwachsen. Mit der Schule treffen sie dann auf eine gesellschaftliche Institution. An dieser Nahtstelle ergeben sich unterschiedlich günstige Voraussetzungen für Lernprozesse. Bei ungünstigen individuellen Voraussetzungen (kindbezogen) und wenig adaptiven Lernumgebungen (schulbezogen) kann hier schnell Bildungsbenachteiligung entstehen. Joachim Schröder (2012) stellt die These auf, dass das deutsche Schulsystem nicht nur *nicht* in der Lage sei, Bildungsbenachteiligung zu vermindern, es Sorge sogar für deren Reproduktion. Mit dieser Auffassung steht er nicht alleine. Auch Rolf Becker (2011b) bestätigt, schichtabhängige Startchancen würden in der Schule noch verstärkt. Seiner Auffassung nach, ist das deutsche Bildungswesen nicht mehr an seine Schülerschaft angepasst. Mit seinen Inhalten und Methoden richte es sich nur an ein bestimmtes Milieu. Heute ist die Bevölkerung in Deutschland aber so pluralistisch, dass viele Schülerinnen und Schüler an der institutionellen Hürde Schule scheitern (Schröder, 2012). Um Einfluss auf diese Situation zu nehmen, müssen die zwei Pole Schule und Familie einander näher gebracht

werden. Das beinhaltet tiefgreifende Veränderungen. Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde ein Bildungsprogramm untersucht, welches vorrangig Familien in den Fokus seiner Förderstrategien nimmt. Über ein aufwendiges Auswahlverfahren werden solche Familien ausgewählt, die eine hohe Eigenmotivation aufweisen, die Kinder (zu diesem Zeitpunkt in der dritten Grundschulklasse) sollen über ein deutlich erkennbares Leistungspotenzial verfügen. Durch ein vielfältiges Angebot werden die Teilnehmer über zwei Jahre hinweg eng begleitet. Ungünstige Rahmenbedingungen für Lernen sollen vermindert und in Richtung einer unterstützenden häuslichen Lernsituation entwickelt werden. Daneben gibt es eine ganze Reihe weiterer Aktivitäten, die zur Stärkung der Familie beitragen sollen. Gemeinsam mit den Familien werden zahlreiche Bildungsorte (wie Theater, Oper, Museen, Bibliotheken) besucht und kennen gelernt. In Kapitel 3 folgt eine detaillierte Beschreibung des Familien-Bildungsprogramms *aus Sicht* der beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Aus der beschriebenen Befundlage zu ungleichen Bildungschancen in Deutschland und dem Wissen, dass duale Eltern-Kind-Förderung die höchste Wirkung erzeugt, begründet sich die Notwendigkeit familienorientierter Förderung. Zugleich muss das Schul- und Bildungssystem (darunter besonders Erzieher und Lehrkräfte) gefördert werden, um die erläuterten Disparitäten in Zukunft zu verringern. Da dies aber langwierige Umstrukturierungen (begonnen bei der Lehrerausbildung) beinhaltet, gingen ohne eine familienorientierte Förderung zahlreiche Kinder auf diesem Weg verloren. Wie eine gelingende Förderung gestaltet werden kann, wird abgeleitet aus den Ergebnissen der vorliegenden Analyse. Ebenso wird aufgezeigt, welche konkreten Bedarfe Eltern und Kinder äußern.

1.1 Risikofaktoren

Menschen verfügen über unterschiedliche individuelle Voraussetzungen und Fähigkeiten. Sie sind nicht alle gleich. Für die Gestaltung und Durchführung von familienorientierten Förderangeboten gilt gleiches wie für andere Diagnose- oder Förderverfahren. Man muss sich sehr genau mit den einzelnen Personen auseinandersetzen, um den individuellen Bedarf ausfindig zu machen. Eine Dozentin für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die in dem untersuchten Bildungsprogramm in dieser Funktion mitwirkt, hat dies zur Beschreibung ihrer Arbeitsweise so formuliert:

Auf die [Schüler] exakt zuzuarbeiten, also natürlich diesen natürlichen Erwerbsverlauf und möglichst schnell die Lücken, die sich durch die eigenen Ideen, nicht, dass sie ja Fehler machen, weil sie nicht intelligent genug sind, sondern sie haben eigene Ideen. Weil nicht jeder, also in der Schule ist das nicht machbar, dass du jedem Schüler alles erklärst, es wird oft gefragt: "Was hast du nicht verstanden?" Darauf meldet sich keiner, weil sie haben ja eigene Ideen. Und da, wo sich diese Stolpersteine, wo sich diese Knoten gebildet haben, das anhand von Kontextsituationen relativ schnell anzugehen und aufzudröseln. (Interviewtranskript, Schulze, 2014, S. 2)

Diese lösungsorientierte – im Gegensatz zu defizitorientierter – Herangehensweise lässt sich generell auf Förderarbeit bzw. Unterstützungssituationen jeglicher Art und Weise übertragen. Dementsprechend soll die folgende Beschreibung von Risikofaktoren nicht als stigmatisierend verstanden werden. Auch geht es hierbei nicht um eine kategoriale Einordnung, sondern darum, Aufmerksamkeit zu schaffen für Personengruppen, die es schwerer haben als andere. Daher sollten sie in die Lage versetzt werden, Unterstützungsangebote wahrnehmen zu können. Kompensatorische Förderung sollte idealerweise früh ansetzen und in Zusammenarbeit mit den Eltern umgesetzt werden.

Familiäre Bedingungen

Kinder wachsen unter unterschiedlichsten Bedingungen auf und verfügen entsprechend über unterschiedliche Ressourcen. Das Wohlergehen der Kinder in ihren Familien variiert teilweise stark. Familiäre Aufwuchsbedingungen und die Eltern-Kind-Beziehung nehmen auch einen Einfluss auf den Gesundheitsstand und die psychische Entwicklung der Heranwachsenden. Wichtige Schutzfaktoren sind z. B. das Vorhandensein eines positiven und optimistischen Selbstwirksamkeitserlebens des Kindes und ein positives Familienklima sowie erlebter familiärer Zusammenhalt. Unterstützung und Zuneigung der Eltern sind ebenfalls wichtige Faktoren für eine gesunde kindliche Entwicklung. Bei etwa 20% der 11- 13-Jährigen sind diese Schutzfaktoren nur „grenzwertig“ oder „defizitär“ ausgebildet, d.h. jeder fünfte wächst unter ungünstigen häuslichen Bedingungen auf (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007). In einer Klasse mit 30 Schülern entspricht dies sechs Kindern, also einer durchaus erheblichen Anzahl. Weitere potenzielle Risikofaktoren für das kindliche Wohlergehen und somit auch für den schulischen Lernerfolg sind „relative Armut“ und die „Unvollständigkeit der Familie“ (Alleinerziehende). Das Kriterium „relative Armut“ wurde in der UNICEF-Studie zur Lage der Kinder in Deutschland folgendermaßen bestimmt: Wenn das Haushaltseinkommen mehr als 50 % unterhalb des nationalen Medians liegt. Wer also in Deutschland weniger als 738,20 Euro monatlich verdient, lebt nach dieser Auffassung in relativer Armut (Stand 2009). Eine mangelnde Befriedigung grundlegender Bedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Gesundheit) kann die Folge sein, ebenso eine eingeschränkte Teilhabe an sozialen Aktivitäten (Klassenfahrten, Freizeitgestaltung). Die Kompetenzentwicklung von Kindern ist besonders in Deutschland eng verbunden mit der sozialen Herkunft (PISA 2012, 2009, 2006, 2003), deshalb stellt sie unter ungünstigen Bedingungen einen weiteren Risikofaktor dar.

Kinder aus Zuwandererfamilien schneiden in der Schule im Allgemeinen schlechter ab als deutsche Kinder. Je nach Herkunftskultur gibt es da allerdings beträchtliche Unterschiede. Kinder und Jugendliche, deren Eltern aus der Türkei und aus Italien stammen, sind am stärksten benachteiligt, diejenigen griechischer und spanischer Herkunft am wenigsten (Gold, 2011). Die Kombination von Migration und ungünstiger sozialer Situation kann sich als bedeutendster Risikofaktor herausstellen. Andererseits gibt es auch viele positive Entwicklungsverläufe unter den angegebenen häuslichen Bedingungen. Die Art der elterlichen Unterstützung sowie der elterliche Bildungshintergrund regulieren die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder.

Mehrsprachigkeit

Gute sprachliche Fähigkeiten in der Verkehrssprache eines Landes sind von zentraler Bedeutung für die Entwicklung schulischer Leistungen eines Kindes und auch für dessen Integration in die Klassengemeinschaft. Zahlreiche Faktoren wirken sich mehr oder minder stark auf den Schulerfolg eines Kindes aus. Einen bedeutsamen Einfluss nehmen schulsprachliche Fähigkeiten auf mehreren Ebenen. Sie regulieren die aktive mündliche Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und das Verständnis für die vermittelten Lerninhalte. Dazu kommen soziale Aspekte, die häufig im Diskurs um Sprachförderung und Mehrsprachigkeit vernachlässigt werden. Ob und wie sich ein Kind mit seinen Mitschülern und den Lehrern sprachlich auseinandersetzen kann, nimmt Einfluss auf dessen Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft. Die Beziehung zu Gleichaltrigen spielt eine erhebliche Rolle bei der Ausbildung kognitiver Fähigkeiten und wirkt so auf den Schulerfolg eines Kindes (Braun, 2012). Auch wie sich ein Kind selbst wahrnimmt (Selbstkonzept) - „Bin ich beliebt?“ „Werde ich anerkannt?“ „Worin bin ich gut?“ - hat eine zentrale Bedeutung, besonders für den Ausbau schulischer Fähigkeiten. Eine gemeinsame Sprache und gegenseitiges Verstehen eröffnen

überhaupt erst die Möglichkeit zur Teilhabe. Dies gilt für Unterrichtsprozesse wie auch soziale Interaktion.

Der kanadische Sprachwissenschaftler Jim Cummins unterscheidet zwischen Alltags- und Fachsprache. Er geht hierbei von unterschiedlichen Kompetenzniveaus aus. Mit steigender Klassenstufe nimmt auch das Sprachniveau zu. Die angewendete und geforderte Sprache, z.B. in Textaufgaben, Aufgabenstellungen, zu lesender Literatur und selbst angefertigten Aufsätzen wird kontextreduzierter, kognitiv anspruchsvoller und abstrakter (Braun, 2012). Um eine höhere schulische Laufbahn erfolgreich abschließen zu können, ist ein höheres Sprachniveau erforderlich. Denn sprachliche Defizite der Lerner beeinflussen auch deren Lernverhalten in Sachfächern, wie z.B. Mathematik, Biologie, Chemie und Physik (Herwartz-Emden, 2003). Mangelnde Sprachfähigkeiten sind daher ein besonders problematischer Risikofaktor und betreffen eine erhebliche Anzahl von Schülern und diejenigen, die es noch werden. Fast ein Drittel der Sechsjährigen hat eine andere Muttersprache als Deutsch, die Tendenz ist steigend (Gold, 2011).

Nicht nur Schüler betrifft dieses Thema, auch deren Eltern sollten vermehrt in die Diskussion miteinbezogen werden. Auf zwei Ebenen wird die parentale Fähigkeit in der Verkehrssprache bedeutsam: Im häuslichen Lernumfeld und im Kontakt mit den Lehrern. Das sprachliche Umfeld eines Kindes prägt dessen Sprachentwicklung, die meiste Zeit verbringen Kinder in ihren Familien. Deshalb ist die hier gesprochene Sprache, vor allem die Häufigkeit des kommunikativen Austauschs und dessen Qualität, bedeutsam. In vielen zugewanderten Familien wird zuhause ausschließlich die Sprache des Herkunftslandes gesprochen. Dies betrifft in besonderer Weise die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern. Geschwister variieren in ihrem Sprachgebrauch häufiger zwischen den Sprachen.

Viele multilinguale Eltern zeigen eine starke Unsicherheit im „richtigen“ Umgang mit dem häuslichen Sprachgebrauch. Sie fühlen sich einerseits in der Verantwortung, mit ihren

Kindern Deutsch zu sprechen, andererseits wollen sie die eigene Muttersprache an ihre Kinder weitergeben. In diesem Konflikt können ungünstige Situationen für Eltern und Kinder entstehen. In einem Interview berichtete mir eine Mutter davon, wie sie ihrem noch jungen Sohn regelmäßig aus deutschen Kinderbüchern vorlas. Sie selbst ist keine deutsche Muttersprachlerin und verfügt nur über einen geringen deutschen Wortschatz und wenig Sprachverständnis. Mit dem Vorlesen verband sie die Absicht, ihm einen Zugang zur deutschen Sprache zu ermöglichen. Während solcher Vorlesesituationen kam es häufig dazu, dass ihr kleiner Sohn Fragen zum gelesenen Text an sie stellte. Aufgrund ihres mangelnden Sprachverständnisses war es ihr aber kaum möglich, die Fragen zu beantworten. Dadurch entwickelte sich bei ihr ein starkes Gefühl des Ungenügens, das sie noch heute in vielen Situationen erlebt. Während die Kinder mit der Zeit die eigenen Sprachfähigkeiten sukzessive erweitern, bleibt diese prägnante Entwicklung bei ihren Eltern gelegentlich aus. Die Selbstwahrnehmung der Eltern und Kinder wird dadurch stark beeinflusst, und es gestaltet in deutlichem Maß die Eltern-Kind-Beziehung. In Beobachtungssituationen habe ich häufig miterlebt, wie sich dieses ungleiche Kompetenzerleben auf die Rollenverteilung beider Akteure auswirkt. Für den schulischen Lernkontext kann dies einen Rückzug der elterlichen Unterstützung bedeuten. Sie erleben sich als inkompetent oder ungenügend. Nicht selten kommt es vor, dass Kinder ihre Eltern zu Lehrergesprächen begleiten müssen, damit überhaupt ein sprachlicher Austausch stattfinden kann. Kinder fungieren dann als Vermittler zwischen Erwachsenen. Sie übersetzen aber nicht nur sprachlich, oft ist dies auch auf einer inhaltlichen Ebene notwendig, wenn sich zum Beispiel die Bildungserlebnisse der Eltern stark von denen der Kinder hierzulande unterscheiden. Natürlich gibt es die gut ausgebildeten Zuwanderer, auch solche, deren Bildungsweg dem deutschen oder europäischen sehr ähnlich ist. Daneben existieren allerdings auch jene mit wenig bis gar keiner Schulerfahrung. Besonders auf die zuletzt angesprochene Gruppe sind viele Lehrkräfte und Schulen überhaupt nicht vorbereitet.

Dass zum Beispiel eine schriftliche Kommunikation bzw. eine schriftliche Informationsvermittlung mit diesen Eltern gar nicht möglich ist, wird oft völlig außer Acht gelassen. In vielen relevanten Bereichen gibt es hier keinerlei Unterstützungsangebot für die Eltern. Die Eltern geraten in Schwierigkeiten, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag erfüllen zu können. Sie erleben gerade in diesem Bildungskontext Situationen, in denen sie sich hilflos fühlen. Solche Erlebnisse prägen das Selbstkonzept einer Person. Diese Unsicherheit und das Unbehagen der Eltern werden von ihren Kindern miterlebt. Diese Eltern erscheinen den Lehrkräften möglicherweise uninteressiert und wenig unterstützend. Vielleicht sind sie in der Schule überhaupt nicht präsent. Unter den gegebenen Umständen wäre es dennoch falsch, anzunehmen, diese Eltern seien ungebildet oder würden sich nicht für die Bildung ihrer Kinder einsetzen wollen. Solche leistungsfremden sozialen Kriterien beeinflussen ungeachtet der individuellen Fähigkeiten eines Kindes die Notengebung und auch die Schullaufbahneempfehlung. Diese Prozesse sind oft unbewusst, haben jedoch weitreichende Wirkung auf die Schüler (Peleki, 2008). Verlässliche Studien (IGLU⁶, LAU⁷) haben gezeigt, dass neben Test- und Schulleistungen auch die Sozialschichtzugehörigkeit und der Migrationsstatus Einfluss nehmen auf die Übergangsempfehlungen der Grundschüler in fünfte Klassen. Kinder gleicher Intelligenz und mit gleichen Kompetenzwerten erhalten mehr als 2 ½ mal so häufig eine Gymnasialempfehlung, wenn sie aus den höheren Sozialschichten kommen.

Bessere Sprachkenntnisse der Eltern sind integrationsförderlich, denn wo sich Eltern selbst integrieren bzw. integrieren möchten, erhöht sich auch der Erfolg ihrer Kinder. Sowohl die Selbstwahrnehmung als auch die Einschätzungen Außenstehender entwickeln sich dadurch positiv. Individuelle Lernvoraussetzungen sowie familiäre und soziale Hintergründe

⁶ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

⁷ Hamburger Studie zu Lernausgangslagen in fünften Klassen

sind vielfältig und werden in all ihren Facetten durch die Schülerschaft repräsentiert. Zwar lassen sich nach heutigem Stand der Forschung keine kausalen Wirkungsketten herstellen („wenn“ ... „dann“ ...), dennoch lässt sich die Unterschiedlichkeit von Lernerfolgen und Bildungsergebnissen häufig dann logisch nachvollziehen, wenn die jeweiligen Lebensumstände, in denen Kinder aufwachsen, beachtet und miteinbezogen werden. Einerseits müssen hierfür adäquate Förderprojekte entwickelt bzw. bereits vorhandene systematisch in das Bildungssystem inkorporiert werden, andererseits brauchen Kinder, um sich den schulischen Anforderungen stellen zu können, bestimmte außerunterrichtliche Bedingungen. Nur durch die Förderung beider Bereiche (Schule und Familie) kann dem Prinzip der Chancengleichheit Folge geleistet werden.

1.2 Familien-Bildungsprogramme in deutschen Städten und deren Wirksamkeit

Über die Vielzahl und Vielfalt von Familien-Bildungsprogrammen in Deutschland wurde im einleitenden Kapitel dieser Arbeit eine Übersicht erstellt. Das hieran anschließende Kapitel 1.3 resümiert Befunde zur Wirksamkeit familienbezogener Unterstützungsprogramme basierend auf internationalen Metaanalysen. Dieses Kapitel stellt ausgewählte Familien-Bildungsprogramme näher vor und diskutiert deren Wirksamkeit. Die folgenden drei Bereiche werden mittels dieser Darstellung vertieft und näher erläutert:

1. Angebote der Familienförderung in Deutschland
2. Empirisch geprüfte Wirksamkeit von Familienförderprojekten
3. Günstige Bedingungen für Interventions- oder Präventionsmaßnahmen

Bei der Projektauswahl wurden folgende Kriterien zugrunde gelegt:

- a. Kinder und Eltern werden durch die Förderung (implizit/explicit) unterstützt.
- b. Die Unterstützung dient (auch) der Förderung schulrelevanter Kompetenzen.
- c. Es liegt eine objektive Programmevaluation vor.

Bedingung c begrenzt die Auswahl interessanter Projekte erheblich, da die kontrollierte Evaluationsforschung von Familien-Bildungsprogrammen in Deutschland noch am Anfang steht (Kuschel et al., 2000; Lösel et al., 2006). Erstaunlich viele, auch groß angelegte und hoch finanzierte Projekte, werden kaum auf ihre Wirksamkeit hin überprüft, zumindest nicht in dem Umfang, dass ein objektiver Maßstab zugrunde läge. Dazu gehören auch interne Wirkevaluationen, in denen subjektive Aussagen von Kursleiterinnen oder anderen involvierten Personen als Erfolgseinschätzungen gewertet werden. Andere Evaluationen untersuchen zwar die inhaltliche Durchführung eines Projektes, vernachlässigen aber die Wirksamkeitsprüfung. In den letzten Jahren nimmt der Legitimationsdruck aber auch in Deutschland zu. Evaluative Forschung dient nicht nur der Bestimmung von Erfolgskriterien und damit der Sinnhaftigkeit von Interventionsmaßnahmen, auch aus ökonomischer Hinsicht ist sie langfristig gesehen notwendig. In der Wissenschaft werden Evaluationsmethoden vielfach diskutiert (Halfar, 2013), wie auch die Möglichkeiten einer wirkungsvollen Umsetzung von Evaluationsergebnissen (Raab, 2016). Die Bewertung von Interventionen wird zumeist auf Basis quantitativer Daten vollzogen. Kausale Zusammenhänge können dabei nicht erstellt werden, es lassen sich aber Korrelationen berechnen, die etwas über den Zusammenhang einer Maßnahme mit einem Effekt aussagen. Die subjektive Sichtweise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird selten berücksichtigt. Die wenigen Ausnahmefälle ermitteln solche Daten über Fragebogenerhebungen. Viel zu selten wird dafür der persönliche kommunikative Austausch (Interview) gesucht. Auch eine Begleitung und Beobachtung der Teilnehmer während der Förderung ist eine seltene evaluative Maßnahme, obwohl man dadurch die Möglichkeit erhielte, die Umsetzung einer Förderstrategie verlässlich zu beurteilen (Interaktion/ Annahme/ Ablehnung/ ...). Auch Entwicklungsprozesse der Teilnehmer können durch eine langfristige persönliche Begleitung erfasst werden. Solche

qualitativen Forschungsdesigns sind bisher in der Evaluationsforschung wenig vertreten. Häufig sind die Gründe dafür im hohen Arbeits- und Kostenaufwand zu finden. Gleichwohl ist diese Herangehensweise besonders lohnend, wenn es um die Erforschung von Zusammenhängen geht und darum, individuelle Besonderheiten aufzudecken (Bauer, 2014). Solch offene, am Forschungsgegenstand ausgerichtete Methoden lassen es zu, „neue, bislang unbekannte und im Untersuchungsfeld emergierende Phänomene“ (Kelle & Erzberger, 2006, S. 299) zu entdecken. Neben der Angemessenheit der Forschung, ist die Praxisrelevanz eine weitere Stärke qualitativer Settings. Die im Feld Handelnden sollten durch die neu entstandenen Erkenntnisse ihr eigenes Wissen erweitern können und in die Lage versetzt werden, ihre Handlungsmöglichkeiten zu optimieren.⁸

In der untenstehenden Tabelle sind Bildungsprogramme aufgelistet, die ich exemplarisch ausgewählt habe, um eine tiefergehende Einsicht über bereits vorhandene Programme zu vermitteln. Der detaillierten Beschreibung folgt jeweils eine Zusammenfassung der erzielten Wirkung. Die Programme sind folgenden drei Förderbereichen zugeordnet: Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen, Sprachförderung und Förderung schulischer Kompetenzen. Mitaufgenommen und diskutiert werden auch Paten-/ Mentorenprogramme. Diese sind zwar in erster Linie am Kind orientiert, Wirksamkeitsstudien berichten aber auch Effekte auf Eltern und auf die Eltern-Kind-Beziehung. Die Aufteilung in Förderbereiche dient der Grobcharakterisierung einzelner Projekte, Programmziele werden häufig sehr offen formuliert, nicht selten finden Effekte auf mehreren Ebenen statt. Alle sechs ausgewählten Projekte zählen formal zur institutionellen Familienbildung⁹.

⁸ Wie lohnend eine qualitativ ausgerichtete Evaluation sein kann, beschreibt Angelika Bauer (2014) in einem Aufsatz, erschienen in der *Zeitschrift für Evaluation*. Sie bilanziert, dass qualitative Evaluationen einen hohen Nutzen sowohl für die Praxis als auch für den Projektträger haben können.

⁹ Traditionell unterscheidet man drei Formen der Familienbildung: institutionell, informell und medial. Neuerdings ist eine vierte Form, die „mobil aufsuchende Familienbildung“, hinzugekommen (Bird & Hübner, 2013).

Tabelle 1

Systematisierung deutscher Familien-Bildungsprogramme (Auswahl)

Sortierung	Programm	Evaluation	Alter/ Zielgruppe
Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen	Starke Eltern – Starke Kinder	Rauer, 2009	0 - 18
	Triple P – Positive Parenting Program	Kamp-Becker, Becker & Petermann, 2015	2 - 18
Sprachförderung	FLY (Family Literacy)	Pietsch & Heckt, 2016	Vorschulkinder und Schulkinder
	Jacobs-Sommercamp Bremen	Stanat et al., 2012	Drittklässler
Förderung schulischer Kompetenzen	Diesterweg-Stipendium für Eltern und ihre Kinder	Gold & Duzy, 2015 Köhler, 2010	Viert- und Fünftklässler
Patenprogramme	Balu und Du	Péron & Baldauf, 2015	6 - 10

Anmerkung. Es sind immer die aktuellsten Evaluationsergebnisse zu einem Programm angegeben.

1.2.1 Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen.

Eltern sind die Hauptadressaten von Maßnahmen, deren Ziel die Stärkung von Erziehungskompetenzen ist. Denn für die Entwicklung der Kinder ist die elterliche Erziehungskompetenz von entscheidender Bedeutung. Es gibt ein vielfältiges Angebot und viele unterschiedliche Anbieter, die in diesem Förderbereich aktiv sind. Ein Großteil der Programme richtet sich prinzipiell an alle Eltern, sozial Benachteiligte wie auch besser Gestellte. Für Interessierte ist es schwierig, effektive Maßnahmen zu identifizieren, da wissenschaftliche Evaluationen selten sind (Bird & Hübner, 2013).

Die Förderung der Erziehung in der Familie ist ein Kernthema der Familienbildung. Sie thematisiert wandelnde Anforderungen an Familien, Erziehungsziele und Wertmaßstäbe,

die das familiäre Zusammenleben strukturieren. Den Eltern werden Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt, damit sie ihr Kind auf seinem Lern- und Lebensweg erfolgreich begleiten können. Normative Einstellungen wirken sich auf die Gestaltung und Zielsetzung der Angebote aus. In den 1960er und 70er Jahren gab es zwei vorherrschende Erziehungsstile: den autoritären (auf Gehorsam ausgerichteten) Stil und den wenig kontrollierenden (permissiven) Stil. In den letzten Jahrzehnten hat sich ein Erziehungsstil durchgesetzt, der einerseits eine hohe Autorität der Eltern verlangt („Grenzen setzen“), aber gleichzeitig die Autonomie des Kindes fördern soll. Das Kind wird als eigenständige und gestaltende Person anerkannt (Bird & Hübner, 2013). Dagegen werden körperliche und psychische Gewalt abgelehnt. Zielführender Gedanke aller angebotenen Maßnahmen ist immer die individuelle Unterstützung und Stärkung der Eltern, um ihren Kindern ein möglichst gutes Lebens- und Lernumfeld zu schaffen.

„Starke Eltern – Starke Kinder“

Der Elternbildungskurs „Starke Kinder – Starke Eltern“ wird seit dem Jahr 2000 bundesweit durch verschiedene Einrichtungen angeboten. Alle Elternkursleiter verfügen über eine spezielle, auf das Programm ausgerichtete Ausbildung. Zur Qualitätssicherung der Maßnahme gibt es verbindliche Standards zur Durchführung der Kurse.

Gestaltung der Maßnahme

Die teilnehmenden Eltern besprechen Erziehungsvorstellungen, erlernen den Umgang mit Erziehungskonflikten und werden in ihrer Elternrolle gestärkt. Gemeinsam werden Kommunikationsregeln für die Familie erarbeitet und Problemlösungswege besprochen. Jeder Termin steht unter einem bestimmten Motto, insgesamt finden acht bis zwölf Treffen statt. Durchschnittlich nehmen vierzehn Elternteile an einem Kurs teil, die Kinder haben ein Alter

zwischen 0 und 18 Jahren. Unter dem Modell der anleitenden Erziehung sollen die Eltern in ihrem Erziehungsprozess unterstützt werden (Rauer, 2009).

Ergebnisse

Das Programm wurde (auch) in Deutschland mehrfach evaluiert, zuletzt im Jahr 2009 in umfangreicher Weise durch Wulf Rauer (Universität Hamburg) und Kollegen. Die durchgeführte Studie kontrolliert wirkungsbezogene Effekte ebenso wie formative Prozesse. Dazu wurde ein kontrolliertes Design (Kontrollgruppe mit Randomisierung, Follow-Up) gewählt. Die drei Bereiche Erwartung, Wirkung und Prozessaspekte standen im Mittelpunkt der Evaluationsstudie. Interessant ist die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe der teilnehmenden Elternteile. An den Kursen nehmen überwiegend Mütter (81%) und deutsche Staatsangehörige (>95%) teil. Etwa 70% der Teilnehmer gehen zum Zeitpunkt der Befragung einer Berufstätigkeit nach. Die Mehrheit der Nicht-Berufstätigen verfügt mindestens über einen Realschulabschluss (>61%), jeder Dritte sogar über einen Fachhochschul- bzw. Universitätsabschluss (ebd.). Die Resultate von Lösel et al. (2006) bestätigen sich auch in dieser Untersuchung. Förderprogramme erreichen in erster Linie die höheren, gut gebildeten Sozialschichten. Etwa 20% der Teilnehmer brechen das Programm vorzeitig ab. Diese Quote ist vergleichsweise hoch. Lösel et al. berichten in ihrer repräsentativen Befragung eine durchschnittliche Abbruchquote von 9,5%. In diesem Bildungsprogramm (Starke Eltern – Starke Kinder) sind es vor allem die Väter und Eltern mit universitären Bildungsabschlüssen, die das Programm vorzeitig verlassen.

Generell zeigt die Evaluationsstudie von Rauer (2009), dass die Eltern eine hohe Zufriedenheit mit den Kursinhalten aufweisen und dass sie viel über ihr Erziehungsverhalten lernen konnten. Die nachgewiesenen eltern- und kindbezogenen Effekte sind dennoch überwiegend niedrig. Sie entsprechen damit den Erwartungen des aktuellen

Forschungsstandes (Beelmann & Rabe, 2007; Heinrichs, Behrmann, Härtel & Nowak, 2007; Lösel et al., 2006).

Zu den nachgewiesenen elternbezogenen Effekten zählen: Verringerung von Unsicherheit und Unzufriedenheit mit der Elternrolle, Verbesserung des positiven Elternverhaltens und ein Anstieg der erlebten elterlichen Selbstwirksamkeit. Nur das Merkmal Unzufriedenheit wies vier Monate nach Projektende (Follow-Up) noch statistische Signifikanz auf. Eine Nachhaltigkeit der anderen Wirkungen konnte somit nicht belegt werden. Eines der wichtigsten Ziele des Programms ist es, die Eltern darin zu bestärken, ihre Kinder zu loben, vermehrt auf die positiven Seiten ihres Kindes zu achten und deren Stärken zu betonen. Diese Wirkung berichten sowohl Eltern als auch Kinder und dieser Effekt scheint nachhaltig zu sein. Die Kinder berichten, dass sie mehr entwicklungsfördernde Verhaltensweisen wie Trost, Unterstützung und Wärme bei ihren Eltern wahrnehmen. Sie geben an, seltener Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen zu haben. Auch die Eltern bestätigen, dass das Sozialverhalten ihrer Kinder durch den Kurs positiv beeinflusst wird. Die Kurseltern zeigen im Vergleich zur Kontrollgruppe ein einfühleres Verstehen, mehr Verbindlichkeit, Strukturen und Grenzen in der Eltern-Kind-Interaktion. Dies konnte durch Beobachtungsverfahren dokumentiert werden. Rauer bleibt in seiner Schlussbetrachtung zur Wirksamkeit des Programms verhalten optimistisch. Es sind zwar einige der erwünschten Veränderungen eingetreten, andere Bereiche blieben jedoch unbeeinflusst. Zudem ließ sich keine Wirkung bei auffälligen Kindern und denjenigen mit spezieller Risikolage belegen (Rauer, 2009; Tschöpe-Scheffler, 2003).

Triple P

Triple P (Positive Parenting Program) ist ein Programm zur Förderung der elterlichen Erziehungskompetenzen. Ziel ist die Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung, um so die gesunde

Entwicklung des Heranwachsenden zu fördern. Gleichzeitig ist damit das Ziel verbunden, gefühls- und verhaltensbezogene Auffälligkeiten bei Kindern zu reduzieren (Dirscherl et al., 2011). Der Ansatz wurde an der University of Queensland (Australien) entwickelt und wird seit mehreren Jahrzehnten in zahlreichen Ländern umgesetzt. Seit 1999 gibt es das Programm auch in Deutschland (Markie-Dadds, Sanders & Turner, 2003). Triple P wurde international wie national mehrfach evaluiert (z.B. durch Kamp-Becker, Becker & Petermann, 2015; Naumann, Kuschel, Bertram, Heinrichs & Hahlweg, 2007).

Gestaltung der Maßnahme

Triple P verfolgt einen Mehrebenen-Ansatz. Die Angebote werden also in verschiedenen Formen gemacht, als Einzelkontakte, Gruppenangebote oder durch den Einsatz von Selbsthilfematerialien. Die Intensität der Unterstützung wird individuell angepasst und variiert je nach Bedarf von leicht bis umfangreich. Das Programm richtet sich an Eltern von Kindern bis 18 Jahren. Weitere Programmvarianten für besondere Zielgruppen sind vorhanden (z.B. Familien mit behinderten Kindern). Durch die individuell ausgerichteten Angebotsformate werden Informationen zu Fragen der Elternschaft und Kindererziehung vermittelt. Um die Eltern-Kind-Beziehung zu stärken, wird nach dem Prinzip der minimalen Unterstützung (Prinzip der Suffizienz) gearbeitet. Die Eltern erhalten nur so viel Unterstützung wie nötig, um dann selbstständig Problemlöseverfahren zu entwickeln und anzuwenden. Perspektivisch sollen Aufgaben und Schwierigkeiten unabhängig von fremder Hilfe zu bewältigen sein (Dirscherl et al., 2011).

Ergebnisse

Mehrere in Deutschland durchgeführte Wirksamkeitsstudien kommen zu dem Ergebnis, dass sich dysfunktionales Erziehungsverhalten durch das Programm reduzieren

lässt. Gleichzeitig führt es zu einer Zunahme von positivem Erziehungsverhalten. Dabei handelt es sich um kurz- bis mittelfristige Veränderungen bei den teilnehmenden Müttern. Bei den Vätern ließen sich keine Effekte durch das Training feststellen. Allerdings nahmen diese im Durchschnitt auch wesentlich seltener an Veranstaltungen teil (Naumann et al., 2007). Außerdem zeigte sich ein signifikanter Rückgang der Häufigkeit von körperlicher Bestrafung bei kleiner Effektstärke (Kliem, Foran & Hahlweg, 2015). Die gesteigerte Erziehungskompetenz der Mütter und die Verbesserung der familiären Situation führen zu einer Reduktion der elterlichen Belastung und zu einer Neubewertung körperlicher Bestrafung. So kann durch das Programm die Wahrscheinlichkeit für maladaptive Entwicklungsverläufe der Kinder reduziert werden (Kamp-Becker et al., 2015).

Auch in diesem Programm sind die Teilnehmer aus den mittleren und oberen Sozialschichten überrepräsentiert. Die Daten, auf deren Grundlage die Ergebnisse formuliert wurden, stammen zudem von Personen, die alle mindestens gute deutschsprachige Fähigkeiten vorweisen. Trotz der vielfältigen Belege für die Effektivität des Programmes lassen sich die Ergebnisse und Schlussfolgerungen nur mit Einschränkungen verallgemeinern.¹⁰

1.2.2 Förderung deutscher Sprachkompetenzen.

Sprachförderprojekte richten sich an Personen mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Probleme beim Lesen und Schreiben unterliegen einem komplexen Bedingungsgefüge und sind zurückzuführen auf ein „Konglomerat individueller, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren“ (Nickel, 2004, S. 71). Neben individuellen Fähigkeiten sind Umweltanregungen durch die Familie und außerhäusliche Lernangebote entscheidend für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen. Familiäre Wirkfaktoren

¹⁰ Weitere (ähnlich aufgebaute) evidenzbasierte Interventionen sind das Elterntaining „Incredible Years“ und die „Parent Child Interaction Therapy“ (PCIT) (Herr et al., 2015).

sind z.B. die Vielfalt sprachlicher und literaler Anregungen oder die vermittelte Bedeutung von Lese- und Rechtschreibkompetenzen. Um eine positive Entwicklung dieser Fähigkeiten zu erreichen, gilt es, vorhandene Unterstützungspotenziale zu fördern und Gefährdungspotenziale zu minimieren. Dazu müssen förderliche Lernarrangements geschaffen und das familiäre Umfeld des Kindes miteinbezogen werden. Lese- und Rechtschreibschwache nennen häufig ähnliche innerfamiliäre Aufwuchsbedingungen. Es ist daher davon auszugehen, dass die sozioökonomische Lage des Elternhauses, psychosoziale Belastungen und eine entwicklungshemmende Kommunikation zu einer ungünstigen Entwicklung des Schriftspracherwerbs führen (ebd.). Da Kinder die meiste Zeit mit ihrer Familie verbringen, konzentrieren sich in letzter Zeit mehr Förderprojekte auf den Einbezug des familiären Umfelds eines Kindes. In Deutschland haben sich einige Programme etabliert, die vor allem zugewanderte Eltern mit geringen deutschsprachigen Fähigkeiten ansprechen.

„Mama lernt Deutsch (Papa auch)“ soll die schulische Integration der Kinder unterstützen. Das Programm ist eine reine Elternbildungsmaßnahme. „HIPPY“ bezieht Eltern und Kinder mit ein. Dieses Hausbesuchsprogramm dauert zwei Jahre. In dieser Zeit werden die Familien (meist Mutter und Kind) von Laienhelferinnen regelmäßig besucht und angeleitet. Durch verschiedene Aufgaben und Spiele sollen die Eltern-Kind-Interaktionen verbessert und die Erziehungskompetenzen gestärkt werden. Auch die kognitive, motorische, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder soll dadurch unterstützt werden. Das Programm „Opstapje“ verfolgt die gleichen Ziele und ist sehr ähnlich konzipiert. Sprach- und Literalitätsförderung sind zwar ebenfalls formulierte Ziele dieser und ähnlicher Programme, allerdings liegt der Schwerpunkt immer bei der Verbesserung der parentalen Erziehungskompetenzen. Im angelsächsischen Raum sind familienzentrierte Literalitätsprogramme weit verbreitet. Diese lassen sich unter dem konzeptionellen Begriff „Family Literacy“ sammeln. Im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Programmen sind

Family Literacy Programme nicht einheitlich. Sie unterscheiden sich in Aufbau und Zielvorstellung. Die Wirksamkeit solcher Projekte wurde vielfach belegt (Brooks, 2016; Morrow, 1995).

Family Literacy (FLY-Projekt)

Family Literacy-Programme werden zur Förderung literaler Fähigkeiten eingesetzt. Eltern und Kinder werden dabei gleichermaßen involviert. Es geht dabei um mehr als die übliche Förderung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten. Die Familie wird hier als wichtigste Bildungsinstitution anerkannt und miteinbezogen (Textor, 2005). Für die Sprachentwicklung, spätere Lesekompetenz und Bildungschancen von Kindern sind vielfältige Erfahrungen mit Schrift und Sprache von großer Bedeutung. Vorlesen, Bilderbücher anschauen, Reime und Erzählungen gehören zu den frühen innerfamiliären Lernchancen und sind Teil der Literacy-Erziehung. Family-Literacy bedeutet Sprach- und Familienbildung. Ein weiteres Merkmal der Programme ist die enge Verknüpfung von Familie und Institution (Kindergarten oder Schule). Es gibt verschiedene Formate, offene und fortlaufende Angebote. Eine weite Verbreitung finden die Programme in Kanada, Südafrika und Europa (Nickel, 2014). In Deutschland existiert mittlerweile ebenfalls eine Reihe von Projekten, die Elternbeteiligung und Literacy-Förderung miteinander koppeln. Die Stadt Hamburg führt im Rahmen ihres Sprachförderkonzepts an Schulen das Programm FLY durch, welches nach diesem Konzept arbeitet.

Gestaltung der Maßnahme

Im Jahr 2004 begann man in Hamburg mit der Pilotphase des Programms. Fünf Jahre später, nach dessen Beendigung, wurden erste deutschsprachige Materialien zum konzeptionellen Aufbau und für den Unterricht vorgelegt. Heute bildet das FLY-Curriculum

(Rabkin, 2014) die didaktische Grundlage. Für multilinguale Eltern gibt es mehrsprachige Materialien. Die „Kursleiter“ sind in diesem Fall die Lehrer der Kinder plus eine zusätzliche Fachkraft (Sprachförderlehrer). Sie werden am Landesinstitut Hamburg für diese Arbeit fortgebildet. Für die FLY-Lehrkräfte werden jährlich begleitende Seminare angeboten (Pietsch & Heckt, 2016). Die FLY-Arbeit findet in der Kita bzw. in der Schule der Kinder statt. Dadurch werden die Einrichtungen für die Eltern geöffnet. Besonders diejenigen, die mit dem deutschen Bildungssystem wenig vertraut sind, profitieren davon. Ein weiterer Vorteil dieses Ansatzes ist, dass Pädagogen bzw. Lehrer und Eltern auf natürliche Weise in regelmäßigem Kontakt miteinander stehen. Sie kommen nicht erst zusammen, wenn bereits konfliktäre Situationen entstanden sind. Die Treffen in der Schule finden regelmäßig, meist im wöchentlichen Turnus, statt. Die Eltern begleiten ihre Kinder im Unterricht, meist in den ersten beiden Schulstunden. Auf spielerische Art und Weise wird den Eltern sehr praktisch und lebensnah demonstriert, wie sie Aktivitäten im Rahmen der Literacy-Erziehung anregen können. Die durchgeführten Maßnahmen sind einfach strukturiert und haben einen persönlichen Bezug. Sie sind so gestaltet, dass die Eltern sie anschließend auch in Eigeninitiative zuhause durchführen können.

Der Ablauf in der Klasse folgt meist der gleichen Reihenfolge. Es werden Bücher und Zeitschriften offen ausgelegt. Die Eltern entscheiden dann gemeinsam mit ihren Kindern, welche sie anschauen und besprechen wollen. Spiele, wie z.B. das Anlaut-Memory, ergänzen im Anschluss das Angebot. Danach werden bestimmte Themen in Kleingruppen bearbeitet und einander vorgestellt. Nach diesen zwei gemeinsamen Unterrichtsstunden findet ein persönliches Gespräch zwischen der Kursleiterin und dem Elternteil statt. Es wird besprochen, wie die literale Förderung zuhause fortgeführt werden kann. Gleichzeitig ist hiermit die Absicht verbunden, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu stärken. Neben den geschilderten Programmbausteinen (Gemeinsamer Unterricht und

Elternarbeit ohne Kind) gibt es einen dritten, der außerhalb der Schule durchgeführt wird. Eltern und Kinder unternehmen gemeinsam Ausflüge im Stadtteil. Diese Aktivitäten werden im Vorhinein durch die Eltern und Lehrer organisiert. Mit dem vergnüglichen Erkunden erhalten die Eltern auch Anregungen, wie sie in alltäglichen Situationen Sprache, Lesen und Schreiben auf spielerische Art und Weise fördern können. Bei Bedarf wird additive Sprachförderung angeboten (ebd.).

Ergebnisse

Berichtet werden Befunde der aktuellsten Evaluation von Pietsch und Heckt (2016). Sie sind der Frage nachgegangen, inwiefern die anvisierten Ziele des Programms erreicht werden. Dazu wurde ein quasi-experimentelles Forschungsdesign gewählt. Das ermöglicht den Vergleich von FLY-Schulen (Treatmentgruppe) mit einer Kontrollgruppe von Schulen, die nicht am Programm teilgenommen haben (Vergleichsgruppe), aber unter ähnlichen Bedingungen arbeiten. Die Auswahl der Kontrollgruppe erfolgte durch ein Propensity Score Matching. Die Datengrundlage bilden quantitative Datensätze der Schulinspektion Hamburg. Es handelt sich um eine Sekundäranalyse, da die Daten in einem anderen Zusammenhang erfasst wurden. Mithilfe von Onlinefragebögen wurden Schüler, Eltern und Lehrer aller Hamburger Schulen zur Einbeziehung von Eltern in die Schule und den Unterricht befragt. Ergänzend wurden ebenfalls in umfangreichem Maß Beobachtungsdaten zur Qualität des Unterrichts erhoben (Unterrichtsbeobachtung, Ratingskala). Die Beteiligung am Onlinefragebogen war freiwillig. Ob Familien teilgenommen haben, die zuhause nicht über die notwendige Ausstattung (Computer, Internetzugang) verfügen, ist nicht nachvollziehbar. Ob der Fragebogen mehrsprachig zugänglich ist oder ob Eltern mit Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben, Unterstützung erhalten haben, bleibt ebenfalls offen. Dies als Anmerkung, bevor nun die Ergebnisse berichtet werden. Durch die Einbeziehung der Eltern

in den Unterricht und die Fortbildung der Lehrkräfte verbessert sich die Qualität des Unterrichts. FLY-Schulen verfügen über ein besseres Klassenmanagement und über ein deutlich unterstützenderes Unterrichtsklima. Hier gelingt es deutlich häufiger, den Unterricht lernwirksam zu gestalten. Im Vergleich zur Kontrollgruppe ist der Unterricht kompetenzorientierter und richtet sich mehr an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler aus (ebd.). Die FLY-Eltern fühlen sich deutlich besser über Beteiligungsaspekte sowie das Lernen ihrer Kinder informiert. Sie sind zudem deutlich zufriedener mit der Einbeziehung in den Schulalltag ihrer Kinder. Die Teilnahme am Programm erhöht Literacy-bezogene Aktivitäten in den Familien, um 50 (Elternbefragung) bis 60 (Schülerbefragung) Prozent. Mittlerweile nehmen 74 Schulen in Hamburg teil (Stand 2016).

Jacobs-Sommercamp

Um Schüler aus zugewanderten Familien in ihrer deutschen Sprachfähigkeit zu unterstützen, haben sich im Verlauf der letzten zwölf Jahre an einigen deutschen Universitätsstandorten und anderen Stellen sog. Sommerferienschulen bzw. Sommercamps gebildet. Vorläuferprojekt ist dabei das Jacobs-Sommercamp in Bremen. Organisiert wurde es erstmals im Jahr 2004 durch Petra Stanat (Freie Universität Berlin), Jürgen Baumert (Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) und Kollegen. Die Jacobs-Stiftung finanzierte das Projekt. Stellvertretend für andere (meist sehr ähnlich konzipierte) Sommerschulen wird das Jacobs-Sommercamp vorgestellt, da dazu umfangreiche Wirkevaluationen durchgeführt wurden. Die Idee, Ferienschulen zu veranstalten, findet ihre Begründung in Forschungsergebnissen zu Auswirkungen der schulfreien Zeit auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülern, genannt „Ferieneffekt“. In den USA wirken sich die dreimonatigen Sommerferien deutlich auf die schulische Leistungsentwicklung von Schülern aus, und zwar mit eindeutig schichtspezifischer Ausprägung. Während Kinder aus

sozioökonomisch besser gestellten Familien während der Ferienzeit sogar Lernzuwächse verzeichnen, ist bei Kindern aus sozio-ökonomisch schwächeren Familien eine Stagnation bzw. ein Lernverlust zu verzeichnen (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay & Greathouse, 1996). Folglich öffnet sich die die Schere der Entwicklung schulischer Leistung in den USA während der langen Ferienzeit. In Deutschland haben die PISA-Ergebnisse ebenfalls eine Benachteiligung von Kindern aus Familien mit sozioökonomisch niedrigem Status ergeben. Diese Disparitäten vergrößern sich noch im Laufe der Schulzeit. Jörg Siewert und Hendrik Coelen (2008) haben, ausgehend von den US-amerikanischen Forschungsergebnissen, den Ferieneffekt in Deutschland untersucht und sind zu überraschenden Erkenntnissen gekommen. Im Gegensatz zu den amerikanischen Schülern stagnieren die Kompetenzen¹¹ aller deutschen Schüler und dies unabhängig von deren familiärem sozioökonomischen Hintergrund. Sobald die Schule wieder beginnt, eilen jedoch diejenigen Schüler in ihren Kompetenzwerten voraus, deren Eltern hohe Bildungsabschlüsse aufweisen. Man könnte also sagen: in Deutschland vergrößert die Schule die Kluft zwischen niedrigen und hohen Bildungsschichten (Siewert, 2013). Bedeutsam für den Schulleistungserfolg des Kindes ist der Bildungsabschluss der Eltern. Das Einkommen oder der Migrationsstatus nehmen eine untergeordnete Rolle beim Auseinanderdriften während der Schulzeit ein (ebd.).

Gestaltung der Maßnahme

Der Ferienkurs findet alljährlich in einem Landschulheim in der Umgebung Bremens statt. Teilnehmen können etwa 150 Kinder mit förderbedürftigen Deutschkenntnissen, die am Ende der 3. Klasse stehen. Im Jacobs-Sommercamp findet Sprachförderung auf zwei Wegen statt: Explizite Förderung mit Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (nach dem Konzept von

¹¹ Siewert und Coelen haben sich bei ihrer Studie auf die Entwicklung der mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen von 5. bis 7. Klässlern konzentriert.

Heidi Rösch, TU Berlin) und implizite Förderung in Form von Theaterspiel.

Ergebnisse

Durch ein kontrolliertes Forschungsdesign wurde festgestellt, dass es zu einer beträchtlichen Verbesserung der Sprachfähigkeiten der teilnehmenden Kinder kommt. Am deutlichsten sind die Fortschritte in den Bereichen Grammatik und Lesen. Ähnlich hoch ist die Wirksamkeit bei der Erweiterung des Wortschatzes, gleichwohl die Ergebnisse hierbei statistisch nicht signifikant werden. Die größten Fortschritte sind durch eine kombinierte (implizite und explizite) Sprachförderung zu erreichen. Drei Monate nach Projektende sind die Effekte kleiner und nicht mehr signifikant, allerdings dennoch bedeutsam. Das gemeinschaftliche Arbeiten an der Theateraufführung hat zu positiven Verhaltensänderungen der Schüler geführt, wie die beteiligten Pädagogen berichten (Stanat, Baumert & Müller, 2005; Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012).

1.2.3 Förderung schulischer Kompetenzen.

Wie erfolgreich eine Person lernt, ist abhängig von unterschiedlichen Merkmalsbereichen. Hasselhorn und Gold (2009) beschreiben in ihrem INVO-Modell (INdividuelle VOraussetzungen) fünf der wichtigsten individuellen Voraussetzungen: (1) Aufmerksamkeits- und Arbeitsgedächtnis, (2) Motivation und Selbstkonzept, (3) Willensbildung (Volition) und lernbegleitende Emotion, (4) Vorwissen sowie (5) Strategien und metakognitive Regulation. Bildungsprogramme zur Förderung schulischer Kompetenzen konzentrieren sich meist auf die Verbesserung solcher Merkmalsbereiche. Oft geschieht dies in Kombination mit der Förderung von sprachlichen Kompetenzen, schriftsprachlichen Kompetenzen (Lesen und Rechtschreiben) oder beiden Bereichen. Das im Folgenden vorgestellte Programm kombiniert die Förderung sprachlicher und schriftsprachlicher

Kompetenzen mit persönlichkeitsstärkenden Angeboten (Stärkung des Selbstkonzepts).

„Diesterweg-Stipendium für Kinder und ihre Eltern“

Das „Diesterweg-Stipendium für Kinder und ihre Eltern“ begleitet Familien im Übergang von der vierten zur fünften Schulklasse. Gefördert werden Kinder mit gutem Leistungspotenzial, aber noch förderbedürftigen Deutschkenntnissen. Das Diesterweg-Stipendium wurde im Jahr 2008 zum ersten Mal in Frankfurt am Main aufgelegt, inzwischen ist es in acht weiteren deutschen Städten vertreten (Stand 2016). Mit der dualen Eltern-Kind-Förderung ist die Zielsetzung verbunden, den Übergang in die weiterführende Schule zu erleichtern und die schulischen Kompetenzen der Kinder so zu fördern, dass sie ihre Begabungen entsprechende Schullaufbahn durchlaufen können. Für die erste Kohorte (2008-2010) liegt eine externe prozessbezogene Programmevaluation vor, die in eingeschränkter Weise auch wirkungsorientierte Schlussfolgerungen zulässt (Köhler, 2010; efms, 2010). Eine weitere wirkungsorientierte Evaluation für das Frankfurter Programm wurde mit der dritten Diesterweg-Generation (2012-2014) durch Kollegen der Universität Frankfurt und des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführt. Die vollständige Studie bleibt bisher unveröffentlicht. Eine knappe Zusammenfassung des Berichts ist jedoch auf der Website der Stiftung Polytechnische Gesellschaft einsehbar (www.sptg.de). Die dort berichteten Ergebnisse werden gemeinsam mit denen der zuvor durchgeführten Evaluation vorgestellt.

Gestaltung der Maßnahme

Die teilnehmenden Kinder und Eltern werden im Verlauf der vierten und fünften Klasse durch ein breitgefächertes Bildungsprogramm und individuelle Betreuung unterstützt. Auch eine finanzielle Förderung über 600 € pro Förderjahr steht jeder Familie für Bildungsmittel zur Verfügung. Die Arbeit mit den Familien basiert auf drei Säulen:

1. Elterntreffen zu spezifischen Themen der Erziehung, der häuslichen Lernförderung und Möglichkeiten der Teilhabe am Schulleben ihrer Kinder.
2. Kindertreffen mit dem Ziel der impliziten Deutschförderung.
3. Gemeinsame außerschulische Aktivitäten, um Bildungsorte der Stadt kennenzulernen und die Lebenswelt der Familien zu erweitern.

Konzeptionell verknüpft das Diesterweg-Stipendium informationsvermittelnde Veranstaltungen mit Ausflügen und Aktivitäten, welche die Eltern-Kind-Beziehung stärken sollen. Formale Lernarrangements für die Kinder, v.a. zur Verbesserung der deutschsprachlichen Kompetenzen, ergänzen das Angebot. Die Aufnahme in das Programm und der Abschluss werden mit den Familien aufwändig zelebriert.

Ergebnisse

Durch die vermittelten Informationen zum deutschen Bildungssystem und die persönliche Beratung fühlen sich die Eltern besser in der Lage, eine passende Schulwahl für ihr Kind zu treffen (Köhler, 2010). Sie zeigen eine hohe Zufriedenheit mit dem Programm und fühlen sich als Bildungsbegleiter ihrer Kinder bestärkt. Bisher wurden alle Kinder (bis auf eines) in weiterführende Klassen versetzt (Gold & Duzy, 2015). Aus Sicht der Eltern haben ihre Kinder durch das Programm an Selbstbewusstsein gewonnen, ihre Selbstständigkeit ausgebaut und ihre Deutschkenntnisse verbessert. Die Lehrer bestätigen den positiven Einfluss des Stipendiums auf die Bildungslaufbahn ihrer Schüler. Aus ihrer Sicht konnte der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus überwiegend intensiviert werden (Köhler, 2010).

Bei der überwiegenden Mehrzahl der teilnehmenden Kinder ist es im Verlauf der Förderzeit zu einer positiven Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen gekommen. Die Fortschritte im Lesen sind besonders bemerkenswert. Kinder mit vergleichsweise ungünstigen Ausgangswerten bleiben nicht hinter den Fortschritten der anderen Kinder

zurück, zum Teil weisen sie sogar besonders große Fortschritte auf (Gold & Duzy, 2015).

1.2.4 Patenprogramme.

Mentoren- bzw. Patenprogramme verfolgen ein ähnliches Zielvorhaben wie die bereits vorgestellten Programmvariationen. Auch sie wollen Kinder auf ihrem Lern- und Lebensweg unterstützen, verfolgen dabei aber einen anderen Ansatz. Auf den ersten Blick scheinen diese Programme nicht in die Kategorie Familienbildung zu passen. Allerdings wurde evaluiert, dass sich sowohl ein Einfluss auf die Eltern nachweisen lässt als auch auf die Eltern-Kind-Beziehung (Bartl et al., 2012). Aus diesen Gründen sollte man auch diese Förderstrategie miteinbeziehen, wenn es um das Ausloten geeigneter familienorientierter Förderung zur Unterstützung schulischer Leistung geht.

„Balu und Du“

Ein in Deutschland weit verbreitetes und gut evaluiertes Patenprogramm nennt sich „Balu und Du“. Durch informelle Lernprozesse werden Persönlichkeitsaspekte der teilnehmenden Kinder gestärkt, die ihrem Lern- und Leistungserfolg dienlich sind.

Gestaltung der Maßnahme

Balu und Du bietet die Möglichkeit einer persönlichen Patenschaft zwischen einem Grundschulkind und einem jungen Erwachsenen im Alter von 17 bis 30 Jahren. In der Regel geben die Lehrkräfte der Kinder den Bedarf an. Eine bewusst unspezifische und offen gehaltene Fragestellung soll bei der Empfehlung für das Programm Unterstützung geben: „Gibt es (in Ihrer Klasse) Kinder, um die Sie sich Sorgen machen?“ Sofern die Eltern einverstanden sind, erhält das genannte Kind, für die Dauer eines Jahres, einen verlässlichen Balu-Paten. Diese Paten arbeiten ehrenamtlich. Üblicherweise sind sie an

Bildungsinstitutionen, wie die Universität oder Hochschule angeschlossen. Durch fachlich qualifizierte Lehrpersonen werden sie umfangreich begleitet. Studierende haben die Möglichkeit, durch ihre Teilnahme am Projekt Studienleistungen zu erlangen. Auch Nicht-Studierende können sich als Pate für das Programm bewerben. Sie erhalten ebenfalls eine fachliche Begleitung.

Die Zweiergespanne aus Pate und Kind werden sorgfältig aufeinander abgestimmt. Sie treffen sich in der Folge wöchentlich für mehrere Stunden. Wie die gemeinsame Zeit gestaltet wird, hängt von den Bedürfnissen und Interessen des Kindes ab. Die gemeinsamen Aktivitäten sollen viele Lernanlässe bieten. Ob beim Spielen, Basteln oder während Ausflügen, überall werden informelle Lernprozesse angestoßen. Viele Erlebnisse können Kinder auch für ihr schulisches Lernen einsetzen. Mit diesem neuen Explorieren und Erfahren ist die Intention verbunden, Persönlichkeitsmerkmale der Kinder zu unterstützen und weiter zu entwickeln. Das Selbst der Kinder soll dabei durch freudvolle Erlebnisse gestärkt werden (Müller-Kohlenberg, 2014b).

Ergebnisse

Aus der Vielzahl von Evaluationsergebnissen werden einige Befunde herausgegriffen, die als förderlich für lernspezifische Kompetenzen gelten. Aus Sicht der befragten Lehrkräfte lassen sich über die Gruppe der untersuchten Kinder deutliche Verbesserungen hinsichtlich der Selbstorganisation, der Konzentrationsfähigkeit und der Lernmotivation feststellen. Die Wirkung ist bei Kindern mit besonders ungünstigen Ausgangswerten besonders hoch, während die Gesamtgruppe niedrige bis mittlere Effektstärken aufzeigt. Bei der Gruppe der Risiko-Kinder (besonders ungünstige Ausgangswerte) verbessert sich auch das körperliche und psychische Wohlbefinden deutlich (nach KIDSCREEN) (ebd.). Untersuchungen zur Nachhaltigkeit der Wirksamkeit haben gezeigt, dass die verbesserte Konzentrationsfähigkeit

auch noch mindestens ein Jahr nach Projektende anhält und sich sogar noch verbessert. Aus Sicht der Eltern handelt es sich bei der Verbesserung des psychischen Wohlbefindens ihrer Kinder ebenfalls um eine stabile Entwicklung (ebd.).

Erste Forschungsergebnisse erlauben einen Einblick in den Zusammenhang zwischen bestimmten Aktivitäten und der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes. Möglich wurde dies durch eine qualitative Analyse (Kodierverfahren) der Tagebucheinträge von Paten. Eine kurze Beschreibung der gemeinsamen Aktivitäten und der erlebten Zeit gehört zur wöchentlichen Routine der Balus. Diese erhebliche Datenmenge liegt in digitalisierter Form vor, wodurch Auswertungen möglich werden. Die Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit wird vor allem durch „shared attention“, also das gemeinsame Fokussieren auf ein Drittes (z.B. Spiel, Bastelarbeit), positiv beeinflusst. Je häufiger während der Treffen Alltagsroutinen praktiziert wurden, wie z.B. einkaufen oder kochen, desto höher war der Zusammenhang zur Selbstorganisation (Drexler, Borrmann & Müller-Kohlenberg, 2012). Auch der Zusammenhang von Gesellschaftsspielen und kindlicher Selbstorganisation wurde nachgewiesen (Müller-Kohlenberg, 2014a). Die Eltern berichten außerdem, dass sie ihre Kinder durch das Projekt als selbstständiger und selbstsicherer erleben, dass sie offener und ausgeglichener sind und insgesamt eine positivere Grundhaltung zeigen. Diese Veränderungen bleiben stabil (Bartl, Drexler, Weniger & Müller-Kohlenberg, 2012). Nachteilig wirkt sich eine abgebrochene Patenbeziehung aus. Auch langfristig wird dies als emotional sehr belastend erlebt (ebd.). In der überwiegenden Mehrzahl bauen Kinder und Paten aber eine positive persönliche Beziehung zueinander auf. Verbesserungen von schriftsprachlichen Kompetenzen (schriftlich und mündlich) lassen sich durch das Programm nicht nachweisen (Müller-Kohlenberg & Drexler, 2013).

1.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse.

Die Darstellung verschiedener Familienförderprojekte bietet eine Übersicht zu aktuellen, in Deutschland vertretenen Ansätzen. Um die Vielfalt der Angebote zu verdeutlichen, aber auch mit dem Ziel, diese zu systematisieren, wurde zunächst eine Grobcharakterisierung der ausgewählten Projekte vorgenommen. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit fokussiert Gelingensbedingungen und die Wirksamkeit von Familienbildungsprogrammen. Dabei liegt die Konzentration auf solchen Projekten, die in besonderer Weise schulische Kompetenzen unterstützen. Einige nehmen mit der Formulierung ihrer Förderziele direkten Bezug darauf, z.B. das Sprachförderprojekte FLY oder das Diesterweg-Stipendium. Andere Programme, z.B. Balu und Du, tun dies eher implizit, sind aber dennoch relevant für die Diskussion um geeignete Förderstrategien. Die Ergebnisse werden im Folgenden über die Programme hinweg zusammengefasst.

Die nachgewiesenen, messbaren Effekte auf Teilnehmer von Familienbildungsprogrammen sind überwiegend niedrig bis mittelhoch. Solche Resultate werden ebenfalls in repräsentativen, internationalen Studien berichtet (Beelmann & Rabe, 2007; Heinrichs et al., 2007; Lösel et al., 2006). Obwohl die Höhe der Wirksamkeit durch solche Befunde zunächst recht mäßig erscheint, sind dies doch zum Teil erstaunliche Erfolge, bedenkt man die rahmenden Bedingungen, in denen sie entstehen. Manche Programme arbeiten nur wenige Monate mit einer Familie, manchmal finden Treffen nur wöchentlich oder noch seltener statt, viele Akteure sind ehrenamtlich tätig. Zudem weisen einige Fördermaßnahmen Sekundäreffekte auf, die nicht statistisch messbar sind oder die aus Gründen der mangelnden Vorhersehbarkeit keine Beachtung fanden und daher nicht kontrolliert wurden. Obwohl hier vermutlich nur Teilaspekte der Wirksamkeit berichtet werden können, zeigt die Übersicht dennoch ein erstaunliches Spektrum. Tabelle 2 fasst die berichteten Effekte noch einmal zusammen.

Tabelle 2

Zusammenfassung der Fördereffekte auf Kinder und Eltern der vorgestellten Programme

Programm	Effekte auf Kinder	Effekte auf Eltern
Starke Kinder - Starke Eltern	Verbesserung des Sozialverhaltens	Verringerung von Unsicherheit und Unzufriedenheit mit der Elternrolle
	Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung	Verbesserung des positiven Elternverhaltens Anstieg der erlebten Selbstwirksamkeit
Triple P	Rückgang körperlicher Bestrafung	Reduzierung des dysfunktionalen Elternverhaltens Förderung des funktionalen Erziehungsverhaltens Reduzierung elterlicher Belastungssituationen
FLY	Anstieg literaler Aktivitäten im häuslichen Umfeld Erweiterung des Wortschatzes Verbesserung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit Vermehrte Zusammenarbeit zw. Schule und Elternhaus Verbesserte Lernbegleitung durch Eltern Qualitativ hochwertigerer Unterricht in der Schule	Verbesserung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten Höherer Einbezug in den Schulalltag Besser informiert über Beteiligungsmöglichkeiten und Lernprozesse
Jacobs-Sommercamp	Verbesserung deutscher Sprachfähigkeiten Erweiterung des Wortschatzes Verbesserung des Sozialverhaltens	

Diesterweg-	Verbesserung der Deutschkenntnisse	Reduzierung elterlicher
Stipendium	Erhöhte/s Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein	Belastungssituationen
	Verbesserung der schriftsprachlichen	Höherer Einbezug in den
	Kompetenzen	Schulalltag
	Verbesserte Lernbegleitung durch die Eltern	
<hr/>		
Balu und Du	Verbesserung des körperlichen und psychischen	
	Wohlergehens	
	Verbesserung der Selbstorganisation,	
	Selbstständigkeit und Konzentrations-fähigkeit	
	Erhöhte Lernmotivation	
	Zuwachs an Selbstsicherheit	
	Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung	

Jede Verbesserung, die durch ein Hilfsangebot zustande kommt ist positiv. Trotzdem müssen Aufwand und Nutzen in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen. Neben der moralischen Verantwortung (möglichst vielen zu helfen) veranlasst die bildungsökonomische Betrachtungsweise (was kostet was), nur solche Interventions- und Präventionsmaßnahmen fortzuführen, die ein angemessenes Verhältnis vorweisen (viel Investition für viele Empfänger). Frühe Bildungsinvestitionen zahlen sich nicht nur für den Einzelnen sondern für die gesamte Volkswirtschaft aus (Baldauf & Péron, 2014; Wößmann & Piopiunik, 2009). Anhand der vorgestellten Programmergebnisse werden solche Bedingungen resümiert, die zu einer positiven Programmwirksamkeit beitragen:

- Kontaktaufnahme über bereits bestehende Bezugspersonen (z.B. Erzieher oder Lehrer);
- qualifizierte Fortbildner bzw. Kursleiter;
- Konzept als Arbeitsgrundlage;

- systematische Vorgehensweise, klare Zielvorstellungen, fortlaufende Reflexion und Qualitätssicherung (Objektive Evaluation);
- wöchentlich stattfindende Treffen;
- 1:1 Betreuung für Risiko-Kinder;
- persönliche, individuell ausgerichtete Betreuung einer Familie;
- Verbindlichkeit der Teilnahme;
- Teilnahme als Chance, nicht als Verpflichtung vermitteln;
- Programmlaufzeit mindestens ein Jahr;
- Laufzeit begrenzen → keine Abhängigkeit schaffen;
- aktive Einbindung der Eltern;
- Mehrebenen-Ansatz¹²;
- Kombination von expliziter und impliziter Förderung;
- Ansatz der Lebensweltorientierung (Alltagsroutinen miteinbeziehen);
- Einbezug von spielerisch-spaßvollen Elementen;
- systematische Sprachförderung (diagnosebasiert u. additiv).

1.3 Internationale Befunde zur Wirksamkeit familialer Förderung

Fundierte Wirksamkeitsstudien zu Familienförderprojekten sind in Deutschland noch die Ausnahme. Die Verwendung kontrollierter Designs (Wirkungsanalysen mit Kontrollgruppendedesign) wird vorrangig im angloamerikanischen Sprachraum durchgeführt. Daher bilden solche Evaluationsstudien die Basis der folgenden Analyse. Viele deutsche Städte übernehmen Projekte aus dem Ausland, weil sie sich dort als wirksam erwiesen haben

¹² Kombination der Angebotsformate: Eltern-, Kinder- und gemeinsame Zeit

(z.B. HIPPY¹³, Opstapje¹⁴). Diese gängige Praxis steht auf wackligen Beinen, da es immer wieder fraglich ist, ob die Übertragung in einen anderen Kulturkreis vergleichbare Effekte hervorbringen kann (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002).

Ergebnisse internationaler Studien

Zur Wirksamkeit familienbezogener Unterstützungsprogramme existieren einige wenige internationale Metaanalysen. Diese Form der Übersichtsarbeit (Metaanalyse) wird eingesetzt, um Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen (Primär-)Studien unter der Verwendung statistischer Verfahren zusammenzufassen (Beelmann, 2014). In der Bildungsforschung findet dieses Verfahren regelmäßig Anwendung. Dabei ist die Ergebnisinterpretation nicht selten fragwürdig. So werden beispielsweise uneinheitliche Studienergebnisse statistisch glatt gebügelt oder notwendige Differenzierungen ausgelassen, wie z.B. die Gewichtung von Einzelstudien (Gold, 2014). Mithilfe von Metaanalysen werden Effektgrößen (d) berechnet, die schließlich zur Quantifizierung des Erfolgs von Interventionsmaßnahmen herangezogen werden. Durch die Standardisierung von statistischen Kennwerten werden ermittelte Effekte vergleichbar gemacht. So kann eine relative Verbesserung der Förderpersonen gegenüber einer Vergleichsgruppe oder einem früheren Zeitpunkt ausgedrückt werden (Lösel et al., 2006). Üblicherweise werden Werte von 0.20 als schwache Effekte, Werte um 0.50 als moderate und solche über 0.80 als hohe Effekte betrachtet (Cohen, 1988).

Eine Metaevaluation von 26 Studien zu einem Elterntrainingsprogramm ergab einen moderaten Zuwachs an Wissen bei den teilnehmenden Eltern, unterdessen fielen die Effekte

¹³ HIPPY = Home Interaction for Parents and Preschool Youngsters (urspr. aus Israel): Hausbesuchsprogramm zur Vorbereitung auf den Schulbesuch und zur Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung.

¹⁴ Opstapje – Schritt für Schritt (urspr. aus den Niederlanden): Präventives Förderprogramm zur Unterstützung der elterlichen Erziehungs Kompetenzen.

für Erziehungseinstellungen und -verhaltensweisen gering aus (Cedar & Levant, 1990). Eine andere metaanalytische Studie, basierend auf 665 kontrollierten Studien aus 260 Familienunterstützungsprogrammen, geht auf die Entwicklung elterlicher Unterstützungsfähigkeit gegenüber dem eigenen Kind unter Förderbedingungen ein. Die Unterstützung von Erziehungskompetenzen ist Bestandteil jedes darunter subsumierten Programms, ebenso verschiedene Weiterbildungsmaßnahmen für die Eltern und spezifische Angebote für die Kinder. Für die Eltern ergaben sich schwache Effekte in den Bereichen Einstellung und Wissen zu Erziehung ($d = 0.23$), Erziehungsverhalten ($d = 0.26$) und psychische Verfassung ($d = 0.14$). Ähnlich niedrig fallen die Ergebnisse für die Kinder aus. Mit einem schwachen Effekt von $d = 0.29$ für die kognitive Entwicklung und $d = 0.22$ für die soziale und emotionale Entwicklung. Allerdings standen die genannten Aspekte nicht im Mittelpunkt jeder evaluierten Intervention (Layzer, Goodson, Bernstein & Price, 2001). Marzinzik und Kluwe (2005) fanden heraus, dass sich die Effektgrößen verdoppeln, wenn:

- die kindbezogenen Interventionen früh beginnen;
- die Kinderprogramme eine Komponente zur Selbstentwicklung der Eltern erhalten;
- die Eltern Unterstützung von anderen Eltern bekommen;
- die Durchführung der Programme in Elterngruppen erfolgt;
- die Programme von professionellem Personal geleitet werden.

Andere Wirkungsanalysen kommen zu positiveren Einschätzungen betreffend der Kompetenzentwicklungen (z.B. Heckerens, 1986; Serketich & Dumas, 1996). Allerdings betonen die Autoren Probleme bei der Interpretation ihrer Daten, z.B. aufgrund von Antworttendenzen in Richtung sozialer Erwünschtheit oder auch der Reduktion kognitiver Dissonanz nach Trainingsteilnahme. Teilweise sind die Ergebnisse bereits durch neuere Studien relativiert worden. Genauso uneinheitlich wie sich die Resultate der einzelnen

Metaevaluationen zu Familienförderprojekten präsentieren, sind deren Forschungsdesigns und Auswertungsstrategien. Gleichwohl lassen sich einige Trends aus den vorliegenden internationalen Metaanalysen ableiten:

- Familienbezogene Bildungsmaßnahmen erzielen (niedrige bis mittelhohe) positive Effekte.
- Risiko-Kinder und solche mit beginnender Störung profitieren stärker als Kinder ohne solche Indikatoren.
- Höhere Effekte bei Eltern führen zu günstigeren Entwicklungen der Kinder (Lösel et al. 2006).
- Gezielte Interventionsmaßnahmen weisen stärkere Effekte auf als universelle Ansätze (z.B. Bakermans-Kranenberg, van Ijzendoorn & Juffer, 2003; Friedrich & Siegert, 2009; Lösel et al., 2006).
- Kombinierte Eltern-Kind-Förderung ist effektiver als Trainingsprogramme, in denen nur Kinder oder nur Eltern gefördert werden (Friedrich & Siegert, 2009).
- Mit steigender Intensität eines Programms nimmt auch dessen Wirksamkeit zu (ebd.).

Wirkungen auf den Schulerfolg der Kinder

Die Zielsetzung von elternorientierten Konzepten ist mithin die Förderung der Kinder. Eltern sollen als Bildungsbegleiter ihrer Kinder gestärkt werden und mehr Sicherheit in Erziehungs- und Bildungsprozessen erhalten, um schließlich positiv auf den Bildungserfolg ihrer Kinder einwirken zu können. Ob und inwieweit eine Intervention (langfristig) dazu beiträgt, die gesetzten Ziele zu erreichen bzw. Verbesserungen zu etablieren, wird aber in den seltensten Fällen evaluiert. Vorliegende Programmevaluationen lassen oft nur in eingeschränkter Form auch wirkungsorientierte Schlussfolgerungen zu. Wirkungsbezogene Aussagen werden häufig allein aufgrund der Einschätzung von involvierten Einzelpersonen,

mitunter auch durch die Betrachtung von Zeugnisnoten der Kinder getroffen. Dies sind zwar zulässige, aber höchst subjektiv gefärbte Einschätzungen, die nur dann eine verlässliche Erhebungsmethode darstellen, wenn sie mit anderen Daten kontrastiert werden (Triangulation).

Standardisierte Leistungstests wie sie etwa im Rahmen diagnostischer Prozesse oder zur Aufklärung von intra- oder interindividuellen Entwicklungen eingesetzt werden, finden bislang wenig Anwendung. Ein kombinierter Einsatz aus qualitativen und quantitativen Methoden (mixed methods) zur Einschätzung von Fördereffekten ermöglicht ein umfassendes Bild und beschreibt daher die umfangreichste Form einer Programmevaluation. Langfristige Effekte familienorientierter Förderprojekte auf den Schulerfolg der Kinder können auf Grundlage bislang veröffentlichter Evaluationsstudien nicht formuliert werden.

1.4 Schlussbemerkung

Mit dem einleitenden Kapitel wurde die vorliegende Arbeit theoretisch im Bereich der Bildungsforschung verortet. Im Hinblick auf Gelingensbedingungen und Fördereffekte von Familien-Bildungsprogrammen wurden Befunde aus nationalen und internationalen Studien zusammengefasst und berichtet. In einigen relevanten Aspekten gibt es Übereinstimmungen sowohl betreffend günstiger Bedingungen für die erfolgreiche Implementierung und Durchführung eines Programmes als auch zu erzielten Wirksamkeit. Bereiche, in denen Kinder durch ein Familien-Förderprogramm messbare Effekte erzielten, sind schriftsprachliche Kompetenzen, Sozialverhalten, körperliches und psychisches Wohlergehen sowie weitere schulrelevante Fähigkeiten (Konzentrationsfähigkeit, Lernmotivation etc.). Eltern zeigten nach der Teilnahme an solchen Programmen ein verbessertes Erziehungsverhalten, eine höhere Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit. Auch bei ihnen ließen sich deutliche Verbesserungen in den schriftsprachlichen Kompetenzen nachweisen.

Vielfach wird von einer nun weniger belasteten Eltern-Kind-Beziehung berichtet und einer vermehrten Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Das Spektrum an positiven Effekten durch die vorgestellten Familien-Bildungsprogramme ist breit gefächert und nach wissenschaftlichen Kriterien nachweisbar. Bedenklich ist die nach wie vor geringe Teilnahme jener Bevölkerungsschichten, die eine Förderung am dringendsten benötigen. Einige wenige Programme können hier bereits gute Erfolge berichten (z.B. Balu und Du oder das Diesterweg-Stipendium). Ausschlaggebend dafür ist die gewählte Form der Kontaktaufnahme. Obwohl es eine unüberschaubare Vielzahl an Projekten gibt, mangelt es an familienorientierten Programmen für Risikogruppen. Die Notwendigkeit schulbegleitender Förderung, gerade für Kinder und Jugendliche mit weniger guten „Startbedingungen“ wurde in Kapitel 1.1 erläutert. Zwar sind Programme dann besonders effektiv, wenn sie früh (Kleinkindalter) beginnen, aus diesem Grund ist die Angebotsvielfalt im Bereich der frühkindlichen Förderung auch besonders hoch. Erforderlich sind aber auch Programme, die Familien mit Kindern im Schulalter unterstützen. Für diese Altersspanne gibt es nur wenige familienorientierte Unterstützungsangebote.

2 Methodik

Der Methodenteil der vorliegenden Arbeit gliedert sich in fünf Abschnitte. Zunächst wird die methodische Annäherung an den Forschungsgegenstand begründet und die grundlegende Fragestellung erläutert (Kap. 2.1). Danach werden die richtungsweisenden methodologischen Konzepte samt ihrer Vorgehensweise vorgestellt (Kap. 2.2). Es folgt die Beschreibung der Datenerhebung und Auswertung (Kap. 2.3). Zur besseren Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses werden im Unterkapitel 2.4 die einzelnen Arbeitsschritte nochmal chronologisch dargestellt. Zuletzt wird die Form der Ergebnispräsentation erläutert (Kap. 2.5).

2.1 Forschungslogische Konsequenzen aus dem Forschungsgegenstand und Fragestellung

Die vorliegende Studie untersucht die Wirkung eines Familien-Bildungsprogramms auf teilnehmende Kinder und Eltern. Der Forschungsgegenstand bietet mannigfaltige wissenschaftliche Zugänge. Das Anliegen dieser Studie ist, zu erforschen, welchen Einfluss die unterschiedlichen Förderstrategien auf einzelne Teilnehmer nehmen. Bisher ist es weitgehend unerforscht, welche Angebote auf welche Weise und auf wen Einfluss nehmen. Um das Neue im Forschungsgegenstand zu untersuchen, bietet sich ein methodisch exploratives Vorgehen an (Flick, 2007). Um individuelle Lern- und Bildungsprozesse nachvollziehen zu können, eignen sich qualitativ methodische Werkzeuge. Folglich ist mit der vorliegenden Studie eine Forschungsarbeit entstanden, die dem Forschungszweig der *qualitativ-empirischen Bildungsforschung* zuzuordnen ist (vgl. Marotzki & Tiefel, 2010). Mit dieser Hinwendung ist der Anspruch verbunden, den Forschungsgegenstand möglichst ganzheitlich und aus der Perspektive der Erforschten zu erfassen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009). Die Methoden der Erfassung müssen dem Gegenstand angemessen sein. Das

vorrangige Ziel des untersuchten Bildungsprogramms ist die schulische Förderung der teilnehmenden Kinder. Forschungslogisch müssen schulspezifische Fähigkeiten als Teil der Wirkevaluation erhoben werden. Zu diesem Anlass wurde das methodische Inventar durch quantitative Erhebungsverfahren und Auswertungsstrategien ergänzt (Kap. 2.2.3). Die Kombination aus qualitativer und quantitativer Methodik kennzeichnet das Verfahren des *Mixed-Methods-Designs* (Kap. 2.2.2). Allerdings bleibt die Ausrichtung der Arbeit eine qualitative.

Die Hinwendung zum Subjekt erfolgt in der vorliegenden Studie konsequent. Das hat zur Folge, dass die Beschreibung des Familien-Bildungsprogramms nicht wie gewöhnlich durch die Analyse offizieller Dokumente erfolgt, sondern ebenfalls aus Sicht der handelnden Subjekte (Mitarbeiter). Indem auch die Mitarbeiter und deren Arbeitsweise als Teil des Forschungsgegenstands angesehen werden, emergiert eine neue erweiternde Perspektive auf die Entstehung der Theorie zur Wirksamkeit. Von Interesse ist auch, nach welchem verbalisierbaren oder impliziten Wissen Handlungsstrategien erfolgen und welche Auswirkungen biographische Hintergründe auf die Wirksamkeit des Programms nehmen. Mit der Modellierung des Forschungsgegenstandes als *Wirksamkeit* und *Bedingungsindikatoren* ist ein Schritt in Richtung Passung der Forschung zur methodischen Vorgehensweise getan.

Wenn die Wirksamkeit eines Bildungsprogramms und die regulierenden Bedingungsindikatoren als teils formalisierte und teils informelle Lern- und Bildungsprozesse vorliegen, müssen solche Forschungsverfahren ausgewählt werden, die mit Offenheit daran gehen, soziale Prozesse nachzuvollziehen. Um sich dem Forschungsgegenstand in angemessener Breite widmen zu können, wurde vor allem das Verfahren der Grounded Theory für die Erhebung und Auswertung des empirischen Datenmaterials herangezogen (Kap. 2.2.1).

2.2 Methodologische Orientierungen und methodische Vorgehensweise

Die Strukturierung des Forschungsprozesses richtete sich an der Grounded Theory aus (Kap. 2.2.1). Zur Datenerhebung und -auswertung wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden eingesetzt (Kap. 2.2.2).

2.2.1 Grounded Theory-Methode.

Die Gründungsväter der Grounded Theory-Methode, Anselm Strauss und Barney Glaser, publizieren 1967 das Werk „The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research“. Sie begründen damit eine neue Stilrichtung qualitativer Forschung. Das Ziel der Methode ist die Entdeckung und Entwicklung empirisch begründeter Theorien. Die von Strauss und Glaser entwickelte gegenstandsbezogene Theorie („grounded theory“) bildet die theoretische Grundlage für alle folgenden qualitativen Forschungsmethoden (z.B. Bohnsack, 2013; Mayring, 2015; Schütze, 1983). Die Auswertungsstrategie der Grounded Theory-Methode (GTM) unterscheidet sich allerdings von denen anderer qualitativer Verfahren.¹⁵ Mittlerweile gibt es etliche divergierende Ansätze, die sich unter dem Label GTM verorten (vgl. Bryant & Charmaz, 2014; Mey & Mruck, 2011). Auch Strauss und Glaser vertreten nunmehr unterschiedliche Positionen. Jörg Strübing (2008) diskutiert in seiner Publikation ausführlich die unterschiedlichen Verfahren (vgl. auch Kelle, 1996). Im Folgenden erläutere ich meine Entscheidung für die Auswertungsstrategie nach Strauss und Corbin (1996).

Strauss nimmt im Gegensatz zu Glaser eine pragmatische Position ein. Er geht davon aus, dass Forschungserkenntnisse im Zusammenspiel von theoretischem Vorverständnis und praktischem Experimentieren entstehen. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass die Welt und die sich darin befindlichen Objekte einem steten Wandel unterliegen und sich gegenseitig

¹⁵ Einführungen in qualitative Forschungsmethoden geben z.B. Lamnek (2010) oder Miethe & Müller (2012).

konstituieren (Strübing, 2008). Für das Auswertungsverfahren hat diese Grundannahme Konsequenzen: Nach Strauss'scher Tradition *darf* das induktive Verfahren (bottom-up) durch theoriegeleitete (deduktiv/ top-down) Ideen ergänzt werden. Glaser lehnt ein solches, auf theoretischem Vorwissen basierendes, Vorgehen gänzlich ab. Im Sinne der Subjektivität kann ich mich hier nur dem Strauss'schen Forschungsverständnis anschließen. Der Annahme von Barney Glaser, der Mensch wäre in der Lage, eine „tabula rasa“-Position einzunehmen, bei der man frei von jeglichen Vorannahmen und implizit geleitetem Verständnis ist, kann ich nicht zustimmen. Aus meiner Sicht hat es den größten erkenntnistheoretischen Nutzen, wenn wir als Forscher die eigene Subjektivität im Forschungsprozess anerkennen und thematisieren. Franz Breuer (2010) betont, dass der Erkenntnisvorgang an das forschende Subjekt gebunden ist. „Das Ergebnis der Arbeit, die entwickelte Theorie, ist demzufolge ein persönlich-subjektiv geprägtes Produkt“ (ebd., S. 116). Theoretisches Wissen fließt folgerichtig immer in die Forschungsarbeit mit ein.

Im Gegensatz zu Glaser befürwortet Strauss den Einbezug von Fachliteratur in dem Auswertungsprozess. Wenn der Forscher Neuem gegenüber offen bleibt, kann dadurch eine Erweiterung der Perspektive stattfinden. Das wechselhafte Vorgehen entspricht meiner Ansicht nach dem zirkulär angelegten Erkenntnisprozess der GTM. Schließlich sind es Nuancierungen im spezifischen Auswertungsprozess (Kodierschritte), die mir nach Strauss und Corbin (1996) näher liegen. Das methodische Vorgehen schildere ich im Folgenden detailliert. Zur Verdeutlichung einzelner Schritte nutze ich entweder eigenes Datenmaterial oder rezitiere an passenden Stellen andere Autoren.

Erhebung, Aufbereitung und Interpretation

Transkripte, Feldbeobachtungen oder auch offizielle Dokumente können als Datenmaterial für die GTM verwendet werden. Die Datenerhebung findet typischerweise in

der nahen Umgebung der Forschungspartner statt. Der Forscher begibt sich also ins Feld. Besonderheiten der GTM sind die Prozesse der Datenerhebung und Theoriebildung. Beide sind von Beginn an eng miteinander verknüpft. Durch sukzessiv erhobene Daten wird schließlich eine gesättigte gegenstandsbezogene Theorie entwickelt, mit dem Ziel, soziale Phänomene zu verstehen und zu beschreiben (Strauss & Corbin, 1996).

Die *theoriegeleitete Stichprobenerhebung* eröffnet den Forschungsprozess im Feld. Hierbei geht es um eine bewusste (d.h. nicht zufällige) kriteriengesteuerte Fallauswahl. Personen zum Interviewen, Situationen zum Beobachten und schriftliche Dokumente zur Analyse werden nach ihrer potenziellen Relevanz für die Untersuchung ausgewählt (Muckel, 2011). Bereits nach der ersten Erhebung findet eine Auswertung des Datenmaterials statt. Die Interviews wurden alle (bis auf wenige Ausnahmen) als Audiodaten aufgenommen und digital gespeichert. Sukzessive wurden alle aufgenommenen Gespräche in Transkripte überführt. Das Transkribieren nimmt sehr viel Zeit in Anspruch. Dennoch ist es sinnvoll, diese Tätigkeit selbst zu übernehmen, da hierbei eine erste rudimentäre Interpretation erfolgt. In der Verschriftlichung werden manche Aspekte hervorgehoben, andere, wie paraverbale Äußerungen, vernachlässigt (Scherf, 2013). Entsprechend transkribierte ich den überwiegenden Teil der Daten selbst, nur wenige wurden durch eine geschulte studentische Hilfskraft transkribiert, in der Folge von mir korrigiert. Das Zeicheninventar meiner Transkripte wird im Anhang aufgeführt. Ist ein Transkript vollständig überführt, folgt das erste Kodierverfahren, im Anschluss wird ein Memo verfasst und es werden erste Hypothesen formuliert. Zu jedem Interview sollte auch ein Beobachtungsprotokoll oder ein Vermerk im Forschungstagebuch geführt werden. Sie geben Auskunft über die Atmosphäre der Interviewsituation, Auffälligkeiten oder Besonderheiten. Bemerkungen zu solchen oder vergleichbaren Fragen könnten im Protokoll oder Forschungstagebuch notiert werden: Wie wurde ich empfangen? Welchen Eindruck vermittelt die Gesprächspartnerin? Fühlt sie sich

wohl/ unbehaglich? Wie verlief das Gespräch? Fließend? Stockend? An welchen Stellen?

Gleichzeitig sind sie ein Hilfsmittel zur Reflektion der eigenen Position und Rolle im Erkenntnisprozess (Lynch, 2000). Dieser wird durch soziokulturell geprägte Wahrnehmungs- und Denkmuster gelenkt. Je nachdem in welcher Kultur, mit welcher Sprache und Denkweise jemand aufgewachsen ist, erlebt er Dinge und bewertet sie (Breuer, 2010). Jede Person hat damit einen spezifischen Bedingungsrahmen, durch den sie die Welt wahrnimmt (Konstruktivismus). Das gilt sowohl für alltagsweltliche wie wissenschaftliche Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse. Georges Devereux hat bereits im Jahr 1984 auf die Bedeutsamkeit solcher Reflexivitätsprozesse als methodische Erkenntnisquelle hingewiesen („Übertragung“ und „Gegenübertragung“).

Für das Anliegen dieser Arbeit ist es bedeutsam, Informationen zu den Lebensbedingungen der teilnehmenden Familien zu erhalten. Dabei ist zum Beispiel von Interesse, in welchem (sozialen) Umfeld die Personen wohnen oder welcher Anregeungsgehalt in den Familien besteht. Insofern war ich bemüht, Interviews mit den Teilnehmern möglichst bei ihnen zuhause durchzuführen. Bei der gemeinsamen Überlegung, welcher Ort für ein Gespräch geeignet sein könnte, wurde ich in den allermeisten Fällen von den Eltern zu sich nach Hause eingeladen. Andere Intervieworte waren Cafés in Wohnortnähe der Familie oder wir hielten das Interview vor einer Veranstaltung im Rahmen des Bildungsprogramms, zum Beispiel in einem Familienzentrum.

Während einer Interviewauswertung entwickeln sich *gegenstandsbezogene Hypothesen*. Davon ausgehend, wird nach maximal gegensätzlichen Fällen gesucht (Maximalvergleich). Hatte ich zum Beispiel ein Interview mit einem Elternpaar geführt, welches sich durch das Programm entlastet fühlte, suchte ich nach einem gegensätzlichen Elternpaar. Dies konnte eines sein, bei dem ich diese Wirksamkeit nicht annahm oder das, nach meiner Vermutung, eine andere Dimension der Entlastung aufzeigen würde. Im späteren

Verlauf des Forschungsprozesses macht es Sinn, nach Minimalvergleichen zu suchen (hier: ähnliche Wirksamkeit). Dadurch werden bestehende Kategorien oder Konzepte verdichtet.

Datenerhebung und Datenauswertung finden mit der GTM parallel oder wechselhaft statt. Dieses Vorgehen kommt dem ökonomischen Forschungsvorhaben zugute. Der Erhebungsvorgang ist abgeschlossen, wenn keine neuen bedeutsamen Daten hinsichtlich relevanter Kategorien auftauchen, wenn die Beziehungen der Kategorien untereinander geklärt sind und diese dicht erscheinen. Ist dieser Zustand erreicht, spricht man von *theoretischer Sättigung* (Strauss & Corbin, 1996). Wie sich ein solcher Prozess zwischen Schritten der Datenerhebung und -analyse, Samplingentscheidungen und Konzept-/Theorieentwicklung gestaltet, wird in der folgenden Abbildung graphisch dargestellt.

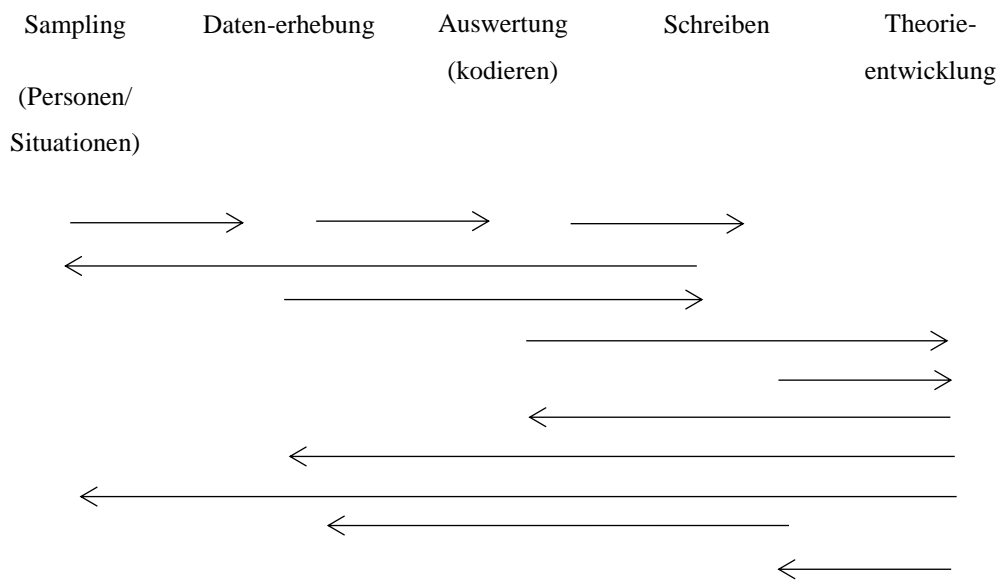


Abb.2. Parallelität der Arbeitsschritte im Verfahren der Grounded Theory

Ein zentraler Arbeitsschritt ist das *Kodieren* des empirisch erhobenen Datenmaterials. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich in erster Linie um transkribierte Interviews, Beobachtungsprotokolle sowie schriftliche Aussagen von Eltern, Lehrern und Kinder aus den

erhobenen Fragebögen. Das Kodierprozedere gestaltet sich als mehrschrittiger Prozess. Im Verfahren der Grounded Theory unterscheidet man drei Kodierschritte: offenes, axiales und selektives Kodieren. Mit dem *offenen Kodieren* wird die Auswertungsarbeit eröffnet. Dabei wird das gesamte Material sequenziell interpretiert. Je nach Intention kann man fein (einen Satz, eine Zeile, ein Wort) oder grobkörnig (einen Absatz, eine Seite) segmentieren. Es geht in erster Linie darum, das Datenmaterial aufzubrechen. Gleichsam ist damit der Versuch verbunden, sich von den Daten zu lösen. Es geht dabei nicht um bloßes Paraphrasieren, sondern darum, *Kodes* bzw. *Konzepte* zu bilden.¹⁶ Mit dem Kodieren beginnt die Suche nach passenden Bezeichnungen für einzelne Vorgänge oder Phänomene, die sich dem Forscher im Datenmaterial eröffnen (Strauss & Corbin, 1996). Dieser Prozess ist der zentrale Arbeitsschritt im gesamten Verlauf der Datenanalyse und Theoriebildung. Muckel (2011) definiert das Kodieren/ Konzeptualisieren folgendermaßen:

Darunter versteht man das Benennen von Phänomenen mithilfe von Begriffen, die abstrakter und prägnanter sind als oberflächliche, allgemeingehaltene Beschreibungen. Um diese Unterscheidung zu verdeutlichen, möchte ich ein Beispiel geben: „Zwei Menschen sprechen miteinander.“ Wenn ich jedoch nach einer präziseren und zugleich konzeptualisierenden Benennung suche, könnte ich sagen: „Ein Mensch berät einen anderen.“ „Beraten“ ist eine konzeptualisierende Benennung im Unterschied zum Miteinander-Sprechen, weil das Beraten bereits eine bestimmte Rollenverteilung impliziert und so Fragen nach der Beziehung der beiden Personen zueinander, dem Gegenstand ihrer Beratung, der Qualität der Beratung etc. eröffnet. (S. 338)

Diese szenische Schilderung, könnte in einer Beobachtungssituation entstanden sein,

¹⁶ Die Verwendung der Begrifflichkeit variiert je nach Autor. In Anlehnung an Petra Muckel (2011) wird in der vorliegenden Arbeit nicht zwischen Kode und Konzept unterschieden. Weiterführend werden die Begriffe Kode und Kodieren verwendet.

die sie als Forscherin im Feld protokolliert hat (Beobachtungsprotokoll). Vorstellbar wäre auch, dass es sich hierbei um die Beschreibung einer Person handelt, die etwas über die Beziehung zu einer anderen berichtet (Interview). Angenommen, die Datenquelle ist ein transkribiertes Interview, kann der Kode für eine Aussage in einem Satz stehen oder aber es handelt sich um eine ausführliche Beschreibung des Interviewpartners. Wie ich meine Datenquelle aufbreche, fein oder grobkörnig, ist individuell verhandelbar. Es gibt hier kein einheitliches Ideal. Diese flexible Handhabung ist kennzeichnend für den gesamten Prozess der Theoriebildung. Nach und nach wird auf diese Weise das gesamte vorliegende Datenmaterial kodiert.

Im nächsten Arbeitsschritt werden die entstandenen Kodes gruppiert. Dieser Vorgang nennt sich *Kategorisieren*. Mehrere ähnliche Kodes werden unter einer Kategorie gebündelt. Manchmal emergiert eine Kategorie ohne große Anstrengung aus dem Datenmaterial, manchmal muss man sie sich mühselig erarbeiten. Eine Kategorie zeichnet sich dadurch aus, dass ihr verschiedene Eigenschaften und Dimensionen zuzuordnen sind. Während ein Kode *nur eine* konzeptualisierende Beobachtung, ein Phänomen oder eine Bezeichnung für einen Absatz darstellt, besitzt eine Kategorie ein dimensionales Profil. Die Analyse wird also auf einer abstrakteren Ebene fortgeführt. Zur Erläuterung ziehe ich das Beispiel *Beraten* aus dem obigen Zitat von Muckel heran. *Beraten* ist in diesem Fall ein Kode, da es eine Beobachtung beschreibt. Während des Kategorisierens werden nun verschiedene Kodes einander zugeordnet. Als beschreibende Kategorie könnte beispielsweise der Begriff *Stützungs-Setting* emergieren. Zur Verdichtung dieser Kategorie würde man nun Eigenschaften und Dimensionen entwickeln. Dies können bereits kodierte Begriffe sein oder aber neue, deduktiv hergeleitete.

Eigenschaften der Kategorie *Stützungs-Setting* könnten sein: Intensität, Dauer und Verlauf. Mögliche Dimensionen wären: hoch, anhaltend und kontinuierlich. So wird ein

dimensionales Profil erarbeitet, das einzigartig für den vorliegenden Fall ist. Dieses Profil wird im ständigen Vergleich mit den Daten entwickelt und modifiziert.

Die Autoren Strauss und Corbin (1996) bieten den Forschenden eine Reihe von *methodischen Hilfsmitteln* zur Ausarbeitung und Verdichtung der gegenstandsbezogenen Theorie an. Eine Auswahl von dreien möchte ich vorstellen, da sie meiner Ansicht nach besonders gewinnbringend sind.

1) *Analytische Fragen* zum Datenmaterial oder an bereits entstandene Hypothesen öffnen die Perspektive und zeigen auf, an welchen Stellen die Analyse noch unvollständig ist oder mehr Verdichtung benötigt. Bezogen auf das Konzept Beraten können analytische Fragen lauten: Wer wird beraten? Was sind Beratungsthemen? Wie wird die Beratung durch den Beratenen erfahren? Wie wird sie umgesetzt? Zeitbezogene analytische Fragen könnten lauten: Wie oft wird eine Beratung durchgeführt? (Frequenz) Wie lange dauert eine Beratung? (Dauer) Wie schnell oder langsam ermöglicht die Beratung eine Verbesserung? Hier können sich methodische Fragen anschließen: Wie wird die Beratung durchgeführt? Bedarf es bestimmter Fähigkeiten des Beratenden?

2) Das kontinuierliche Schreiben von *Memos* ist ein weiteres Instrument zur Ideenentwicklung und soll darüber hinaus den Wissensstand des Forschers dokumentieren. Memos können prägnant oder offen gestaltet sein. Hierin können Vermutungen angestellt, Besonderheiten beschrieben oder Kategorien ausgearbeitet werden. Die Autorin Juliet Corbin (1996) hebt das Schreiben von Memos als *die* grundlegende Prozedur im Verfahren der Grounded Theory hervor. „In ihrem Sinne fixieren Memos das Flüchtige, sie helfen, die sich herausbildende Theorie zu präzisieren“. (Mey & Mruck, 2011, S. 26) Der folgende Ausschnitt ist einem Memo entnommen, das ich im Rahmen dieser Forschung zu einem Elterninterview geschrieben habe. Dieses frühe Memo zeigt die Offenheit des Instruments. Es vermittelt auch eine Idee davon, wie sich solche Memos im Forschungsprozess weiter entwickeln können und

welche Bedeutung sie für die Theorieentwicklung haben.

Zentrales Thema ist die hohe geschilderte Verunsicherung von Mutter und Vater bezüglich Erziehungs- und Bildungsprozessen. Ursächliche Bedingung dafür scheint das starke Differenzerleben der Eltern zu sein, das beide seit der Immigration nach Deutschland empfinden. Sie vergleichen häufig ihre Umgehensweise mit denen anderer Eltern und reflektieren dabei stark die eigenen Handlungsweisen sowie die ihres Kindes. Der Vergleich, den sie immer wieder zwischen „hier“ und „bei uns in xxx“ [anonym.] anstellen, zeigt, dass es sich tatsächlich um die Wahrnehmung kulturell geprägter Unterschiede handelt. Auffällig, dass sich diese Eltern stark am Außen orientieren; sie wollen sich den hier üblichen Handlungsrouinen anpassen und zeigen dabei assimilierende Tendenzen. Alle erwachsenen, deutschen Kontaktpersonen werden von ihnen als Experten in Sachen Erziehung und Bildung wahrgenommen, häufig auch als diese befragt, so z.B. die Klassenlehrerin, die Patin des Kindes, ich und auch die Kontaktpersonen aus dem Bildungsprogramm. Könnte es sein, dass diese aktive Inanspruchnahme und Orientierung an „Experten“ aus der ansonsten ausgeprägten Kontaktlosigkeit der Eltern resultieren? Gleichzeitig zeigen die Eltern ein geringes Fähigkeitsselbstkonzept. Auch zeigen sie wenig Vertrauen in die Kompetenzen ihres Kindes. Zum Ende der Grundschulzeit steigen die Verunsicherungen und der Informationsbedarf der Eltern an.“ (Memo I zu Familie Rai, Zühlke, 2014)

3) Zur Analyse von Bedingungen und Konsequenzen bieten Strauss & Corbin (1996) ein weiteres analytisches Hilfsmittel an: die *Bedingungsmatrix* bzw. das *Kodierparadigma*. Die Begriffe werden in der Literatur synonym verwendet. Im Verlauf einer Auswertung entstehen zahlreiche Codes und Kategorien, deren Bedeutsamkeit und Position für die

entstehende Theorie erst herausgearbeitet werden muss. Soll ein Phänomen näher untersucht werden, stellt die Bedingungsmatrix eine gute Möglichkeit dafür dar. Sie hilft dabei, sich einem Phänomen systematisch zu nähern, sie kann in jedem Stadium der Untersuchung eingesetzt werden. Die Autoren nennen fünf Kategorien, an denen man sich orientieren kann: Bedingung, Kontext, Handlung/ Interaktion, Konsequenzen und Phänomen. Je nachdem, welche Kategorie für das eigene Forschungsvorhaben relevant ist, kann diese fokussiert und können andere vernachlässigt werden. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde das folgende Modell (Tabelle 3) eine hilfreiche Unterstützung im Verlauf des Erkenntnisprozesses. Angewendet auf das zitierte Memo, ergibt sich folgendes Muster.

Tabelle 3

Beispiel einer Bedingungsmatrix nach Strauss und Corbin (ebd.)

Bedingungsmatrix

Phänomen	Orientierung am Außen
Bedingung	Differenzerleben, niedriges Fähigkeitsselbstkonzept, Kontaktlosigkeit
Handlung	Aktive Suche und Inanspruchnahme von Hilfen
Konsequenz	Verunsicherung, weitere Suche

Anderer Gruppierungen sind ebenfalls vorstellbar. So könnte die *Orientierung am Außen* auch als Konsequenz oder Handlung eingesetzt werden. *Verunsicherung* könnte auch das Phänomen darstellen. In jedem Fall strukturiert dieses Vorgehen Codes und Kategorien und bringt sie zueinander in Verbindung. Dieser Auswertungsschritt ist kennzeichnend für den fortgeschrittenen Forschungsprozess. Strauss und Corbin (ebd.) bezeichnen ihn als *axiales Kodieren*. Bei diesem Analyseverfahren werden zwei Auswertungsstrategien miteinander

verknüpft: die induktive (Kategorien entstehen aus dem Datenmaterial) und deduktive (bereits bestehende Kategorien werden auf das Datenmaterial angewandt) Vorgehensweise. Bedingungen werden spezifiziert, wenn eine unmittelbare Wirkung auf die Handlung vorliegt und sich Bedingung und Phänomen als zugehörig erweisen (ebd.). Diese Kriterien werden im vorliegenden Beispiel erfüllt. Es könnte also relevant sein, den vorliegenden Fall mit anderen zu vergleichen und zu fragen, ob die Bedingungen *Differenzerleben*, *niedriges Fähigkeitsselbstkonzept* und *Kontaktlosigkeit der Eltern* kausal, kontextuell oder intervenierend zur Handlung *aktive Suche* und *Inanspruchnahme von Hilfen* steht. Diese explorative Herangehensweise setzt Offenheit für soziale Phänomene voraus sowie Kreativität und Sensibilität der forschenden Person. Gleichzeitig führt dieses zielgerichtete und systematische Vorgehen zu der Entstehung einer gegenstandsbezogenen („grounded“) Theorie.

Dieser kurze Einblick in die Auswertung des Datenmaterials lässt bereits eine Hypothese entstehen: Spezifische (familiäre) Bedingungen nehmen Einfluss auf die elterliche Umsetzungsmöglichkeit von Hilfen. Anders formuliert könnte die Hypothese auch lauten: Die Wirksamkeit eines Familien-Bildungsprogramms ist abhängig von (familien-)spezifischen Bedingungsindikatoren. Diese vorläufige Hypothese würde dann am Datenmaterial erneut geprüft und verifiziert. Dabei ist besonders auf Prozessaspekte zu achten, die eine Veränderung (durch das Programm) andeuten. Diese Veränderung (z.B. Entlastung) wird wiederum auf ihren Einfluss bezüglich (parentaler) Handlungsweisen analysiert. Dahinter steht die Frage, ob veränderte Bedingungen zu verändertem Verhalten/ Handeln führen. Falls ja, zu welchem? Gibt es unterschiedliche veränderte Handlungsarten? Welche Bedingungen führen zu welchem Handeln? Analytische Fragen und andere methodische Hilfsmittel gehen Hand in Hand und ergänzen sich gegenseitig, so dass eine dichte Theorie entstehen kann. Darin werden die Analysen der Einzelfälle gewissermaßen kumuliert.

Mit dem letzten Analyseschritt, dem *selektiven Kodieren*, wird die Schlüssel- oder Hauptkategorie benannt. Sie sollte sich wie ein roter Faden durch das Datenmaterial ziehen. Eine gute methodische Hilfestellung, um sich dem zentralen Phänomen zu nähern, ist erneut der Weg über analytische Fragen. Zum Beispiel: Welche Phänomene wiederholen sich immer wieder in den Daten? Oder: Was ist am Untersuchungsbereich am auffälligsten? Wenn diese Erkenntnis erarbeitet wurde, kann man dazu übergehen, Eigenschaften und Dimensionen der Hauptkategorie zu beschreiben. „Grounded Theory ist ein handlungsorientiertes Modell. Deswegen muss die Theorie in irgendeiner Form Handeln, Veränderungen oder die Ursachen für wenig oder nicht stattfindende Veränderung aufzeigen.“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 100) Um Ergebnisse übersichtlich und strukturiert zu präsentieren, empfehlen die Autoren graphische Veranschaulichungen, wie Diagramme oder Tabellen. Mit der Erstellung sollte ebenfalls möglichst früh im Forschungsprozess begonnen werden.

Gütekriterien

Die Gütekriterien der GTM beruhen auf den allgemeinen Merkmalen qualitativer Forschung: Art der Datensammlung, Analyseverfahren, Darstellungsweise und Vermittlung von Ergebnissen. Die Anpassung der Forschung an den Forschungsgegenstand ermöglicht eine hohe Gültigkeit der Ergebnisse (Lamnek, 2010). Während des gesamten Forschungsprozesses findet eine kontinuierliche Überprüfung der gebildeten Hypothesen am empirischen Material statt (axiales und selektives Kodieren). Eine weitere (intersubjektive) Validierung kann durch projektexterne Fachleute durchgeführt werden. Zum Beginn meiner Forschungstätigkeit habe ich mich einer qualitativen Interpretationsgruppe angeschlossen, die aus sechs ständigen Mitgliedern (Promovendinnen) besteht. Diese Arbeitsgruppe befasst sich interdisziplinär, aus den Perspektiven der Psychologie, Erziehungswissenschaften sowie Politik-, Sprach- und Kulturwissenschaften, mit der Auswertung qualitativer Daten nach dem

Verfahren der Grounded Theory. Während der Sitzungen (im 2Wochen-Turnus) kodieren die Forscherinnen gegenseitig Auszüge ihrer erhobenen Daten und diskutierten entstehende Hypothesen und Theorien.

Der Verlauf des Forschungsprozesses sowie die Auswertung werden nachvollziehbar dargestellt. Somit werden die Kriterien der Transparenz und Nachvollziehbarkeit ebenfalls erfüllt. Wenn es um die Erforschung sozialer Phänomene geht, ist die Wiederholbarkeit der Forschung nur eingeschränkt möglich. Soziale Wirklichkeit und Bedingungen ändern sich ständig, entsprechend auch die Theorien darüber. Außerdem entstehen Forschungsergebnisse immer in Abhängigkeit von der forschenden Person. Auch bei der vorliegenden Forschungsarbeit handelt es sich um eine subjektive Erkenntnistheorie. Dennoch ist anzunehmen, dass eine andere Forscherin im gleichen Setting (identische Ausgangsbedingungen) zu ähnlichen, wohl aber nicht identischen, Forschungsergebnissen käme. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ für eine breite Population. Grounded Theories spezifizieren ein Phänomen, indem sie es durch Bedingungen, Handlungen und Konsequenzen erfassen (Strübing, 2008). Die aggregierten Einzelfallstudien umspannen allerdings ein breites Feld. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse in andere vergleichbare Handlungsfelder ist demnach möglich und wird angestrebt. Angemessenheit und Praxisrelevanz sind für die Gründungsväter der Methode bedeutende Qualitätsmerkmale einer Forschung. Die im Feld agierenden Akteure sollten durch die neu entstandene Theorie ihr Wissen erweitern können und in die Lage versetzt werden, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. „Die Praxis bringt also in gewisser Weise den Test und die Validierung der Theorie“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 248).

2.2.2 Mixed-Methods-Design.

Die kombinierte Verwendung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden charakterisiert das Mixed-Methods-Design (Kelle, 2008; Mayring, 2001). Durch das

multimethodische Vorgehen bei der Untersuchung eines Forschungsgegenstandes wird die Genauigkeit der gewonnen Erkenntnisse erhöht (Denzin, 1978). Außerdem gelangt der Forscher durch die offene und flexible, theoretische und methodologische Orientierung zu differenzierteren Forschungsergebnissen (Flick, 2008). Zu diesem Zweck wurde das Verfahren für die vorliegende Arbeit gewählt. Allerdings wurden die Methoden nicht gleichberechtigt eingesetzt. Der Anteil der qualitativen Datenerhebung durch Interviews und teilnehmende Beobachtung sowie die inhaltsanalytische Auswertung nach dem Verfahren der Grounded Theory ist deutlich gewichtiger. Statistische Auswertungsmethoden wie auch quantitative Erhebungsverfahren wurden vorrangig zur Leistungsdokumentation der Schüler und für die Grobcharakterisierung der Stichprobe angewendet. Die Verfahren stehen aber nicht nur als summarische Auflistung ihrer Ergebnisse nebeneinander. Die Daten kompensieren und ergänzen einander an geeigneter Stelle. Für die Verflechtung der Verfahrensweisen möchte ich ein Beispiel aus meiner Arbeit nennen, das nach Mayring (2001) der „Vertiefungsebene“ zugeordnet wird. Dabei werden Ergebnisse aus einem quantitativen Forschungsdesign durch eine inhaltsanalytische Auswertung vertieft oder ergänzt. Die qualitative Methode wird in diesem Fall nachträglich eingesetzt und kann bspw. zur Validierung der Ergebnisse beitragen.

Für die Grobcharakterisierung meiner Stichprobe habe ich ein quantitatives Verfahren gewählt. Im Hinblick auf die Forschungsabsicht, welche Wirkung das Programm auf Eltern und Kinder zeigt, wurden ein Lehrer- und ein Schülerfragebogen konzipiert. Die Fragebögen wurden jeweils zum Beginn und zum Ende des Förderzeitraums erhoben, dadurch sind zusätzlich Aussagen über Entwicklungsverläufe möglich. Auf einer fünfstufigen Ratingskala („trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) wurden die Lehrer gebeten, Einschätzungen zum Schüler und zu dessen Eltern vorzunehmen. Der Fragebogen schließt mit einem offenen Teil für weitere Anmerkungen ab. Ähnlich strukturiert ist der Schülerfragebogen. Die Kinder

geben Auskunft über ihr Familienleben, ihr Freizeitverhalten (Ratingskalen) und ihre Einstellung gegenüber der Schule (offener Teil). Die Fragebögen wurden bewusst so konzipiert, dass sich Übereinstimmungen oder Unstimmigkeiten zu ein und demselben Untersuchungsgegenstand, z.B. dem Unterstützungsverhalten der Eltern, ausfindig machen lassen. Nachdem die Ergebnisse in einem ersten Durchgang statistisch ausgewertet wurden, folgte in einer Vertiefungsphase die Interpretation einzelner Fälle auf qualitativer Ebene. Auf diesem Weg wurde der erste Interviewpartner ausgewählt.

2.3 Datenerhebung und -auswertung

Im Folgenden wird das Vorgehen während der empirischen Arbeit beschrieben. Dies beinhaltet die Erhebung und Auswertung quantitativer (Kap. 2.3.1) und qualitativer Daten (Kap. 2.3.2).

2.3.1 Quantitative Erhebung und Auswertung.

Um die Leistungsentwicklung der Kinder hinsichtlich ihrer schulischen Kompetenzen nachvollziehen zu können, wurden standardisierte Testverfahren eingesetzt, ebenso zur Messung der Lern- und Leistungsmotivation sowie zur Erfassung des Selbstkonzepts. Ferner wurden den Kindern, Lehrern und Eltern Fragebögen vorgelegt (s. Anhang A4, S. 215 ff.). Alle Fragebögen, bis auf einen, wurden eigens für diese Wirksamkeitsevaluation entwickelt. Darüber hinaus wurden die Schulnoten über den Förderzeitraum hinweg dokumentiert.¹⁷

Fragebögen an Kinder, Eltern und Lehrer

Vorab wurden die Eltern der Kinder über die vorgesehenen Datenerhebungen informiert und es wurden Einverständniserklärungen eingeholt. Zum Beginn des

¹⁷ Die vorliegende Studie ist Teil einer umfangreichen begleitenden Programmevaluation im Sinne einer Vollerhebung mit allen Kindern und Eltern. Die standardisierten Testverfahren wurden gemeinsam erhoben und ausgewertet.

Förderzeitraums wurden *zwei Schülerfragebögen* (SF) erhoben. Einer der eingesetzten Fragebögen wurde im Frankfurter IDeA-Zentrum (www.idea-frankfurt.eu) im Rahmen eines Projektes zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund entwickelt. Mit zehn Fragen werden Aspekte zum häuslichen Sprachgebrauch und zur häuslichen Lernsituation erhoben (SF1). Im zweiten Fragebogen (SF2) sind insgesamt acht Fragen zum Familienleben der Kinder, zu ihrem Freizeitverhalten und zu ihrer Einstellung gegenüber der Schule zu beantworten. Vier der Fragen beantworten die Kinder auf einer fünfstufigen Ratingskala, drei sind Ja-Nein-Fragen (wie etwa „Lernst du ein Instrument?“), die letzte Frage zum Freizeitverhalten mit Freunden ist offen gestaltet (wie etwa „Was machst du nach der Schule?“). Dieser Fragebogen wurde zum Beginn und zum Ende der Förderzeit erhoben.

Es wurden außerdem *zwei Elternfragebögen* (EF) eingesetzt. Einer wurde für die Elternkohorte konzipiert, die sich zum Zeitpunkt der Evaluation in der Förderphase befanden (EF1), der zweite adressiert die Eltern vergangener Förderperioden (EF2). Im Erhebungszeitraum zwischen 2012 bis 2014 waren dies insgesamt 51 Elternteile. Der Fragebogen an die Ehemaligen gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil beinhaltet geschlossene Fragen (fünfstufige Ratingskala) zu den selbst eingeschätzten Auswirkungen des Programms auf die eigene Person (Eltern), auf das eigene Kind sowie auf den Schulwechsel. Im zweiten Teil beantworten sie die drei Fragen: was ihnen an der Förderung am besten gefallen hat (größter Nutzen), ob sie Änderungswünsche haben und ob sie das Programm weiter empfehlen würden. Dieser Fragebogen wurde den Familien postalisch zugestellt und anonym ausgefüllt, um eine Antworttendenz in Richtung sozialer Erwünschtheit zu minimieren. Gleichzeitig wurde mit dem Elternfragebogen ermittelt, welche der Eltern für ein vertiefendes Gespräch über das Programm bereit stünden. Mit sechs von ihnen wurden im Anschluss leitfadengestützte Interviews zur Einschätzung und Bewertung des Programms durchgeführt.

Die aktuelle Elternkohorte bekam gegen Ende des Förderzeitraums einen ausführlicheren Fragebogen vorgelegt, um ihre Einschätzung zum Verlauf und zur Wirksamkeit des Programms zu ermitteln. Der Fragebogen gliedert sich in drei Teile. Zunächst werden Daten zur schulischen und beruflichen Ausbildung der Eltern erhoben, es wird nach dem aktuellen Berufsstand sowie der jeweilige Muttersprache gefragt, und die Regelmäßigkeit der Teilnahme an den Veranstaltungen des Programms wird erfasst. Der zweite Teil beinhaltet geschlossene Fragen zu den selbst eingeschätzten Auswirkungen des Stipendiums auf die eigene Person (Eltern), auf das Familienleben und auf das eigene Kind. Die Eltern bewerten außerdem einzelne Elemente des Programms hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Wichtigkeit auf einer fünfstufigen Skala. Abschließend sind fünf offene Fragen zur persönlichen Einschätzung und im Hinblick auf Änderungswünsche zum Programm zu beantworten. Aufgrund einer teilweise sehr eingeschränkten Sprachfähigkeit im Deutschen wurden die Eltern während der Befragung eng durch Mitarbeiter des Evaluationsteams betreut. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden bei Bedarf durch diese Mitarbeiter niedergeschrieben.

Zusätzlich wurde zu zwei Messzeitpunkten ein und derselbe *Lehrfragebogen* (LF) erhoben. Zum Beginn des Programms besuchten die Kinder vierte Grundschulklassen, zum Abschluss waren sie in fünfte Klassen weiterführender Schulen verteilt. Entsprechend wurde der Fragebogen zu einem Kind zwei unterschiedlichen Lehrkräften vorgelegt, zunächst dem Klassenlehrer der Grundschule, dann dem Klassenlehrer der fünften Klasse. Jedem Fragebogen wurde eine Anfrage zur Möglichkeit der Unterrichtsbeobachtung beigelegt. Aus den Zustimmungen wurden später diejenigen Schüler ausgewählt, die ich über den Förderzeitraum hinweg intensiv begleitet habe. Dazu gehörten auch mehrmalige Unterrichtsbeobachtungen der Schüler in ihren Schulklassen, teilnehmende Beobachtung des Schülers während der Pausen sowie Lehrergespräche. Der Lehrerfragebogen gliedert sich in

zwei Teile. Im ersten Teil beantworten die Lehrer geschlossene Fragen zu fünf Themenbereichen: Sozialkompetenz und Ich-Kompetenz ihres Schülers, Lernkompetenzen, Motivation und Offenheit sowie Elternzusammenarbeit. Im abschließenden Teil haben sie die Möglichkeit, eine Anmerkung oder Ergänzung hinzuzufügen. Der Fragebogen wurde den Lehrkräften auf postalischem Weg, mit frankiertem Rückumschlag, zugestellt.

Standardisierte Testverfahren

Über drei Messzeitpunkte hinweg wurden standardisierte Testverfahren eingesetzt. Den Kindern wurden Schulleistungstests zum *Lesen* (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006) und *Rechtschreiben* (DERET 3-4+, Stock & Schneider, 2008; DERET 5-6+ Martinez-Mendez, Schneider & Hasselhorn, 2015) vorgelegt. Ferner wurde die Entwicklung der *Lern- und Leistungsmotivation* (SELLMO-S, Spinath et al., 2002) sowie des *Selbstkonzepts* (SDQ, Arens et al., 2011; SK, Ehm, Nagler, Lindberg & Hasselhorn, 2014) erfasst.

Der Leseverständnistest ELFE ist für Erst- bis Sechstklässler konzipiert. Er erfasst folgende drei Kompetenzbereiche des Lesens: die Schnelligkeit der Worterkennung, das Verstehen von Sätzen und das Verstehen kurzer Texte. Die Anforderungen bleiben über die drei Messzeitpunkte gleich, allerdings steht den Kindern der 5. Klassenstufe eine reduzierte Bearbeitungszeit zur Verfügung. Der Deutsche Rechtschreibtest DERET erfasst den Leistungsstand im Rechtschreiben. Die Kinder bekommen einen Fließtext diktiert und einzelne Sätze, außerdem füllen sie einen Lückentext aus. Die Rechtschreibleistung wird durch das Auszählen der korrekt geschriebenen Wörter bestimmt.

Mit dem Testverfahren SELLMO wurde der Merkmalsbereich der Lern- und Leistungsmotivation erhoben. Der Schulerfolg eines Kindes wird erheblich durch dessen individuelle Lern- und Leistungsmotivation determiniert. In der Regel führt eine hohe Lernmotivation zu guten Schulleistungen. Die Kinder geben ihre Antworten auf einer

fünfstufigen Skala (zwischen ‚stimmt gar nicht‘ = 1 Punkt und ‚stimmt genau‘ = 5 Punkte) ab. Das Verfahren misst vier unterschiedliche Formen von Zielorientierungen: Lernziele, Arbeitsvermeidung, Annäherungs-Leistungsziele sowie Vermeidungs-Leistungsziele. Als nicht förderliche Motivationslagen gelten eine hohe Arbeitsvermeidung, eine geringe Lernzielorientierung und eine hohe Vermeidungs-Leistungsziel-Orientierung. Berechnet wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen zu den drei Messzeitpunkten. Für jedes Kind konnte anhand der Rohwert-Punkte zu jeder Zielorientierung ein T-Wert (Normwert) ermittelt werden. Damit wird es möglich, das Testergebnis eines Kindes mit einer Normierungsstichprobe, also Kindern im gleichen Lebensalter, zu vergleichen. Ein T-Wert von $TW = 50$ entspricht einem mittleren Leistungsniveau bzw. einer mittleren Merkmalsausprägung. Ein T-Wert von $TW = 30$ weist auf eine sehr niedrige Merkmalsausprägung hin. Ein T-Wert von $TW = 60$ markiert eine über dem Durchschnitt liegende Merkmalsausprägung.

Diverse Facetten des Selbstkonzepts wurden über eine deutsche Fassung des Self Description Questionnaire (SDQ; Arens et al., 2011) erfasst. Neben dem Selbstkonzept in Mathematik und in Deutsch wurde das allgemeine schulische Selbstkonzept, das Selbstkonzept hinsichtlich der eigenen Beliebtheit bei den Mitschülern, das Selbstwertgefühl und die selbst erlebte Beziehungsqualität zu den Eltern erhoben. Ein zusätzlicher Fragebogen (Ehm, Nagler, Lindberg & Hasselhorn, 2014) wurde eingesetzt, um in differenzierterer Form das akademische Selbstkonzept (SK) in den schulischen Kompetenzbereichen des Lesens, Rechtschreibens und Rechnens zu erfassen. Als Selbstkonzept wird die Selbsteinschätzung und Bewertung der eigenen Person in unterschiedlichen Bereichen verstanden. Ein hohes akademisches Selbstkonzept geht meist einher mit einer ausgeprägten Lern- und Leistungsmotivation, mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sowie mit guten

schulischen Leistungen. Entsprechend ist ein wichtiges Bildungs- und Erziehungsziel die Unterstützung eines positiven Selbstkonzepts.

Die vorliegende Studie arbeitet auf der Ebene individueller Entwicklungsverläufe, forschungslogisch werden Einzelfälle betrachtet und interpretiert. Darunter auch solche, die sich von anderen Entwicklungsverläufen deutlich unterscheiden. Standardisierte Testverfahren und Fragebogenerhebungen sind eigentlich Mittel der Wahl, wenn Aussagen auf Gruppenebene getroffen werden sollen. Für diese Untersuchung sind die Ergebnisse dennoch in vielerlei Hinsicht relevant. Sie haben eine vorläufig-explorative Funktion, unter der Gruppe der Teilnehmer ließen sich ad hoc besondere Fälle identifizieren, die sogleich in den Kreis der engeren Forschungspartner¹⁸ aufgenommen werden konnten. Zudem liefert die Untersuchung derselben Person bzw. derselben Merkmalsbereiche mit unterschiedlichen Verfahren den Vorteil, profundere Ergebnisse zu erhalten (vgl. Kap. 2.2.2). Letztlich ist die Funktion eine deskriptive, die Stichprobe wird hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes erfasst und grobcharakterisiert.

2.3.2 Qualitative Erhebung und Auswertung.

Über die gesamte Dauer des Familien-Bildungsprogramms, zwischen den Jahren 2012 bis 2014, wurden fortlaufend *Interviews* mit Teilnehmern und Mitarbeitern des Programms geführt, zusätzlich wurden Klassenlehrer der 4. und 5. Klassenstufe interviewt. Die Gruppe der Geförderten zählt in der genannten Förderperiode insgesamt 31 Familien. Aus der Gesamtheit der teilnehmenden Familien wurden im Forschungsverlauf sieben Intensivfälle ausgewählt, deren Entwicklung mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt wurde. Die Auswahl der Intensivfälle erfolgte keineswegs zufällig, wie es bei großen Stichproben in quantitativen

¹⁸ Forschungspartner sind diejenigen Personen, die ihr Wissen mit dem Forscher teilen und uns an ihren Handlungen teilhaben lassen. In der qualitativen Forschung werden die untersuchten Personen als gleichberechtigte Partner. Forscher und Untersuchte handeln in gegenseitiger Orientierung und Anpassung aneinander (Lamnek, 2010).

Forschungsdesigns geschieht. Die Auswahl orientierte sich an dem theoriegeleiteten Erhebungsverfahren („Theoretical Sampling“) der GTM (vgl. Kap. 2.2.1). Entsprechend der zirkulären Strategie wurde im Erhebungs- und Auswertungsverfahren die Auswahl der Forschungspartner immer wieder neu bewertet und ergänzt. Im Unterschied zur linearen Strategie quantitativer Studien liegt zu Beginn der Forschung kein konkreter Untersuchungsplan mit feststehender Stichprobe vor (Lamnek, 2010).

Im Folgenden wird eine Übersicht zu den geführten Interviews abgebildet, die retrospektiv erstellt wurde. Außerdem werden methodologische Aspekte zur Interview-Durchführung erläutert. Es folgt die Darstellung zur qualitativ-empirischen Methode der *teilnehmenden Beobachtung*. Diese wurde ebenfalls über die gesamte Dauer des Familien-Bildungsprogramms eingesetzt. Jede Programmveranstaltung wurde somit als Möglichkeit zur qualitativen Datenerhebung genutzt. Die Kinder der Familien, die engmaschig und intensiv begleitet wurden, habe ich zusätzlich in ihrem alltäglichen Lernumfeld, der Schule, beobachtet. Dort wo es möglich war, geschah dies zu zwei Messzeitpunkten, in der 4. und 5. Klasse.

Interviews

Es gibt eine ganze Bandbreite unterschiedlicher Erhebungsverfahren auf der Basis qualitativer Methodologie. Die Verbreitung einzelner Interviewarten folgt gewissen Moden. Ausschlaggebend für die „richtige Wahl“ ist die genaue Passung der Interviewform zum Untersuchungsgegenstand. Diese Forschungsarbeit ist theoriegenerierend angelegt, dazu wurde ein methodisches Vorgehen nach Strauss und Corbin (1996) gewählt. Im einleitenden Abschnitt des Methodenkapitels habe ich erläutert, welche Auswirkung diese Positionierung für das Auswertungsverfahren einnimmt. Auch die Entscheidung über die Art der Interviewführung findet darin ihre Begründung. Beim *problemzentrierten Interview* (Witzel, 1982) geht die befragende Person mit bereits bestehenden Vorannahmen in die

Befragungssituation. Den Prinzipien der Offenheit und Flexibilität wird trotzdem Rechnung getragen, denn das theoretische Konzept wird durch den Befragten modifiziert. Diese Form der Interviewführung erlaubt also eine Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen, im Gegensatz zu bspw. dem narrativen Interview (Schütze, 1977), bei dem der Forscher (im Idealfall) ohne jegliches theoretisches Vorverständnis in die Erhebungsphase eintritt. Die Vorannahmen des Interviewers bleiben im Gespräch unerkannt, „die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit bleibt dem Befragten allein überlassen“ (Lamnek, 2010, 333). Den befragten Personen wurden zu Beginn des Interviews die erzählende Gesprächsstruktur und das Thema des Interviews erläutert. Die Beschreibung zum Anlass des Interviews wurde allerdings sehr allgemein gehalten. Die interviewten Personen sollten durch die Fragestellung in keine bestimmte Richtung geleitet werden, entsprechend wurde der interessierende Themenbereich durch offene Fragen eingegrenzt. Eröffnet wurden die Gespräche durch einen erzählgenerierenden Stimulus. Die Eltern-Interviews wurden beispielsweise folgendermaßen eingeleitet: „Erzählen Sie doch mal, wie sind Sie auf das Programm aufmerksam geworden?“ Der Erzählstimulus war, für jede Befragungsgruppe (Eltern, Lehrer, Mitarbeiter), immer ein und derselbe. So ist es möglich, unterschiedliche Fokussierungen, Problembereiche sowie Handlungsstrategien zu identifizieren. Als Hilfsmittel habe ich jeweils einen Leitfaden für die drei Befragungsgruppen entwickelt. Der Leitfaden dient als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze (Witzel, 1985). Nicht besprochene Themenbereiche können nachgefragt werden, andere, die der Befragte von sich aus behandelt hat, gestrichen. Eine Technik, weitere Ausführungen des Interviewpartners zu einem bestimmten Gegenstand zu erhalten, ist zielgerichtetes Nachfragen. Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen sind z.B.: „Können Sie dazu noch mehr erzählen?“ oder „Haben Sie dazu ein Beispiel?“ Um Darstellungsvarianten des Befragten nachvollziehen zu können, gibt es im problemzentrierten Interview zwei zentrale Möglichkeiten. Die erste

Strategie der Verständnisgenerierung besteht in der Zurückspiegelung. Dem Befragten wird ein Interpretationsangebot seiner Äußerungen unterbreitet („Sie empfinden es also so, dass ...“). Die Deutung wird durch den Befragten kontrolliert, möglicherweise wird sie modifiziert oder korrigiert (Lamnek, 2010). Die zweite Form der aktiven Verständnisgenerierung ist die Konfrontation. Sie dient dazu, widersprüchliche oder ausweichende Antworten zu thematisieren. Dieses Vorgehen beinhaltet allerdings das Risiko, das Interviewklima negativ zu beeinflussen.

Fast alle Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend vollständig transkribiert. Die Gespräche mit den Kindern wurden nicht auf Tonband aufgenommen, stattdessen wurden die erhobenen Daten durch ein Postskript festgehalten. Aus Rücksichtnahme und um die Interviewpartner und die Gesprächssituation zu entlasten, habe ich auch bei einigen wenigen Eltern auf die Tonbandaufnahme verzichtet. In diesen Fällen wurde ebenfalls ein Postskript erstellt, auch diese wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Sämtliche personenbezogenen Angaben sind anonymisiert. Diese Vorgehensweise wurde allen Interviewpartnern vor dem Gespräch mitgeteilt. Insgesamt habe ich 29 leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews mit Eltern, Lehrern sowie Mitarbeitern des Programms geführt. Die Gespräche mit den Kindern wurden altersangemessen offen gestaltet, die Datenerhebung fand während der Programmveranstaltungen, den Schul- und Hausbesuchen statt; sie sind nicht Bestandteil der 29 aufgeführten Interviews. Nachfolgend befindet sich eine Auflistung der geführten Interviews.

Tabelle 4

Übersicht der geführten Interviews mit Ort- und Zeitangabe (n = 29)

Name	Datum	Ort	Tonbandaufnahme
Ehemalige Eltern			
Herr Gabbert	25.11.2013	zu Hause	ja
Frau Müller	03.12.2013	zu Hause	ja
Frau Bitic	10.12.2013	Café	ja
Herr Öz	04.12.2013	zu Hause	ja
Frau Salim	09.12.2013	zu Hause	nein
Frau Duscha	10.12.2013	zu Hause	ja
Eltern der aktuellen Förderphase (2012-2014)			
Herr und Frau Rai (Kiran)	12.11.2013	zu Hause	ja
Herr und Frau Ariz (Abdul)	15.11.2013	zu Hause	ja
Frau Bulut (Miray)	19.11.2013	zu Hause	ja
Herr Zemo (Basilos)	26.11.2013	zu Hause	ja
Frau Akhrif (Issa)	28.11.2013	Goethe-Institut	ja
Frau Said (Mohamed)	05.12.2013	zu Hause	ja
Frau und Herr Yassine (Syed)	14.12.2013	zu Hause	ja
Mitarbeiter			
Frau Bilgin (Projektleitung)	02.08.2013	Stiftung	ja
Frau Feldmann (Projektleitung)	02.08.2013	Stiftung	ja
Frau Schulze (DaZ-Fachkraft)	02.08.2013	Goethe-Institut	ja
Frau Fiebig (DaZ-Fachkraft)	03.08.2013	Café	ja
Frau Galler (DaZ-Fachkraft)	15.08.2013	Café	ja
Herr Schmitt (Vorstandsmitglied)	21.10.2013	Stiftung	ja
Lehrer			
Lehrer_1	15.04.2013	Lehrerzimmer	nein
Lehrer_2	24.04.2013	Lehrerzimmer	nein
Lehrer_3	26.04.2013	Lehrerzimmer	nein

Lehrer_4	30.04.2013	Lehrerzimmer	nein
Lehrer_5	04.05.2013	Lehrerzimmer	nein
Lehrer_6	07.05.2013	Lehrerzimmer	nein
Lehrer_7	29.05.2013	Lehrerzimmer	nein
Lehrer_8	28.04.2014	Lehrerzimmer	nein
Lehrer_9	06.05.2014	Lehrerzimmer	nein
Lehrer_10	19.05.2014	Lehrerzimmer	nein

Teilnehmende Beobachtung

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung (Participant Observation) wird insbesondere von Ethnologen, Kulturwissenschaftlern und Soziologen eingesetzt. Mit der wissenschaftlichen Beobachtungstätigkeit wird die Lebenswelt der Untersuchten erschlossen. Die Beobachtung richtet sich immer auf ein Verhalten bzw. ein soziales Handeln. Nach der Beschreibung des Gesehenen (Schritt 1) werden Hypothesen aufgestellt, die das Verhalten erklären (Schritt 2); wiederholende Beobachtungen dienen der Kontrolle und Sicherstellung der neuen Erkenntnisse (Schritt 3). Durch eine Befragung (Interview) werden Einstellungen, Gefühle oder Erwartungen ermittelt, durch die Beobachtung können Verhaltensweisen nachvollzogen werden. Befragten fällt es oft schwer, eigene Verhaltensweisen zu beschreiben, die Erinnerungen können lückenhaft oder irreführend sein, teilweise werden auch bewusst falsche Antworten gegeben. Vorteilhaft ist das Beobachten auch, wenn eine verbale Verständigung nicht oder nur sehr begrenzt möglich ist.

Es gibt verschiedene Formen der wissenschaftlichen Beobachtung (Lamnek, 2010). Für diese Forschungsarbeit wurden die strukturierte und die unstrukturierte Beobachtung gewählt. Beide richten sich auf ein genau formuliertes Forschungsziel und werden systematisch geplant. Die strukturierte Beobachtung entspricht einem theoriegeleiteten Vorgehen, sie dient dem Zweck der Quantifizierung. Hierbei werden vorab Kategorien

entwickelt. Dieses standardisierte Vorgehen habe ich für die Unterrichtsbeobachtung angewendet. Dabei wurde die Häufigkeit der Wortmeldungen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern gemessen, die Kontaktaufnahme mit Mitschülern und die Häufigkeit der Unterrichtsstörung durch den beobachteten Schüler bzw. die beobachtete Schülerin. Alle teilnehmenden Beobachtungen wurden von mir selbst durchgeführt. Während des Unterrichts saß ich immer im hinteren Teil der Klasse, um das Geschehen möglichst wenig zu beeinflussen. Der Klasse habe ich mich, in Absprache mit der Lehrkraft, als Forscherin der Universität vorgestellt, die etwas über das Lernverhalten von Kindern erfahren möchte. Dadurch sollte das einzelne Kind, um das es ja eigentlich ging, nicht in den Mittelpunkt gerückt werden. Während der Pausensituation war die Beobachtung zielgerichtet, vorrangig auf das Sozialverhalten des Kindes. Mein Anliegen, mich möglichst passiv zu verhalten, konnte besonders während der Pausensituationen nicht immer konsequent durchgeführt werden. Allerdings war die gelegentliche Integration in das Spiel der Kinder oder der Austausch mit ihnen, in keinem Fall hinderlich für den Erkenntnisprozess.

Während der zweijährigen Programmlaufzeit fanden regelmäßig, etwa im 6Wochen-Rhythmus, Veranstaltungen für die teilnehmenden Kinder und Eltern statt. Diese regelmäßigen Zusammenkünfte boten hervorragende Gelegenheiten zur teilnehmenden Beobachtung. Für dieses Setting wurde die Form der unstrukturierten Beobachtung gewählt. Zu Beginn wurde diese lediglich durch grobe Hauptkategorien (Interaktion zwischen Eltern und Kind/ Teilnehmern und Mitarbeitern/ Teilnehmern) gerahmt. Im Verlauf der Forschung und mit dem Zuwachs an Erkenntnissen, wurden die Kategorien differenzierter und prägnanter. Wo zu Beginn die Gesamtheit der Gruppe „unter Beobachtung stand“, verengte sich der Blick zunehmend auf die sieben Intensivfälle. Als einen entscheidenden Bedingungsindikator für die Wirksamkeit hat sich die Interaktion zwischen Eltern und

Mitarbeitern sowie Kindern und Mitarbeitern herausgestellt. Diese didaktische wie bildungsbiographische Perspektive hat im Forschungsverlauf an Gewicht gewonnen und wurde ebenfalls durch die Beobachtungen weiter verfolgt.

Die Aufzeichnungen der Beobachtungen wurden handschriftlich und begleitend angefertigt. Die Auswertung der erhobenen Daten wurde teils statistisch (im Falle der standardisierten Beobachtung), teils inhaltsanalytisch vorgenommen. In der folgenden Tabelle sind alle Messzeitpunkte aufgeführt.¹⁹

Tabelle 4

Übersicht der durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen mit Ort- und Zeitangabe

(n = 45)

Datum	Ort	Veranstaltung
10.11.2012	Schullandheim	Einführungsveranstaltung
17.11.2012	Schullandheim	Einführungsveranstaltung
20.12.2012	Bildungs- und Kulturzentrum	Elterntreffen
08.11.2013	Schullandheim	Ferienkurs
09.11.2013	Schullandheim	Ferienkurs
19.01.2013	Museum	Familienaktivität
26.01.2013	Museum	Familienaktivität
07.02.2013	Bildungs- und Kulturzentrum	Elterntreffen
16.02.2013	Universität	Familienaktivität
23.02.2013	Bibliothek	Familienaktivität
14.03.2013	Goethe-Institut	Elterntreffen
21.03.2013	Bildungs- und Kulturzentrum	Elterntreffen
04.04.2013	Familien-Bildungsstätte	Ferienkurs

¹⁹ Die aufgelisteten Termine entsprechen nicht vollumfänglich den Programmveranstaltungen, einige wenige konnte ich aus Zeitgründen nicht wahrnehmen. Die Teilnehmer wurden in zwei Gruppen aufgeteilt, Mehrfachnennungen sind daher nicht gleichzusetzen mit der Anzahlhäufigkeit einer Aktivität. Zur Erläuterung: nicht jede Familie war viermal im Museum, sondern jede Gruppe zweimal.

14.04.2013	Oper	Familienaktivität
15.04.2013	Schule	Unterrichtsbeobachtung
24.04.2013	Schule	Unterrichtsbeobachtung
26.04.2013	Schule	Unterrichtsbeobachtung
30.04.2013	Schule	Unterrichtsbeobachtung
02.05.2013	Goethe-Institut	Kindertreffen
04.05.2013	Schule	Unterrichtsbeobachtung
07.05.2013	Schule	Unterrichtsbeobachtung
16.05.2013	Bildungs- und Kulturzentrum	Kindertreffen
29.05.2013	Schule	Unterrichtsbeobachtung
08.06.2013	Museum	Familienaktivität
26.09.2013	Goethe-Institut	Kindertreffen
10.10.2013	Bildungs- und Kulturzentrum	Kindertreffen
24.10.2013	Museum	Ferienveranstaltung Kinder
09.11.2013	Universität	Familienaktivität
16.11.2013	Universität	Familienaktivität
28.11.2013	Goethe-Institut	Kindertreffen
05.12.2013	Bildungs- und Kulturzentrum	Elterntreffen
09.01.2014	Schullandheim	Ferienkurs
10.01.2014	Schullandheim	Ferienkurs
15.01.2014	Familien-Bildungsstätte	Familienaktivität
18.01.2014	Familien-Bildungsstätte	Familienaktivität
15.02.2014	Universität	Familienaktivität
13.03.2014	Familien-Bildungsstätte	Informationsvermittlung
29.03.2014	Schule	Familienaktivität
05.04.2014	Schule	Familienaktivität
28.04.2014	Schule	Unterrichtsbeobachtung
06.05.2014	Schule	Unterrichtsbeobachtung
14.05.2014	Bildungs- und Kulturzentrum	Elterntreffen
17.05.2014	Ausflugsziel	Familienaktivität

19.05.2014	Schule	Unterrichtsbeobachtung
05.06.2014	Goethe-Institut	Elterntreffen

2.4 Chronologie der Arbeitsschritte

Im Herbst 2012 wurde die Forschungsarbeit zur Untersuchung der Wirksamkeit eines Familien-Bildungsprogramms aufgenommen. Die Arbeit ist deskriptiv-formativ angelegt. Damit ist die Zielsetzung verbunden, Kriterien für eine erfolgreiche Bildungsarbeit zu erstellen. Bei der Forschungsplanung orientierte ich mich an der zyklischen Vorgehensweise der Grounded Theory-Methode (s. Kap. 2.2.1). Es sind folgende fünf Arbeitsschritte, die sich im Forschungsverlauf abwechseln: Samplingentscheidungen, Datenerhebung, Auswertung, Schreiben und Theorieentwicklung. Zahlreiche Entscheidungen bezüglich des Forschungsgegenstandes wurden während des laufenden Forschungsprozesses getroffen. Auch die Modellierung der konkreten Forschungsfragen sowie das Erstellen und Prüfen von Hypothesen folgen dem prozessorientierten Ansatz der gewählten Methode. Durch die wiederkehrende Prüfung am eigenen Datenmaterial wird schließlich die Gültigkeit der Ergebnisse gesichert (Strübing, 2008). Um den Forschungsprozess nachvollziehbar zu halten, unterteile ich ihn in sechs Phasen. Diese werden in der folgenden Tabelle in ihrer chronologischen Abfolge dargestellt. Dabei handelt es sich um eine reduzierte Form der prägnanten Schritte.

Tabelle 5

*Chronologie der Arbeitsschritte im Forschungsverlauf***Phase 1**

Entwicklung der Forschungsfrage

Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes und theoretische Einbettung

Erstellen eines Exposé (Zeitplan, Handlungsschritte etc.)

Auswahl der Erhebungsinstrumente

Konzeption von Leitfäden und Fragebögen

Phase 2

Datenerhebung

Auswertung und Analyse des Datenmaterials

Schreiben

Phase 3

Samplingentscheidung

Modifikation der Forschungsfrage

Modifikation theoretischer Bezüge

Modifikation der Leitfäden

Phase 4

Datenerhebung

Auswertung u. Analyse des Datenmaterials

Überarbeitung bisheriger Analysen

Schreiben

Phase 5

Modifikation der Forschungsfrage

Modifikation theoretischer Bezüge

Datenerhebung

Auswertung und Analyse des Datenmaterials

Phase 6

Theorieentwicklung

Darstellung der Ergebnisse

Mit dem Abschluss des Programms im Herbst 2014 wurde auch die Datenerhebung planmäßig eingestellt. In der letzten Phase wurde ausschließlich an der Theorieentwicklung und der Darstellung der Ergebnisse gearbeitet. In welcher Form die Ergebnisse präsentiert werden, erläutere ich im folgenden Kapitel.

2.5 Ergebnispräsentation

In der Form von Einzelfallanalysen werden die Zielvorstellungen der Mitarbeiter sowie deren methodische Orientierungen dargestellt (Kap. 4). Wie sich die Förderung auf einzelne Teilnehmer auswirkt, wird im anschließenden Kapitel behandelt - ebenfalls in der Form von Einzelfallanalysen (Kap. 5). Im letzten Teil der Arbeit (Kap. 6) wird die Theorie zur Wirksamkeit des untersuchten Bildungsprogrammes vorgelegt. Außerdem werden Handlungsempfehlungen zur Unterstützung von Familien (insbesondere zugezogenen Familien) vorgestellt. Diese beziehen sich auf die Gestaltung von Förderprogrammen und auf den schulischen Kontext (Kap. 6.5).

3 Beschreibung der Stichprobe

Das Kapitel ist folgendermaßen strukturiert. Zuerst werden die Teilnehmer des untersuchten Familienförderprogramms auf der Basis der erhobenen Daten grobcharakterisiert. Dies erfolgt auf Gruppenebene. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen sozio-demographische Daten der Familien, die Eltern-Kind-Beziehung sowie schulrelevante Kompetenzen.²⁰ Der Grobcharakterisierung folgt ein prägnantes Zwischenfazit. Abschließend werden zwei Projektleiterinnen sowie ein federführendes Vorstandsmitglied vorgestellt.

Vorstellung der teilnehmenden Familien

In den Jahren 2012 bis 2014 nehmen insgesamt 31 Familien mit 32 Kindern an dem untersuchten Familienförderprogramm teil. Die Kinder sind zwischen 9 und 12 Jahren alt (MW = 10.06). Achtzehn von ihnen sind Jungen. Die meisten Kinder sind in Deutschland geboren (24 von 32). Im Gegensatz dazu ist das Herkunftsland der Eltern in beinahe allen Fällen ein anderes Land als Deutschland. Insgesamt kommen sie aus 18 verschiedenen Herkunftsländern, die meisten von ihnen aus Serbien, der Türkei, Marokko und Eritrea. Die zwei größten Sprachgruppen bilden die türkisch- und die tigrinyasprachigen Eltern. Legt man die Definition des Statistischen Bundesamtes zugrunde, haben 31 der 32 Kinder einen Migrationshintergrund. Sieben Mütter sind alleinerziehend. Sieben weitere Elternteile haben nur eine befristete Aufenthaltserlaubnis in Deutschland. Die meisten Kinder geben an, mit ihren Eltern sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache zu sprechen. Nur 8 % der befragten Eltern sind nach eigenen Angaben deutsche Muttersprachler. Mit ihren Freunden unterhalten sich nahezu alle Kinder ausschließlich auf Deutsch (29 von 32). Fast 70 % der befragten Lehrer beschreiben die Deutschkenntnisse ihrer Schüler zu Beginn der 4. Klassenstufe als gut. Auf keinen Schüler trifft dieses Merkmal „überhaupt nicht zu“.

²⁰ In Kapitel 5 folgen die wesentlich umfangreicheren Einzelfallanalysen.

Über ein eigenes Zimmer verfügt weniger als die Hälfte der Kinder, allerdings geben immerhin 90 % an, über einen eigenen Lernplatz zu verfügen. Das Bildungs- und Ausbildungsniveau der Eltern ist sehr heterogen. Dennoch verfügen fast alle (85 %) über eine mehrjährige schulische Grundbildung. Die durchschnittliche Dauer des selbst berichteten Schulbesuchs liegt bei zehn Jahren. Elf von 26 befragten Eltern haben einen Schulabschluss entsprechend der deutschen allgemeinen Hochschulreife (Abitur) abgelegt, zwei verfügen über keinen Schulabschluss. Der Großteil der Eltern verfügt über eine Berufsausbildung (62 %) und ist derzeit berufstätig (65 %).

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ist zu Beginn des Programms in beinahe allen Fällen sehr gut, das belegen verschiedene Erhebungsinstrumente. Mit ihren Eltern unternehmen 20 von 32 Kindern „oft“ oder sogar „sehr oft“ gemeinsame Aktivitäten.²¹ Eigenen Hobbies gehen nur wenige Kinder und Eltern nach. Fast alle Kinder (84 %) frequentieren regelmäßig eine Bibliothek. Die Gesamtheit der Eltern zeigt großes Interesse an den Schulleistungen ihrer Kinder und sie sind mit den erbrachten Schulleistungen im Allgemeinen sehr zufrieden, so schildern es ihre Kinder. Ähnlich hoch, wenn auch etwas niedriger, geben die Schüler ihre eigene Zufriedenheit mit den Schulleistungen an. Die überwiegende Anzahl der Eltern kann ihrem Kind bei der Erledigung der Hausaufgaben helfen, so geben es 23 von 32 Kindern an. Drei Kinder erhalten zu Beginn der Förderung „nie“ oder nur „selten“ elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben. Bei Schwierigkeiten in der Schule können zu Beginn der vierten Klasse noch 20 von 32 Elternteilen helfen, acht Eltern können dies „nie“ oder nur „selten“.

Die Mehrheit der Kinder geht zu diesem Zeitpunkt „gerne“ bzw. „sehr gerne“ in die Schule. Allerdings fühlen sich zwei nur „selten“ in ihrer Klasse wohl, vier weitere Kinder nur

²¹ Diese und die folgenden Anhaben beziehen sich auf die Ausgangswerte der Teilnehmer, sie beschreiben die Situation der Familien zu Beginn der Förderung.

„manchmal“. Etwa die Hälfte der teilnehmenden Kinder trifft sich nach der Schule mit Freunden. Ein Kind gibt an, dass es am Programm teilnimmt, um „den Stress in der Schule zu vergessen“. Zwei andere wünschen sich, durch die Teilnahme neue Freunde kennenzulernen. Der überwiegende Teil der Kinder (25 von 32) verbindet mit dem Programm eine konkrete schulische Unterstützung. Viele erhoffen sich dadurch bessere Noten, Deutschförderung und den anstehenden Schulwechsel auf ein Gymnasium erreichen zu können. Die Erwartungshaltung der Eltern an das Programm ist eine sehr ähnliche. Sie erhoffen sich in erster Linie eine schulische Unterstützung ihres Kindes, Lernangebote sowie Deutschförderung. Die genannten Bereiche sind allesamt kindbezogen und sie beziehen sich alle auf die Förderung schulrelevanter Kompetenzen. Besonders die Förderung deutscher Sprachkompetenzen wird seitens der Adressaten mit dem Programm verknüpft.

Bei der Gruppe der geförderten Kinder handelt es sich insgesamt allerdings nicht um leistungsschwache Kinder. Immerhin werden fast zwei Drittel der geförderten Kinder von ihren Lehrern zum oberen Viertel der leistungsstärksten Schüler ihrer Klasse gezählt. Die Schulleistungswerte (Noten) der Kinder über alle Fächer hinweg ergeben einen mittleren Wert von $MW = 2.1$ ($s = 0.4$) am Ende des ersten Schulhalbjahres der vierten Klasse. Im Fach Deutsch liegt der mittlere Wert bei $MW = 2.5$ ($s = 0.7$). Danach bewegen sich die schulischen Leistungen der Kinder im mittleren Feld. Schulnoten lassen allerdings nur bedingt Rückschlüsse auf individuelle Kompetenzwerte zu. Sie sind multipel determiniert, neben den kriterialen spielen auch soziale Bezugsnormen eine moderierende Rolle. Im Vergleich dazu werden nachfolgend Ergebnisse aus den Tests zur Erfassung der Rechtschreibkompetenz (DERET) und Lesefähigkeit (ELFE) besprochen.

Die Messung der Kompetenzwerte im Lesen ergab für den ELFE-Gesamttest einen TW von 46.4 ($s = 7.9$). Demnach verfügt die überwiegende Mehrzahl der Kinder im ersten

Schulhalbjahr der 4. Klassenstufe und somit zu Beginn der Förderung (MZP 1) über ein durchschnittliches Kompetenzniveau im Lesen. Neun von 32 Kindern (28 %) liegen im unterdurchschnittlichen Bereich. Das ist ein vergleichsweise großer Anteil von Kindern mit recht ungünstigen Kompetenzwerten. Keines der Kinder ist zu diesem Zeitpunkt überdurchschnittlich gut im Lesen.

Betrachtet man die Rechtschreibleistungen der Kinder, ergibt sich im Mittel ein ähnliches Bild. Vor dem Übertritt in die Sekundarstufe²² liegt die mittlere Fehlerzahl bei $MW = 21.13$ ($s = 8.02$) von 92 möglichen Fehlern im Fließtext. Damit liegt die Gruppe der geförderten Kinder im unteren durchschnittlichen Leistungsbereich. Nach den gängigen Kriterien liegen sieben der 32 Kinder (22 %) im unterdurchschnittlichen Bereich ($PR < 16$). Hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibkompetenzen würde man insgesamt von acht „Risiko-Kindern“ sprechen, ihre Testleistungen fallen in der ersten Hälfte des Förderzeitraums weit unterdurchschnittlich aus. Die vielfältigen Unterstützungsmaßnahmen des Förderprogramms zielen explizit darauf ab, dass es über das zu Erwartende hinaus zu besonderen Kompetenzentwicklungen kommt. Ob sich solche Kompetenzsteigerungen nachweisen lassen, ist Teil der Einzelfallanalyse (Kap. 5).

In die Analysen gehen auch die Entwicklungen der Lern- und Leistungsmotivation sowie des Selbstkonzepts mit ein. Die Selbsteinschätzungen der Kinder gehen in den Bereichen „Allgemeines schulisches Selbstkonzept“ und „Selbstwertgefühl“ in Richtung eines positiven Selbstkonzepts. Auch die Einschätzungen der eigenen schriftsprachlichen Fertigkeiten (Lesen und Rechtschreiben) fallen insgesamt positiv aus. Das entspricht einer vergleichsweise undifferenzierten positiven Selbstwahrnehmung dieser Altersgruppe. Auch die Risiko-Kinder schätzen ihre Fähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben bis auf eine

²² Das entspricht MZP 2. Auf den ersten Messzeitpunkt (MZP 1) kann hier nicht zurückgegriffen werden, weil Normierungswerte für den Beginn der 4. Klassenstufe nicht vorliegen.

Ausnahme gut bis sehr gut ein. Eine günstige Lernvoraussetzung ist eine positive Lernziel-Orientierung. Personen mit einer ausgeprägten Lernziel-Orientierung sind intrinsisch motiviert und strengen sich mehr an als andere. Sie beschäftigen sich ausdauernd mit einem Lerngegenstand und es fällt ihnen leichter, Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Die Gruppe der geförderten Kinder verortet sich hinsichtlich ihrer intrinsischen Lernmotivation im durchschnittlichen Bereich (TW = 53.9; s = 11.1). Allerdings verfügen 2 der 32 getesteten Kinder nur über eine sehr gering ausgeprägte Lernziel-Orientierung. Durch das Testverfahren SELMO wurde ebenfalls die Arbeitsvermeidungstendenz erhoben. Personen mit einer starken Arbeitsvermeidungs-Orientierung wollen möglichst wenig Arbeit und Anstrengung investieren. In der Regel verfügen sie über eine geringe intrinsische Lernmotivation, sind wenig an Leistungszielen orientiert und weisen eine hohe Versagensangst auf. Für die Lern- und Leistungsentwicklung ist diese Zielorientierung ungünstig. Zu Beginn der vierten Klasse liegt der mittlere T-Wert für die Arbeitsvermeidungsorientierung bei TW = 50.2 (s = 7.2). Keines der Kinder weist zu diesem Zeitpunkt eine ausgeprägte Vermeidungsorientierung auf.

Zwischenfazit

Die Gruppe der Teilnehmer charakterisiert sich durch eine hohe kulturelle Vielfalt. Nur eine der 31 teilnehmenden Familien hat keinen Migrationshintergrund. Entsprechend sind unter den Eltern nur drei Teilnehmer mit deutscher Muttersprache. Die Familien befinden sich in vielfältigen und zum Teil erheblichen Belastungssituationen. Allen Familien stehen vergleichsweise geringe finanzielle Mittel zur Verfügung. Viele von ihnen leben in beengten Wohnverhältnissen. Äußerst heterogen zeigt sich das Ausbildungsniveau der Eltern. Es nehmen sowohl Personen ohne schriftsprachliche Kompetenzen an dem Programm teil als auch solche mit akademischem Hintergrund. Unterschiedliche Kompetenzen zeigen auch die Kinder. Bezüglich ihrer Lese- und Rechtschreibfähigkeit wurde ein Viertel der Gruppe als sog. „Risiko-Kinder“ identifiziert (s.o.). In Bezug auf die schulrelevanten Selbstkonzepte eigener

Fähigkeiten weisen die Kinder Testwerte auf, die denen anderer Kinder ihrer Altersstufe entsprechen. Ihre Lernmotivation ist altersgemäß ausgeprägt. Auch die Tendenz zur Arbeitsvermeidung ist mit einer mittleren Ausprägung altersgemäß.

Die geförderten Eltern und Kinder zeigen insgesamt eine hohe Motivation und Lernbereitschaft. Schon vor der Förderung sind die Eltern an schulspezifischen Themen interessiert und legen großen Wert auf eine positive Schulentwicklung ihrer Kinder. Eine hohe Bildungserwartung sowie eine ausgeprägte Anspruchshaltung charakterisieren die teilnehmenden Eltern. Gleichzeitig besteht (noch) am Ende der Grundschulzeit ein hoher Informationsbedarf zum deutschen Bildungssystem. Viele Eltern zeigen sich stark verunsichert ob des anstehenden Schulwechsels.

Vorstellung der Mitarbeiter

Federführend wird das Programm durch zwei Mitarbeiterinnen geleitet. Sie nehmen in großem Maß darauf Einfluss, welche Familien als Teilnehmer für das Programm ausgesucht werden, sie konzipieren einzelne Programmbausteine und organisieren die formalen Abläufe. Darüber hinaus stehen sie den Programmteilnehmern als Berater und Unterstützer zur Seite. Neben ihnen ist eine Reihe von Honorarkräften an der Durchführung des Programms beteiligt. Von ihnen werden die meisten Veranstaltungen durchgeführt (überwiegend erlebnispädagogische Aktivitäten in Bildungseinrichtungen). Zur Förderung der deutschen Sprachfähigkeit der Kinder sind überdies zwei DaZ-Fachkräfte²³ involviert. Während die Eltern Informationen zu geplanten Aktivitäten oder spezifischen Themen erhalten, werden die Kinder von den DaZ-Kräften betreut, dies etwa im 6Wochen-Rhythmus. Ins Leben gerufen wurde das gemeinnützige Programm maßgeblich durch das Vorstandsmitglied Daniel

²³ Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Schmitt.²⁴

Daniel Schmitt ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Er durchlief eine akademische Laufbahn und arbeitet seit vielen Jahren im Management privater Träger zur Förderung gesellschaftlicher Entwicklungen. Als Philologe setzt er sich besonders für den Erhalt der deutschen (Hoch)Sprache ein. Frau Selma Bilgin, eine der Projektleiterinnen, wurde ebenfalls in Deutschland geboren, ihre Eltern kommen aus einem anderen Herkunftsland. Vor der Geburt ihres dritten Kindes immigrieren sie nach Deutschland. Beide sind hier berufstätig. Die Geschwister wachsen abwechselnd in Deutschland und im Herkunftsland ihrer Eltern, bei den Großeltern, auf. Für den Kindergartenbesuch kommt Frau Bilgin nach Deutschland. Sie durchläuft hier die ersten drei Grundschuljahre, dann kehrt sie zu ihren Großeltern zurück, legt das Abitur ab und studiert. Später beendet sie in Deutschland ein zweites Studium, beginnt ihre Promotion und gründet eine Familie. Sie mutmaßt, dass ihr Bildungsweg in Deutschland ein anderer, weniger erfolgreicher gewesen wäre. Nach ihrer Einschätzung haben die Geschwister in deutschen Schulen Benachteiligung und Diskriminierung erfahren. Bevor Selma Bilgin ihre Tätigkeit im Familienförderprogramm aufnahm, war sie in verschiedene Projekte im Bereich der Bildungsarbeit involviert, darunter vielfach als Fachkraft für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF). Die zweite Projektleiterin, Frau Christiane Feldmann, ist ebenfalls in Deutschland geboren und aufgewachsen. Fast dreißig Jahre war die zweifache Mutter als Grundschullehrerin tätig, bevor sie ihre Arbeit im Familienförderprogramm aufnimmt. Als Lehrerin hat sie sich besonders für die Verbesserung deutscher Sprachfähigkeiten ihrer Schüler eingesetzt.

²⁴ Alle involvierten Personen, dies betrifft sowohl Mitarbeiter als auch Teilnehmer, wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert.

4 Zielvorhaben und methodische Orientierungen der Programm-Mitarbeiter

Im folgenden Kapitel werden die Zielvorstellungen und methodischen Orientierungen einzelner Programm-Mitarbeiter präsentiert. Auf diesem Weg wird das untersuchte Programm nach seinem formalen Anspruch sowie seiner praktischen Umsetzung beschrieben. Als Interviewpartner standen Herr Schmitt (Vorstandsmitglied), Frau Bilgin und Frau Feldmann, (Projektleiterinnen) sowie drei Sprachförderkräfte zur Verfügung. Die Erhebungen der Einzelinterviews fanden im August sowie im Oktober 2013 statt.

4.1 Daniel Schmitt: „Es ist alles da, aber es wird nicht alles genutzt und wir wollen nur die Brücke dazu bauen, dass es genutzt wird.“²⁵

Das überschriftbildende Zitat von dem Vorstandsmitglied Daniel Schmitt verweist auf das zentrale Motiv der Förderung. Durch die inhaltsanalytische Auswertung wurde die Bezeichnung *Brücken bauen* als Hauptkategorie modelliert. Demnach nimmt das Förderprogramm vor allem eine vermittelnde Position ein. Familien und öffentliche Bildungsinstitutionen sollen einander näher gebracht werden. Zur Erfüllung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (s. Kap. 2.2.1) stelle ich eine Auswahl relevanter Interviewpassagen mit entsprechender Kodierung vor (Tab. 6). Die Analysearbeit wird dadurch nachvollziehbar.

Tabelle 6

²⁵ Die mit Anführungszeichen versehenen Textstellen sind Zitate aus den geführten Interviews mit der jeweiligen Person. Zu jedem Interview wurde ein vollständiges Transkript erstellt (Übersicht zu den geführten Interviews, s. Tab. 4).

Interviewpassagen mit Kodierung, Auszug Interview Daniel Schmitt

Interviewpassage	Kodierung
„[...] das ihnen Bildungsorte der Stadt nahe bringt“	Bildungsorte zugänglich machen/ den Weg weisen Kulturelle Bildung Vermittlung <i>Was versteht Herr S. unter Bildungsorten?</i>
„[...] dass die Familien [...] eben wissen, es gibt tatsächlich viel mehr Möglichkeiten, die ich nutzen kann [...]“	Beraten Autonomie fördern Annahme Teilnehmer eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten
„Das ist sozusagen das Ticket, das Eintrittsticket, mit dem wir die Familien einladen können in den Bildungsraum [...]“	Türöffner Bildungsraum öffnen Hierarchischer Grundgedanke: Einladende/ Eingeladene Bildung verknüpft mit spezifischen Orten, ortsgebunden Annahme Zugang problematisch, Fam. nutzen keine öffentlichen Bildungsangebote
„Wir wollen natürlich nicht nur, dass nur bürgerliche Kinder in diese Institute gehen, sondern dass auch Kinder aus Milieus, die man als bildungsfern bezeichnet ehm MIT ihren Eltern die Chance nutzen. [...] die kommen nicht von selbst. Und weil sie nicht von selbst kommen, (-) bauen wir die Brücke.“	Erwartung/ Forderung/ Aufforderung „wir wollen“ Spezifische Form von Bildung, mit Instituten verknüpft Zielgruppe „Bildungsferne“, meint Personen ohne Zugang zu kultureller Bildung (?) Stereotype: bildungsfern/ bildungsnah Familienbildung Brücken bauen, vermitteln, vernetzen Annahme „sie kommen nicht von selbst“

„Hauptsache ist die Stadt wird wahrgenommen als etwas das nutzbar ist und das viele Chancen, viele Möglichkeiten gibt.“	Informationsvermittlung „Aufklärung“ zur Vielfalt städtischer Angebote als primäre („hauptsächliche“) Zielsetzung
---	---

Bildung verknüpft Daniel Schmitt mit spezifischen Orten. Sein Hauptaugenmerk liegt dabei auf klassischen kulturellen Bildungsorten, wie Museen, Theater und Oper. Insgesamt soll die Vielfältigkeit der städtischen Angebotsstruktur an die Teilnehmer vermittelt werden. Dazu werden im Verlauf der Förderzeit verschiedene Orte mit den Familien besucht. Herr Schmitt versteht das Programm in diesem Sinne als Türöffner. Die Handlungsmöglichkeiten der teilnehmenden Eltern und Kinder sollen durch das Programm ebenfalls erweitert werden. Sie sollen sich in ihrem eigenen Interesse autonom verhalten können.

Eine ganze Reihe weiterer Förderziele wird durch Daniel Schmitt benannt. Tatsächlich ist sein Anspruch an die Mitarbeiterinnen, „allen Spuren“ nachzugehen. Deutsch als Bildungssprache soll gefördert werden, außerdem die naturwissenschaftliche Bildung der Kinder und die Handlungsfähigkeit der Eltern, ihre Kinder noch besser zu unterstützen. „Es ist schon die Breite des Bildungswesens“, die durch das Programm abgedeckt werden soll, so erläutert es Herr Schmitt. Obwohl eine leistungsbezogene Förderung der teilnehmenden Grundschul Kinder laut dieser Beschreibung nicht vordergründig ist, wird die Versetzung in weiterführende Klassen von ihm als Erfolgsindikator bewertet: „[...] insgesamt ist schon die Erwartung, dass die Kinder es SCHAFFEN mit unserer Unterstützung das Klassenziel zu erreichen“. Eines der Aufnahmekriterien für die Teilnahme an dem Programm ist eine mittlere bis gute Schulleistung, gemessen an den Sprachkompetenzen der Schüler. Grundschullehrer empfehlen einzelne Familien an den Träger, sie treffen damit die Vorauswahl. Daniel Schmitt beschreibt die Teilnehmer als „Aber-Kinder“ und „Aber-Eltern“. Personen, die ein gewisses Maß an Kompetenz und Motivation mitbringen, aber aufgrund bestimmter Einschränkungen ihre Potenziale nicht in entsprechender Weise entfalten können.

Zur Umsetzung der Zielvorhaben werden spezifische Handlungsstrategien angewendet. Diese werden durch Herrn Schmitt allerdings nicht systematisch als solche benannt. In unserem Gespräch bezieht er sich an keiner Stelle auf ein methodisches Konzept der Förderung. Aus seiner Erzählung lassen sich dennoch folgende Verhaltensweisen bzw. Handlungsstrategien analysieren. Den Teilnehmern wird früh verdeutlicht, dass die Anmeldung eine verbindliche Teilnahme beinhaltet. Über die Förderdauer von zwei Jahren sollen die Familienmitglieder kontinuierlich an den Veranstaltungen teilnehmen, möglichst ohne Versäumnisse. Gleichzeitig wird die Teilnahme als etwas Herausragendes, als eine einzigartige Chance vermittelt. Im Verlauf der Förderzeit organisiert der Träger eindrucksvolle Veranstaltungen, z.B. Treffen mit hochrangigen Politikern oder große Feierlichkeiten in beeindruckender Atmosphäre. An den „Vertrag auf Gegenseitigkeit“ wird in den Ansprachen an die Familien regelmäßig erinnert.

Jeder Familie steht ein gewisses finanzielles Budget für Bildungszwecke zur Verfügung. Zudem erhält jede einen Computer und einen Drucker. Diese Gesten unterstützen ein Gefühl der dankbaren Verpflichtung und tragen damit ebenfalls zur verbindlichen Teilnahme bei. Die Teilnehmer werden in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, sie werden sogar ins „Rampenlicht gestellt“. „Die Aufnahmezeremonie haben wir extra so gemacht, auch die Abschlussveranstaltung, auch überhaupt die volle Gestaltung der ganzen Treffen so gemacht, dass auch etwas ist, das hängen bleibt [...]“. Diese einprägsamen Erlebnisse sollen den Teilnehmern Wertschätzung vermitteln. Die Gruppentreffen werden durch Einzeltermine ergänzt. Nach individuellem Bedarf wird Beratung und Unterstützung angeboten. Auch eine intensive Begleitung einzelner Fälle ist möglich. Damit sich die Teilnehmer öffnen, wird von Beginn an ein Vertrauensverhältnis angestrebt. Zu jedem Termin werden die Teilnehmer einzeln in Empfang genommen, herzlich begrüßt und umarmt. Dadurch soll ein

Gemeinschaftsgefühl entstehen und gestärkt werden. Aus den berichteten Analysen entsteht folgende Bedingungsmatrix (Tab. 7).

Tabelle 7

Bedingungsmatrix zur Hauptkategorie Brücken bauen

Bedingungsmatrix	
Kontext	Gestaltung des Bildungsprogramms
(Teilnahme-)	Hohe Motivation
Bedingungen	Verbindliche Teilnahme
	Mindestens mittelgute Schulleistungen der Kinder
	Hilfsbedürftigkeit
Handlungsstrategien	Herstellen von Vertrauen
	Einzelpersonen in den Mittelpunkt stellen
	Mitnehmen und begleiten
Phänomen	BRÜCKEN BAUEN
(Hauptkategorie)	zwischen Familien und städtischem Kulturangebot

4.2 Selma Bilgin: „Sie wissen worauf es ankommt. Es sind diese Bedingungen, die sie nicht haben.“

Die Projektleiterin fokussiert mit ihrer Arbeit in erster Linie die Eltern der Kinder. „Das Wichtigste ist“, so Selma Bilgin, „dass sie hinter ihren Kindern stehen können.“ Sie erläutert dies in Bezug auf die schulische Unterstützungsfähigkeit der Eltern. Als Hauptkategorie habe ich die Bezeichnung „Eltern emanzipieren“ gewählt. Das Klientel, mit dem Frau Bilgin innerhalb des Projekts arbeitet, beschreibt sie als stark eingeschüchtert und mit einem geringen Fähigkeitsselbstkonzept ausgestattet (s. Tab. 8).

Tabelle 8

Interviewpassagen mit Kodierungen, Auszug Interview Selma Bilgin

Interviewpassage	Kodierung
„[...] sie zu stärken, dass sie keine (-) Angst ehm (-) Angst haben, keine Angst haben müssen [...]“	Annahme eingeschüchterte Eltern
„Und auch diese Hemmschwelle einfach bei den Eltern wegzunehmen [...]“	Ängste abbauen Elternarbeit
„Viele haben wirklich Angst.“	Angst
„[...] ob sie das Gespräch wirklich mit einem Gymnasialschullehrer wagen, was sie da überhaupt fragen wollen, wie, nein, also das ist (--)) ((schüttelt den Kopf)).“	Ziel Eltern bestärken, vorbereiten, ermutigen
„Viele Eltern sind eingeschüchtert. [...] dieses Gefühl sich so klein, devot zu benehmen, ja.“	Annahme Eltern besitzen hierarchischen Grundgedanken (Eltern-Lehrer-Gefälle) Ziel Emanzipation, stark machen, von Ängsten befreien
„Wenn man sich dagegen nicht wehren kann, das finde ich schlimm.“	Handlungsunfähigkeit der Eltern Auslöser? Mangel an Kompetenz (Frage der Fähigkeit/ des Wissens) oder Unfähigkeit = Lähmung durch Ängste
„[...] überhaupt sich mal durchzusetzen, diese Gespräche mit den Lehrern führen zu können, das, DAS finde ich das Wichtigste.“	Fehlendes Durchsetzungsvermögen Problematische Lehrer-Eltern-Beziehung Gesprächsführung (zentrales Thema?)
„Sich nicht einschüchtern lassen, ich finde, das ist auch ganz wichtig.“	Glaube an sich selbst stärken (Fähigkeitsselbstkonzept)

Wie ein roter Faden zieht sich Frau Bilgins Thematisierung der Lehrer-Eltern-Beziehung durch unser Gespräch. Damit einhergehend die starken Ängste der Eltern und ihr

fehlendes Durchsetzungsvermögen gegenüber Lehrkräften, was aus Frau Bilgins Sicht schwerer wiegt als die unzureichenden Kenntnisse zum deutschen Bildungssystem. Daraus resultiert ihr handlungsleitendes Motiv, die Eltern zu emanzipieren. Ihr professionelles Handeln ist deutlich beeinflusst durch biographische Erlebnisse, in ihrer Argumentation verweist sie auch häufig explizit darauf („meine Mutter“, „bei uns war es so“, „unser Verhältnis“). Gleichzeitig nimmt sie vielfach eine pädagogisch-psychologische Sichtweise ein, ohne allerdings einen Bezug zu Theorien des Lernens oder Lehrens herzustellen. Die im Programm durchgeführten Handlungsstrategien, die Frau Bilgin beschreibt, sind an der Lebenswelt der Teilnehmer orientiert. „Die Gruppe xy [anonym.] zum Beispiel hat ihre Treffen in xy [anonym.] im Goethe-Institut, wo Kurse sind, weil das ja auch ein Begriff für die Familien ist. In ihren Ländern ist das Goethe-Institut bekannt als VHS.“ Die verschiedenen Programmveranstaltungen werden an Orten durchgeführt, die auch später noch für die Familien relevant sind. Die Goethe-Institute bieten beispielsweise Deutschkurse an und führen Deutschprüfungen durch. Das besuchte Familien-Bildungszentrum bietet zahlreiche Beratungsangebote an und stellt gleichzeitig einen Ort der Begegnung und des Austausches dar. Die Eltern und Kinder besuchen auch eine Bibliothek und lassen sich direkt vor Ort einen Leseausweis anfertigen.

[...] direkt diese wichtigen Informationen, direkt jemanden zu haben aha und jetzt auch fragen zu können, genau nachzufragen. „Was muss ich da mitbringen?“ Da achten wir schon, dass sie dann direkt die Person da haben, dass wir auch lenken, die Fragen, die für die Familien wichtig sind und dass es dann dazu kommt, dass sie Kurse besuchen.

[...] also wir versuchen Netzwerke zu machen.

Selma Bilgin nimmt damit auch die Nachhaltigkeit der Förderung in den Blick. Sie beschreibt, dass viele Eltern Kurse besuchen wollen, problematisch sei in der Regel die Umsetzung. Daher zielt ihre Handlungsstrategie auf das Anbieten konkreter Hilfen. Die Eltern

werden immer wieder zur aktiven Teilhabe, besonders am Schulleben ihrer Kinder, ermutigt: „Du darfst das!“ Besonders der Schritt zwischen Absichtsbildung („Ich werde ein Lehrergespräch vereinbaren.“) und Handlungsdurchführung („Ich führe ein Lehrergespräch.“) wird unterstützt. Zum Beispiel wird zum Thema Lehrergespräche eine Veranstaltung durchgeführt. Die Eltern erhalten Informationen über ihre Rechte, bekommen Hinweise dazu, wie sie sich auf ein solches Gespräch vorbereiten können und üben die Durchführung in Rollenspielen. Dadurch sollen ihre Ängste und Vorbehalte abgebaut werden. Gleichzeitig werden sie in die Lage versetzt, ihre Kinder unterstützen zu können.

Viele Eltern sind durch ihre Herkunftsländer andere Abläufe im Bildungssystem gewohnt. Es muss auch berücksichtigt werden, dass unter den Zugewanderten Personen sind, die überhaupt nicht vertraut sind mit strukturellen Bildungsangeboten. Auch die Mentalitäten im Umgang mit Lehrkräften divergieren. In einigen Ländern werden Lehrer als Autoritäten anerkannt und weniger als Dienstleister am Kind verstanden, wie es in Deutschland oft üblich ist.

In der Türkei hat ja Schule schon ein ganz anderen Wert, also da vertraut man die Kinder den Lehrern an. Und es gibt da natürlich auch viel ehm mehr Disziplin. Wir hatten in der Türkei zwar nie Schläge oder sowas, also wir waren ehm (2) aber (2) und dann ist es schon so, der Lehrer hat Recht, der wird das schon wissen.

Mit der Qualifizierung der Eltern ist auch die Absicht verbunden die Eltern-Kind-Beziehung zu stabilisieren. Frau Bilgin beschreibt ein Phänomen, das in vielen Familien zu beobachten ist. Eltern fühlen sich durch schulische Themen stark belastet. Ihr Familienleben wird determiniert durch Enttäuschungen („Das Konzept in den Schulen passt sich nicht an“, „die Schule meldet sich nur, wenn es Probleme gibt“, „dieses Generalisieren von irgendwelchen Vorannahmen“) oder durch gesellschaftliche Anforderungen. Nach dem Grad der Belastung entwickeln Eltern unterschiedliche Strategien im Umgang mit ihrer

Verantwortung (Rech, 2006). Das Ergebnis permanenter Unzufriedenheit (Entkräftung) kann zu Distanzierung führen. Wenn Schule und schulische Belange sehr fremd erscheinen, dann wird Verantwortung häufig übertragen. Das Kind oder die Lehrer werden für Lehr- und Lernprozesse sowie deren Folgen verantwortlich gemacht. Aus der elterlichen Distanzhaltung folgt eine vermehrte Verantwortungsübernahme der Kinder. Sie werden allein zuständig (gemacht) für ihren Schul- und Bildungsweg. „Sie war alleine, hat immer alles alleine gemeistert.“ Die Belastungssituation der Kinder wird dadurch enorm erhöht. „Ich konnte es meiner Mutter nicht erzählen, ich wusste diese Belastung, sie wird damit nicht fertig.“ Frau Bilgin beschreibt diese Problematik auch auf eine globaleren Ebene. Mit ihrer Arbeit in dem Familien-Bildungsprogramm möchte sie einen Beitrag zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland leisten. Dabei müsse man sich besonders für bestimmte Gruppen einsetzen.

Es gibt ja auch Amerikaner, Spanier, die jetzt wirklich nicht so gut Deutsch sprechen können, aber trotzdem werden sie in der Gesellschaft hier nicht ausgegrenzt, weil sie eine ganz andere Hierarchie haben als Marokkaner, Afghanen, Türken. Also das ist ja eine Hierarchie der Sprache, Hierarchie der Kulturen. [...] unsere Familien müssen Deutsch sprechen können, RICHTIG. Weil sie sind keine Spanier oder Europäer oder Amerikaner, sie gehören nicht dieser höheren Hierarchie an.

Die persönlichkeitsstärkenden Merkmale des Programms sollen Eltern und Kinder erreichen. Elementar für deren weitere erfolgreiche Schullaufbahn schätzt Frau Bilgin allerdings die Förderung ihrer deutschen Sprachfähigkeiten ein. Sie argumentiert damit in einer Reihe mit Fachleuten. Heute ist man sich darüber einig, dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine Schlüsselqualifikation für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Integration darstellt (Dubowy & Gold, 2014). Im Programm erhalten die Kinder in Form von drei Ferienkursen (im Umfang von ein bis zwei Wochen) spezifische

Sprachförderangebote. Fokussiert werden folgende Bereiche: Morphologie/ Syntax (Regeln der Wort- und Satzbildung) und das mündliche Präsentieren (mündliche Mitarbeit im Unterricht und Referate halten). Die übrigen Zusammenkünfte ermöglichen allen Teilnehmern des Programms, also Kindern und Eltern, ein vielfältiges „Sprachbad“. Sie werden somit ebenfalls als sprachförderndes Element bewertet.

Wir haben unsere Veranstaltungen natürlich auf Deutsch, das ist ja auch eine Gelegenheit für die Familien, dass sie Deutsch hören und, wenn möglich sich selbst auch mal auszuprobieren. In dem Rahmen mal sich mal auszuprobieren, zu sprechen, das ist auch so ein Übungsort. [...] Diese Gruppe hat gekocht. Was hier für ein Deutsch gesprochen wurde! Die haben ein afrikanisches Gericht gekocht. Männer waren auch da. Die haben alle gemeinsam auf Deutsch kommuniziert und wie, sie haben gelacht, die Stimmung war so schön.

Die Sprachförderung, wie sie hier in diesem Programm angeboten wird und wie sie Selma Bilgin beschreibt, ist in erster Linie eine alltagsorientierte, also implizite Sprachförderung. Das ergänzende Zusatzangebot für die Kinder entspricht einer additiven, expliziten Förderung. Ähnlich wie aktuell viele Sprachförderangebote vereint das Programm beide Förderprinzipien.

Fachleute betonen die Identifikation von Kindern mit sprachlichen Defiziten als zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Sprachförderung. Eine differenzierte Betrachtung ermöglichen sorgfältige diagnostische Verfahren. Anschließend sollte nach individuellen Förderplänen gehandelt werden. Die fortlaufende Dokumentation der Lernfortschritte stellt ebenso ein tragendes Element von Sprachförderprogrammen dar. Diese Kriterien werden nur begrenzt innerhalb des untersuchten Programms erfüllt. Während der regulären Programmveranstaltungen erhalten alle Kinder die gleiche universale Sprachförderung. Nur zu einem Messzeitpunkt wird ein standardisiertes diagnostisches Verfahren (Hamburger

Schreib-Probe, May, 2012) eingesetzt. Leistungsbezogene Erfolgskontrollen der Lese- oder Rechtschreibfähigkeiten sind nicht Teil des regulären Programmaufbaus, entsprechend findet keine Dokumentation der Lernfortschritte statt. Im Mittelpunkt dieses Programmes stehen nach bisher erfolgter Analyse folgende Förderziele: *Brücken bauen* und *Eltern emanzipieren*.

Die folgende Bedingungsmatrix (Tab. 9) basiert auf Selma Bilgins Ausführungen zum Programm, sie fasst die wesentlichen Merkmale zusammen.

Tabelle 9

Bedingungsmatrix zur Hauptkategorie Eltern emanzipieren

Bedingungsmatrix	
Kontext	Handlungsleitende persönliche Migrationserfahrung
(Teilnahme-) Bedingungen	Eltern mit unzureichenden Kenntnissen über das deutsche Bildungssystem (Zugewanderte) Stark belastete Eltern Kinder mit sprachlichen Defiziten Familien mit fehlender familialer/ sozialer Unterstützung
Ziele/ Handlungsstrategien	Eltern qualifizieren Eltern (v.a. Mütter) entlasten Kinder entlasten Aufbau Stützungs-Setting
Phänomen (Hauptkategorie)	Eltern emanzipieren (frei machen/ Autonomie herstellen)

4.3 Christiane Feldmann: „Wir wollen mal versuchen, wie weit man mit Familien kommt, wenn man sie wirklich an die Hand nimmt.“

Das Förderprogramm ist „ein Projekt für die Eltern“, so formuliert es Christiane Feldmann in unserem Gespräch. Als Lehrerin verfügt sie über dreißig Jahre Berufserfahrung an deutschen Grundschulen. Sie betont die Notwendigkeit elternorientierter Förderung. Vielen ist das hiesige Schulsystem „fremd“. Zudem erleben Lehrer Eltern oft als „weit weg“. Mit dieser Beschreibung thematisiert sie einerseits die faktische Erreichbarkeit der Eltern, andererseits beinhalten die Formulierungen (Fremdheit, Entfernung) auch soziale und kulturelle Komponenten. Unterscheidet sich die schulische Lebenswelt deutlich von der familiären, ist die Beziehung zwischen Lehrern und Eltern häufig durch Distanz geprägt. Christiane Feldmann beschreibt die Unsicherheit der Eltern im schulischen Kontext: „Es ist eine Behörde, letztendlich eine staatliche Institution, die ihnen auch Angst macht.“ Außerdem passt sich die Schule in ihrer Kommunikation (schriftlich und verbal) nicht angemessen an die Elternschaft an. So erlebt es die Projektleiterin in ihrer täglichen Arbeit:

Die Eltern stehen da und verstehen nur Bahnhof. Trauen sich dann aber in so einer Gruppe auch nicht zu fragen. [...] Sie müssten mal Elternbriefe lesen, Infobriefe jetzt zum Schuljahresanfang. Da stehen einem die Haare zu Berge. Die Hälfte unserer Eltern versteht nicht, was da drinne steht. Ich habe jetzt gerade vorgestern mit der Mutter da die Anleitung gelesen, wie das mit dem Mittagessen funktioniert. (2) Die muss sich dann da im Internet einwählen, muss ja HALLELUJA habe ich gedacht: „Wie soll die denn das hinkriegen?“ Solche Dinge, ja? Das wird rausgeschmissen. „Komm damit klar oder lass es. Friss oder stirb.“

Das Förderprogramm wird aus unterschiedlichen Gründen außerhalb schulischer Strukturen veranstaltet. Dadurch soll die Souveränität der eigenen Handlungsweise bewahrt

werden. Zudem sei nur auf diesem Weg eine ganzheitliche und intensive Betreuung der Familien möglich. Christiane Feldmann betont: „Strukturen in der Schule, das dauert ja Jahrhunderte bis sich da was ändert.“ Zudem sind Lehrer „sehr schnell an der Hand zu sagen: ‚Also DAS geht mit den Eltern nicht. Die Eltern kommen nicht und die wollen nicht.‘“ Solche berufsbiographischen Erlebnisse prägen das Förderhandeln der Projektleiterin. Ihr geht es in erster Linie darum, dass schulische Bestehen der Teilnehmer zu unterstützen. Das überschriftbildende Zitat verweist dabei deutlich auf ihre Handlungsstrategie. „Wir wollen mal versuchen, wie weit man mit Familien kommt, wenn man sie wirklich an die Hand nimmt.“ Christiane Feldmann sieht sich in der Rolle der Mentorin. Sie möchte die Familien begleiten und leiten. Üblicherweise charakterisiert sich interkulturelle Bildungsarbeit durch wechselseitige Lernprozesse. Das Voneinander-Lernen steht dabei im Vordergrund. Von diesem Ansatz distanziert sich Christiane Feldmann. „Wir sagen, DAS ist unser Programm. [...] Wir bieten ihnen unser Programm und sagen, das machen wir.“ Die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Teilnehmer spielt für sie „keine Rolle“. „Wir thematisieren das nicht.“ Diese Einstellung folgt der Logik, dass Anpassung die Lösung bedeutet. Dies wird an einem Zitat der Projektleiterin deutlich, als sie die Auswahl der Bildungsorte (die mit den Familien besucht werden) begründet.

Das was Mittelschichtsfamilien mit ihren Kindern machen, an Allgemeinbildung, das müssen wir versuchen auch da reinzubringen. Ja, also Kunst, Musik, Sport. [...] Weil diese Kinder eben in diesen Bereich nicht von zuhause aus reinkommen. Weil diese Kinder das, was wir hier als kulturelle Bildung definieren, dazu haben die keinen Zugang.

Mit dem vielgestaltigen Angebot sollen die Kinder außerdem in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützt werden. Durch den Besuch der unterschiedlichen Orte werden ihnen komplexe Lerngelegenheiten angeboten. Gleichzeitig erhalten alle Familienmitglieder Zugang

zu Bildungsorten und können somit ihre Kenntnisse erweitern. Kinder und Eltern entdecken auf diese Weise möglicherweise neue Interessen. Viele Elternteile unterstützen vor allem schulbezogene Fördermaßnahmen. Dass es ebenfalls wichtig und lohnend ist, andere Bereiche in den Blick zu nehmen, dazu möchte das Programm eine Anregung geben.

Jetzt sind wir soweit, dass wir in jeden Ferien Ferienkurse machen, aber nicht nur leistungsbezogene, das finde ich dann auch wieder ein bisschen zu viel, sondern auch in den Herbstferien der Kunstworkshop beispielsweise oder in den nächsten Osterferien der Theaterworkshop, also auch diese Sachen, damit die Kinder auch andere Stärken, als nur auf die leistungsbezogenen Dinge in der Schule zu schauen. Ja, aber die Deutschförderung steht schon im Vordergrund.

Die Sprachförderung orientiert sich methodisch an informellen Lernprozessen; ausgenommen die drei Ferienkurse. Dort werden explizite und implizite Sprachförderstrategien angewendet. Frau Feldmann formuliert es folgendermaßen: „Unsere Kinder müssen ja auch nicht Vokabeln lernen, die müssen Begriffe lernen und zwar nicht lernen, sondern ERFAHREN.“ Letztendlich möchte Christiane Feldmann mit ihrer Arbeit Ausgrenzungsprozessen entgegen wirken. Die Qualifizierung der Familienmitglieder soll sie zu Mitsprache und Teilhabe befähigen. Auch bei ihr sind es persönliche Motive, die ihre Handlungen leiten. „Und ICH selber weiß [...] ich weiß, dass diese Kinder, wenn sie diese Erfahrung nicht haben [...] ganz dumm dastehen.“ Als Hauptkategorie entwickelte sich daher der Kode *Zugehörigkeit ermöglichen*. Der berichteten Analyse liegt folgende Matrix (Tab. 10) zugrunde.

Tabelle 10

Bedingungsmatrix zur Hauptkategorie Zugehörigkeit ermöglichen

Bedingungsmatrix	
Kontext	Programmgestaltung
(Teilnahme-)	Deutsch als Verkehrssprache
Bedingungen	Anpassungswille
	Verbindliche Teilnahme
	Unsichere Eltern mit Distanzhaltung gegenüber der Schule/ schulischen Belangen
	Mindestens mittelgute Schulleistungen der Kinder
Ziele	Mitsprache ermöglichen
	Deutschförderung
	Persönlichkeitsbildung
Handlungsstrategie	"an die Hand nehmen"
Phänomen	Zugehörigkeit ermöglichen
(Hauptkategorie)	

4.4 Sprachförderkräfte: „Was sie hier kriegen, ist ganz viel gutes Gefühl.“

Zum Zeitpunkt der vorliegenden Evaluation arbeiten insgesamt sechs Mitarbeiterinnen kontinuierlich mit den Familien. Drei von ihnen sind Sprachförderkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Die Bezeichnung Sprachförderkraft bezieht sich in diesem Kontext auf keine spezifische Berufsausbildung. Entsprechend verfügt jede der drei Freiberuflerinnen über unterschiedliche Qualifikationen. Das zeigt sich auch in der Art und Weise ihres Förderhandelns. In welcher Form die Deutschförderung im Programm umgesetzt wird und welche Priorität dieses Zielvorhaben für die einzelnen Akteure hat, wurde bereits in den vorangestellten Einzelfallanalysen berichtet. Diese Darstellungen werden nun durch die Beschreibungen der Sprachförderkräfte ergänzt. In diesem Fall steht die Beschreibung der

Thematik (wie die Sprachförderung umgesetzt wird) im Fokus, nicht die individuelle Darstellungsweise. Entsprechend fasse ich die Aussagen der drei Mitarbeiterinnen im Folgenden zusammen.

Zu Beginn des Programms wird der Lernstand der einzelnen Kinder im Rechtschreiben erhoben. Dazu wird ein standardisiertes Testverfahren eingesetzt (Hamburger Schreib-Probe, May, 2012). Die Kinder bekommen einzelne Sätze und Wörter diktiert. Die Rechtschreibleistung wird durch das Auszählen der korrekt geschriebenen Wörter bestimmt. Außerdem können durch eine differenzierte Betrachtung Rechtschreibstrategien der Kinder ermittelt werden. Zur weiteren Leistungsdokumentation werden die Schulnoten der Kinder über den gesamten Förderzeitraum hinweg erfasst (vierte bis fünfte Klasse). Eine gezielte DaZ-Förderung findet während der drei Ferienkurse statt, so berichten es alle drei Sprachförderkräfte. Im Einzelfall wird kostenlose Nachhilfe als zusätzliche Förderung angeboten. Diese Unterstützung führt die gleiche Person durch, die auch die DaZ-Förderung innerhalb der Ferienkurse gestaltet. Sandra Schulze arbeitet in diesem Rahmen autark. Sie verfügt über umfangreiche Kenntnisse zu Sprachstrukturen, Spracherwerbstypen sowie sprachförderlichem Lern- und Förderverhalten. Ihre Sprachförderung gestaltet sie im Kontext lerntheoretischer Überlegungen. Angewendete Verfahren begründet sie aus förderdidaktischer Perspektive. Sie entsprechen den aktuellen fachdidaktischen Positionen.

Um den individuellen Leistungsstand der einzelnen Kinder zu erfassen, setzt Sandra Schulze keine standardisierten Testverfahren ein. Dennoch kann sie zu jedem Kind eine differenzierte Einschätzung formulieren. Ihren Unterricht individualisiert sie am einzelnen Lerner. Während der Ferienkurse werden vor allem Grammatikanwendungen geübt (Morphologie/ Syntax) und das mündliche Präsentieren. Dazu gestaltet sie aktivierende Lernarrangements, die Kinder lernen häufig in Partner- und Gruppenarbeiten und sie stellen einander ihre Ergebnisse vor. Während meiner Beobachtungen, an verschiedenen

Ferienkurstagen, konnte ich feststellen, dass die Kinder hier mit sehr viel Freude lernen. Die DaZ-Lehrerin möchte mit ihrer Arbeit „einfach Spaß an Sprache“ vermitteln. Sie nimmt an: „Jedes Kind, das Spaß an einer Sache hat, bleibt dran und probiert sich.“ Die schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder sind nach ihrer Einschätzung sehr unterschiedlich. Für das Unterrichten sieht sie darin aber keine Schwierigkeiten. „Ich brauche keine homogenen Lerngruppen. Sie haben ihren Vorteil, sie haben aber auch ihren Nachteil.“

Die beiden anderen Sprachförderkräfte begleiten die Familien und Projektleiterinnen zu allen anderen Programmveranstaltungen. Sie übernehmen hier eine vermittelnde Position zwischen den Teilnehmern und den institutionellen Vertretern. Das gegenseitige Verstehen, auf sprachlicher und kultureller Ebene, soll dabei unterstützt werden. Die Mitarbeiter der Institutionen (z.B. Museumspädagogen) werden dadurch für Aspekte interkultureller Bildungsarbeit sensibilisiert.

In der Regel haben alle, die mit uns arbeiten, keinen speziellen Hintergrund. Nicht nur keinen speziellen Hintergrund mit DaZ, sie haben keinen speziellen Hintergrund zu unbedingt mit dieser Zielgruppe. Und es ist natürlich überall bisschen anders, aber wenn man zum Beispiel (1) ins Museum geht, keinen speziellen Hintergrund mit Kindern, die nicht aus der guten Mittelschicht kommen. Und das merkt man immer wieder. Und das ist, finde ich, auch unsere Aufgabe, deshalb laufe ich immer mit den Kindern mit dabei und dass ich sowas auch im Blick haben kann und sehen wo man da mal grad, bei ihnen jetzt völlig über den Kopf von den Kindern drüber hinweg spricht. Also ich sehe da immer wieder schöne Situationen, wo man einfach merkt: Kind und Pädagoge, die sind einfach auf völlig unterschiedlichen Ebenen. (Interviewtranskript, Fiebig, 2013, S. 4)

Neben dieser begleitenden Tätigkeit führen die zwei DaZ-Kräfte Kurse mit den

Kindern durch, in Zeitabständen von etwa sechs Wochen. Parallel dazu verlaufen Elternkurse, geleitet durch die beiden Projektleiterinnen.²⁶ Während der Kinderkurse werden häufig Programmaktivitäten besprochen, wie z.B. Ausflüge. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil dieser Treffen ist die Förderung der Lesemotivation. Die Kinder werden zum Beispiel dazu ermuntert, Bücher mitzubringen und sie den anderen vorzustellen. Die Eltern der Kinder erhalten ebenfalls Informationen rund um das Thema Leseförderung, auch in Bezug auf ihr eigenes Handeln als Vorbild. Jedes Familienmitglied erhält bei dem gemeinsamen Büchereibesuch einen Büchereiausweis. Demnach ist die Förderung der Lesemotivation ein zentrales Element des untersuchten Bildungsprogrammes. Für eine „gezielte Deutschförderung“ bleibt während der Treffen „keine Zeit“, betont eine der Sprachförderkräfte. Sie sagt außerdem: „Wir sind kein Sprachförderprogramm“. Die Besonderheit des Projekts, darin sind sich alle einig, sei das „gute Gefühl“, das die Familien vermittelt bekämen. Eine DaZ-Fachkraft formuliert es folgendermaßen:

[...] auf jeden Fall die Anerkennung, die die Familien bekommen. Also ich glaube, dass sie wahrscheinlich, also das ist viel viel wichtiger als alles alles andere. Also dieses Gefühl (.) sie sind diesem Projekt, diesem Team wichtig! Und so wichtig, dass sie immer wieder nachhaken und immer wieder wissen wollen. [...] Und da ist dieses Gefühl, jemanden zu haben, den ich anrufen kann und der stöhnt nicht, nach dem Motto „Haben Sie das schon wieder nicht zustande bekommen?!“ Sondern ist wirklich für mich da. Und auf der anderen Seite, aber auch Erwartung an sie selbst. Es ist ihnen nicht egal, ob ich jetzt gerade zu dieser Veranstaltung komme oder nicht, was die in den Schulen oft erleben. Ja?! Sondern, wenn ich da nicht erscheine oder nicht pünktlich bin, dann telefonieren die nach. Wir wollen sie hier haben. Das hat Vorrang vor allem

²⁶ Die Teilnehmer werden von Beginn an in zwei Gruppen aufgeteilt. Jede Projektleiterin betreut mit einer DaZ-Fachkraft gemeinsam eine Eltern-Kind-Gruppe. In einer Gruppe befinden sich pro Durchgang etwa 15 Familien.

anderen. Absolut wichtig! (Interviewtranskript, Fiebig, 2013, S. 5)

4.5 Zwischenfazit

Durch die geschilderten Beschreibungen zum Programmaufbau wird deutlich, dass das Zielvorhaben umfangreich ist. Nicht nur Kompetenzen in einem Bereich sollen gefördert werden, sondern mindestens in vieren: Sprache, Kultur, Naturwissenschaften und Elternbildung. So lautet der formale Anspruch. Durch das inhaltsanalytische Auswertungsverfahren konnte aufgezeigt werden, wie sich das Förderhandeln in der Praxis gestaltet. Es zeigt sich, dass die Mitarbeiter zum Teil unterschiedliche Prioritäten verfolgen. Die gebildeten Hauptkategorien fassen diese stichpunktartig zusammen: Brücken bauen, Eltern emanzipieren und Zugehörigkeit ermöglichen. Auffällig sind die unterschiedlichen Herangehensweisen der beiden Projektleiterinnen. Obwohl das Programm durch einen feststehenden Rahmen charakterisiert ist (alle Familien erhalten das gleiche Angebot), richtet sich das spezifische Förderhandeln individuell an der betreuenden Person (der Projektleiterin) aus. Einen maßgeblichen Einfluss auf das professionelle Handeln nehmen biographische und berufsbiographische Erfahrungen. Das ergaben die Einzelfallanalysen beider Projektleiterinnen. Selma Bilgin orientiert sich methodisch stark am Lebenswelt-Ansatz. Es gelingt ihr, die vielfältigen Lebensbedingungen der Teilnehmer wahrzunehmen und in ihre Arbeit mit einfließen zu lassen. Ihre intensive Auseinandersetzung mit Einzelpersonen zeigt sich auch darin, dass sie die Teilnehmer in ihren Erzählungen namentlich benennt. Wirksamkeiten stellt sie differenziert dar. Sie arbeitet mit den Teilnehmern auf Augenhöhe.

Christiane Feldmann definiert Kultur entlang ethnisch-nationaler Grenzen. Individuelle Familienkulturen nimmt sie weniger wahr. Ihre Handlungen gestalten sich nach einem ethnozentrischen Weltbild, das wird durch ihren Sprachduktus und ihre Haltung ersichtlich. Sie unterscheidet zwischen zwei gesellschaftlichen Gruppen. Aus ihrer Sicht ist die eine der anderen überlegen. Daniel Schmitt argumentiert in ähnlicher Weise. Die

Anpassung an das vorbildliche Handeln ist aus dieser Logik der folgerichtige Schritt und wird zum methodischen Grundprinzip („das müssen wir versuchen auch da reinzubringen“).

Es sind vor allem intuitive Überzeugungen, die den Programmaufbau gestalten. Die Projektleiterinnen und die DaZ-Fachkräfte richten ihr Handeln vornehmlich nach eigenen Vorstellungen aus. Das zeigt sich auch darin, dass die Mitarbeiterinnen wiederholt Redewendungen verwenden, wie: „So sehe ICH es“ oder „ICH würde sagen“. In ihren Äußerungen lassen sich Unsicherheiten erkennen: „So ist es jedenfalls gemeint“ oder „Wir wollen schon gerne“. Während der Ferienkurse findet hingegen theoretisch geleitetes Handeln auf wissenschaftlicher Grundlage statt, zum Beispiel durch die DaZ-Förderung von Sandra Schulze.

Dadurch, dass die mit dem Programm verbundenen Ziele sehr allgemein formuliert sind, erschweren sich Kontrollprozesse, die der Qualitätssicherung dienlich wären. Der einzige genannte und messbare Erfolgsindikator ist das Erreichen des Klassenziels, also die Versetzung. Die Förderung fokussiert allerdings weniger ausgezeichnete Schulnoten als das schulische Bestehen der Kinder. „Potenzial heißt nicht, sie werden ein 1er Abitur machen. Das werden die alle nicht“, vermutet Christiane Feldmann.

Selma Bilgins persönliche Motivation ist die Stabilisierung der Eltern-Kind-Beziehungen und das Ermöglichen gleichberechtigter Bildungschancen. Christiane Feldmann möchte Teilhabe und Mitsprache ermöglichen, um Ausgrenzungsprozessen vorzubeugen. Daniel Schmitt geht es in erster Linie um das Bewahren bestimmter Werte. Folgende grundlegende Handlungsstrategien werden dabei verfolgt: Programmteilnahme als besondere Chance vermitteln, Vertrauen aufbauen, Gemeinschaftsgefühl stärken, Verbindlichkeit herstellen (s.o.).

Beide Projektleiterinnen beschreiben die Eltern ihrer Zielgruppe als zurückhaltend im schulischen Kontext. Es gibt verschiedene Annahmen darüber, weshalb sich der Umgang

schwierig gestaltet. Einerseits werden strukturelle Gründe genannt, wie die fehlende Anpassung zwischen Schule und Elternhaus, andererseits persönliche Motive, wie Angst oder fehlendes Durchsetzungsvermögen der Eltern. Das Programm setzt mit seiner Förderung auf Seite der Familien an. Langwierige Entwicklungsprozesse auf schulischer Seite werden als Grund dafür benannt. Aus den Schilderungen der Mitarbeiter können folgende Elemente des Förderhandelns ermittelt werden:

- Begleiten von Handlungsschritten
- Willensbildung
- Konkrete Entscheidungsempfehlungen
- Bereitstellen von Informationen
- Vorwissen aufbauen/ Wissen generieren

Nach dem ersten Programmdurchlauf stellte sich heraus, dass die Familien eine ganzheitliche Förderung benötigen. Die persönliche Beratung zu unterschiedlichsten Fragestellungen sowie auch die Begleitung zu Terminen werden von den Mitarbeiterinnen als Teil ihrer Arbeit geschildert. Daraus lassen sich Anforderungen für familiäre Unterstützungsprogramme ableiten. Das untersuchte Projekt lässt sich nach formalen Kriterien dem Bereich der sekundären Prävention zuordnen. Bestimmte Familien werden als „Risiko-Familien“ eingeordnet und erhalten Unterstützung, teilweise auch eine gezielte Einzelfallhilfe (tertiäre Prävention). Dabei wird an den begleitenden Bedingungen (soziale und häusliche Belange) sowie an den in der Person selbst liegenden Bedingungen (motivationale und sprachliche Belange) angesetzt. Zu den Maßnahmen zählen Gruppentreffen, Hausbesuche, Verhaltensmodifikationen sowie das Bereitstellen eines finanziellen Budgets für Bildungszwecke

5 Wirksamkeit der Förderung

Im Folgenden werden Entwicklungsverläufe von vier Familien dargestellt. Es wird jeweils auf die Entwicklung des Kindes und die der Elternteile eingegangen. Die Schilderungen erfolgen auf Basis der qualitativ und quantitativ erhobenen Daten. Jede Fallbeschreibung beginnt mit einer detaillierten Vorstellung der Familie und ihrer spezifischen Lebensumstände. Die Situation des Kindes in der Schule wird beschrieben und mit welchen Schwierigkeiten sich die Familie diesbezüglich konfrontiert sieht. Ausgehend von dem Ist-Zustand werden Effekte der Förderung besprochen. Jede Fallbeschreibung schließt mit einem Fazit. Zum Abschluss des Kapitels werden fallübergreifende Betrachtungen in einem Zwischenfazit resümiert.

5.1 Sarah Ariz: „Ich war so froh, dass es gibts irgendwas, dass der Abdul [anonym.] helfen kann.“

Familie Ariz besteht aus vier Familienmitgliedern. Das sind die zwei Söhne Abdul (11) und Sami (9) sowie deren Eltern Sarah und Ben Ariz. Die Eltern sind vor über fünfzehn Jahren nach Deutschland geflüchtet. Vorher haben sie in Südasien, in einem Kriegsgebiet, gelebt. Beide Kinder sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Aus beruflichen Gründen ist der Vater häufig abwesend, in der Regel ist die Mutter mit den Kindern alleine. Darüber hinaus geht sie keiner beruflichen Tätigkeit nach. Beide Elternteile verfügen über eine schulische Grundbildung. Mit dem deutschen Schul- und Bildungssystem „kennen“ sie sich, nach eigenen Aussagen, „nicht aus“. Die Kinder wachsen zweisprachig, mit den Muttersprachen der Eltern, auf. Mit dem Eintritt in den Kindergarten lernen sie zusätzlich Deutsch zu sprechen. Zum Zeitpunkt der Programmuntersuchung sprechen Abdul und Sami fließend Deutsch. Die Sprachkenntnisse der Eltern lassen einfache Gespräche auf Deutsch zu. Die Familie verfügt in

Deutschland über keinen weiteren Familienanschluss. Durch seine Berufstätigkeit verfügt Ben Ariz über regen Austausch mit vielen Personen. Im Kontrast dazu, belaufen sich die Kontakte von Sarah Ariz fast ausschließlich auf den innerfamiliären Kreis. Insgesamt lebt die Familie eher zurückgezogen. Auch die beiden Söhne treffen außerhalb der Schule nur selten andere Kinder. Die Familie wohnt zentral in der Großstadt. Ihre Wohnung befindet sich in einem Hochhaus. Sie ist auf den ersten Blick geräumig, aber auffallend spärlich eingerichtet. Auch das einzige Kinderzimmer der Wohnung ist wenig möbliert. Außer dem Hochbett, in dem Sami und Abdul gemeinsam schlafen, befinden sich nur ein Kleiderschrank und ein kleiner Tisch im Zimmer, darauf ein paar Spiele. Ansonsten sind keine weiteren Spielsachen zu sehen.

Das Interview führen wir in der Küche, am Esstisch. Während dieser Zeit hält sich Sami, der jüngere Sohn, die ganze Zeit über im Schlafzimmer der Eltern auf. Abdul kommt gegen Ende des Gesprächs nach Hause und setzt sich zu uns. Seine Grundschul-Klassenlehrerin hat die Familie für das Förderprogramm empfohlen. Die Eltern wirken über meine Ankunft zum verabredeten Termin überrascht, mir kommt es vor, als hätten sie unser Treffen vergessen. Dennoch bitten sie mich freundlich herein. Zum Zeitpunkt unseres Gesprächs begleite ich die Familie bereits über ein Jahr, entsprechend der Förderzeit. Mit der Mutter bin ich recht vertraut. Den Vater habe ich bisher selten bei Programmveranstaltungen getroffen. In unserem Gespräch zeigt er sich aufgeschlossen und erzählt freimütig, auch über persönliche Erlebnisse seiner Lebensgeschichte. Sarah Ariz wirkt sehr aufgeregt. Während sie Tee zubereitet und etwas zu essen herrichtet, sind ihre Handlungen hektisch und unstrukturiert. In dieser Art erlebe ich die zweifache Mutter häufig. Die Belastung der Familie ist hoch und seit einiger Zeit anhaltend. Sarah Ariz leidet sehr unter dem fehlenden familiären Anschluss. Schulische Schwierigkeiten ihrer beiden Söhne belasten sie zudem. Allgemein zeigt Sarah Ariz ein geringes Wohlbefinden. Ihre eigenen Fähigkeiten

schätzt sie im Vergleich zu denen ihres Mannes niedrig ein. „Mein Mann [...] kann auch schnell lernen, aber ich bin anders.“ In der Regel erlebt sie sich nicht als handlungskompetent. „Bei mir ist so ((lacht)) ich kann überhaupt nichts.“ Über das Programm sagt sie: „Ich war so froh, dass es gibts irgendwas, dass der Abdul [anonym.] helfen kann.“ Offenbar nimmt sie sich selbst als machtlos wahr. Sie begründet dies durch ihre mangelnden Deutschkenntnisse und ihr geringes Wissen zum Schulsystem. „Wir sind Ausländer, wir sein nicht an die Schule gegangen oder nicht gelernt.“ Misserfolge erklärt sie sich situationsabhängig durch interne oder externe Schuldzuweisungen. Aus ihren Schilderungen lässt sich eine zunehmende Distanz-Haltung zu schulischen Belangen ableiten.

Früher habe ich viel (.) Termin mit den Lehrerin gehabt, habe ich meine Probleme gesagt. Ich habe dieses Problem. Die Lehrerin gibt mich ((lacht)) keine Zeit, denn ich spreche nicht Deutsch und sie redet und redet, aber sie gibt kein Zeit für mich.

Ihre Verwendung des Wortes „früher“ signalisiert eine zeitliche Dimension. Diese verweist auf eine prozesshafte Veränderung ihrer Handlungen. Die Annahme, dass sich Sarah Ariz aus schulischen Belangen zunehmend zurückzieht, wurde über die Dauer der Förderung überprüft. Die Ergebnisse werden gemeinsam neben der Beschreibung der individuellen Entwicklungsverläufe im Folgenden beschrieben (siehe Entwicklungen). Dadurch, dass die Mutter Kontakt zur Lehrerin sucht und mit ihr Probleme lösen möchte, zeigt sie zunächst einmal ein fürsorgliches Unterstützungsverhalten. Die Kommunikation zwischen der Lehrerin und ihr führt allerdings zu keiner Problemlösung. Es findet also keine produktive Zusammenarbeit statt. Diese Enttäuschungen verwertet sie als persönlichen Misserfolg („denn ich spreche nicht Deutsch“). Gleichzeitig benennt sie ein äußeres Hemmnis. Es besteht darin, dass die Lehrerin ihr nicht ausreichend Gelegenheit bietet, ihre Probleme zu besprechen („sie redet und redet, aber sie gibt kein Zeit“). Von dem Programm erwartet sich Sarah Ariz eine schulische Leistungsunterstützung für ihren ältesten Sohn. Das hängt vermutlich damit

zusammen, dass sie zunächst durch Abduls Lehrerin über das Programm informiert wurde. Ihrem Wortlaut nach, wurde Abdul für das Programm angemeldet, nicht die Familie Ariz. Dass mit dem Programm eine Unterstützung der gesamten Familie intendiert ist, gelangt nicht in die elterliche Wahrnehmung. Von sich aus beschreiben die Eltern nur Veränderungen, die sie an Abdul feststellen. Erst durch zielgerichtetes Nachfragen beschreiben sie Einflüsse, die sich auf ihr eigenes Handeln beziehen.

Noch vor dem Programmbeginn fühlte sich die Mutter, allein durch die Aussicht auf Unterstützung, erleichtert. „Ich war so froh, dass es gibts irgendwas, dass der Abdul [anonym.] helfen kann.“ Sie fühlte sich, als habe sie einen „Sechser im Lotto“ gezogen, so beschreibt sie es mir. Gleichsam kannte sie die „Regeln“ der Teilnahme. „Wir mussten Termine nicht verpassen und (.) ich musste regelmäßig gehen und Bescheid sagen.“

Ihren Sohn Abdul beschreiben die Eltern als besonders wissbegierig. „Wenn ihm etwas gefällt, dann will er auch alles herausfinden. Er informiert sich auch sehr gut, fragt andauernd jede Menge Fragen. [...] Also gräbt wirklich richtig tief.“ Ben Ariz beschreibt in unserem Interview ausschließlich positive Eigenschaften seines Sohnes. Man merkt, dass er stolz auf ihn ist: „Er hat mehr Wissen als ich.“ Seine Frau hingegen nimmt eine reflektiertere Perspektive ein: „Er hat die Potenzial, aber er ist faul.“ Sie beschreibt, dass er zuhause eine hohe Tendenz zur Arbeitsvermeidung zeigt. Mitunter versucht Abdul, materielle Güter gegen Lernzeit zu erpressen. Dadurch kommt es zu andauernden Auseinandersetzungen, die das Familienleben belasten. Es „kostet“ sie „viel Geduld“. Abdul setzt seine sprachliche Überlegenheit gegenüber der Mutter ein, indem er sie „veräppelt“. Sie erlebt ihn als „problematisch“. Die Beziehung der beiden zueinander ist dadurch deutlich gestört. Häufig übernimmt Abdul den dominanteren Part in der Eltern-Kind-Beziehung.

Zur Beunruhigung der Mutter trägt ihre Beobachtung bei, dass Sami seinen älteren Bruder in der Entwicklung seiner Fähigkeiten einzuholen scheint. Sie beschreibt es

folgendermaßen: „Weil alles, zum Beispiel bei der Rechtschreibung oder Mathe ist gleichmäßig. Gleich. Und manchmal die Sami [anonym.] ist schneller. [...] die Problem ist, dass wenn die Abdul [anonym.] (.) er ist älter, er muss weiter sein.“

Allerdings ist Abdul an guten Leistungen sehr interessiert, er verbindet damit soziale Anerkennung. Schlechte Bewertungen und unzureichende Leistungen versucht er zu verheimlichen. Dieses ausgeprägte Vermeidungsverhalten fiel mir an ihm häufig in Beobachtungssituationen, während des Schulunterrichts und Programmveranstaltungen, auf. Die Ergebnisse aus dem Testverfahren zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) bieten zur Unterstützung dieser Beobachtung keine verlässliche Grundlage, da Abdul in den unterschiedlichen Kategorien völlig konträre Resultate erzielte. So erreicht er enorm hohe Werte sowohl im Bereich Lernziele als auch im Bereich Arbeitsvermeidung. Personen mit einer starken Lernziel-Orientierung sind „normalerweise“ intrinsisch motiviert, sie strengen sich mehr an als andere. Dem gegenüber stehen Personen mit einer ausgeprägten Arbeitsvermeidungsorientierung. Ihr Bestreben ist dahin ausgerichtet, möglichst wenig Arbeit und Anstrengung zu investieren. Üblicherweise ist bei einer ausgeprägten Arbeitsvermeidungsorientierung die Lernzielorientierung weniger stark ausgeprägt. Ein weiterer Hinweis auf die Unzuverlässigkeit seiner Antworten sind die erreichten Extremwerte (PR > 90). Auch seine Antworten im Schülerfragebogen charakterisieren sich durch die geschilderte Ambivalenz.

In der Schule zeigt Abdul auffälliges Verhalten. Es charakterisiert sich durch körperliche Unruhe, wie auch unpassende sprachliche Äußerungen (z.B. unpassende Wortmeldungen, lautes mit sich selbst Reden). Ihm fällt es schwer, seine Konzentration über einen längeren Zeitraum hinweg aufrecht zu erhalten. Sowohl seine Lehrer als auch Dozenten aus dem Förderprogramm beschreiben diese Beobachtungen. Abdul wird von unterschiedlichen Personen als „Träumer“ und „Außenseiter“ beschrieben. Für die

Bearbeitung von Aufgaben benötigt der Schüler, im Vergleich zu Gleichaltrigen, mehr Zeit. In Gruppenarbeitsphasen beschäftigt er sich kaum mit den Lerninhalten. Im 1. Halbjahr der 4. Klassenstufe erreicht Abdul einen mittleren Notendurchschnitt von 3.0. Seine Leistungen im Fach Deutsch werden im Halbjahreszeugnis mit der Note 3 bewertet.

Neben der schulischen Leistungsbewertung wurden seine Lese- und Rechtschreibkompetenzen durch standardisierte Testverfahren fortlaufend dokumentiert. Im 1. Halbjahr der 4. Klassenstufe (MZP 1) erreicht Abdul im ELFE-Gesamttest einen mittleren T-Wert von $TW = 37.8$. Damit liegen seine Lesekompetenzen im unterdurchschnittlichen Bereich, verglichen mit den Werten anderer Gleichaltriger (Normierungswerte). Für die Skala Wortverständnis resultiert ein mittlerer T-Wert von $TW = 41.4$, für das Satzverständnis von $TW = 44.3$ und für das Textverständnis von $TW = 35.6$. Auffallend ist der besonders niedrige Wert im Bereich Textverstehen. Hier mussten die Kinder inhaltliche Fragen zu kurzen Texten beantworten. Im Rechtschreibtest (DERET) liegt Abdul mit einer Anzahl von 29 falsch geschriebenen Wörtern (insgesamt waren 92 Fehler möglich) im mittleren Leistungsfeld der Gruppe der geförderten Kinder. Normierungswerte liegen für den Beginn der 4. Klassenstufe (MZP 1) nicht vor.

Abduls Klassenlehrerin bewertet die Zusammenarbeit zwischen ihr und den Eltern als sehr gut. Während der Grundschulzeit besuchen die Eltern regelmäßig Elternabende und sie erscheinen zu vereinbarten Gesprächsterminen. Aus ihrer Sicht sind Sarah und Ben Ariz in der Lage, ihr Kind in schulischen Angelegenheiten zu unterstützen. Aus zwei Gründen hat sie die Familie für das Förderprogramm vorgeschlagen. Im Vordergrund stand die soziale Integration des Schülers und auch die der Mutter. Beide hat sie in dieser Hinsicht als unterstützungsbedürftig wahrgenommen. Zudem spricht die Lehrerin dem Programm eine

Kontrollfunktion zu. Mit der Empfehlung zur Teilnahme wollte sie das schulische Fortbestehen ihres Schülers unterstützen.

Entwicklungen

Im ersten Jahr der Förderung verbessern sich Abduls Lesekompetenzen bemerkenswert. Am Ende der 4. Klassenstufe (MZP 2) erreicht der Schüler im ELFE-Gesamttest einen mittleren T-Wert von $TW = 43.2$.²⁷ Für die Skala Wortverständnis resultiert ein mittlerer Skalenwert von $TW = 45.2$, für das Satzverständnis von $TW = 43.0$ und für das Textverständnis von $TW = 46.4$ (s. Tab. 11). Die größten Fortschritte erreicht Abdul im Bereich Textverstehen. Keiner der Testwerte zeigt nunmehr unterdurchschnittliche Ergebnisse (s. Tab. 11). Aus Studien zur Entwicklung und Förderung der Leseflüssigkeit ist bekannt, wie wichtig ein hinreichend schnelles und fehlerfreies Dekodieren auf der Wort- und Satzebene für die Entwicklung der Lesekompetenz ist (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2013). Das Verstehen von Texten fällt leichter, wenn auf der Satzebene schneller lokale Kohärenzen gebildet werden können.

²⁷ T-Werte sind Normwerte, die eine Verortung eines individuellen Testwertes in Relation zu einer Normierungsstichprobe von Kindern gleichen Lebensalters zulassen. Ein T-Wert von $TW = 50$ entspricht einem mittleren Leistungsniveau bzw. einer mittleren Merkmalsausprägung, ein T-Wert von $TW = 30$ weist auf eine sehr niedrige Merkmalsausprägung hin (nur zwei Prozent der Kinder einer repräsentativen Normstichprobe würden einen vergleichbar niedrigen oder einen noch niedrigeren Skalenwert erzielen). Ein T-Wert von $TW = 60$ markiert eine über dem Durchschnitt liegende Merkmalsausprägung (nur 16 Prozent aller Kinder würden einen noch höheren als diesen Skalenwert erzielen). Im Anhang A1 findet sich eine Abbildung, die für gängige Normierungswerte deren Entsprechung zu Flächenanteilen unter einer Standardnormalverteilung illustriert.

Tabelle 11

Werte der Skalen zur Lesekompetenz (ELFE) zu zwei Messzeitpunkten (MZP); angegeben sind T-Werte (TW)

	MZP1	MZP2
	TW	TW
Wortverständnis	41.4	45.2
Satzverständnis	44.3	43.0
Textverständnis	35.6	46.4
ELFE (Gesamt)	37.8	43.2

Testwerte für den dritten Messzeitpunkt am Ende der 5. Klassenstufe liegen für Abdul Ariz nicht vor. Die Förderung wurde wenige Wochen vor dem offiziellen Ende des Programms ausgesetzt. Von Seiten der Projektleitung wurden dazu nur wenige Informationen weitergegeben. Familieninterne Schwierigkeiten hätten die Fortführung unmöglich gemacht. Aus diesem Grund wurde auch zu keinem späteren Zeitpunkt eine Nacherhebung geplant. Damit wurde der Bitte der Projektleitung nachgekommen.

Abduls Rechtschreibleistungen verbessern sich bis zum Ende der 4. Klassenstufe (MZP 2) nicht. Erneut wird ein kurzer Fließtext diktiert (92 Wörter) und die Rechtschreibleistung wird durch Auszählen der Fehler bestimmt (DERET 3-4+). Die mittlere Fehleranzahl der Fördergruppe liegt zu diesem Zeitpunkt bei MW = 21 Fehlern (s = 8). Abdul schreibt 29 Wörter falsch. Im Vergleich zur Fördergruppe liegen seine Rechtschreibleistungen nun im unteren Bereich. Nach gängigen Kriterien ließe sich Abdul zum Ende der 4.

Klassenstufe als „Risiko-Kind“ bezeichnen, weil seine Testleistung im Rechtschreiben unterdurchschnittlich ausfällt ($PR < 16$).

Tabelle 12

Rechtschreibleistungen (DERET 3-4+) zu zwei Messzeitpunkten (MZP); angegeben sind Rohwerte

	MZP1	MZP2
Abdul Ariz: Fehler	29	29
Diktat (Fließtext)		

Korrelative Analysen auf Gruppenebene haben gezeigt, dass die Kompetenzwerte (der geförderten Kinder) im Rechtschreiben über die drei Messzeitpunkte hinweg stabil bleiben (Korrelationen: Rechtschreiben MZP 1 mit Rechtschreiben MZP 2 = .88; Rechtschreiben MZP 2 mit Rechtschreiben MZP 3 = .79). Die hohen Stabilitäten sind so zu interpretieren, dass die Kinder ihre relativen Positionen innerhalb der Stichprobe mit einer großen Wahrscheinlichkeit beibehalten. Daher ist anzunehmen, dass sich Abduls defizitäre Rechtschreibleistungen bis zum Ende der 5. Klassenstufe nicht ausgeglichen haben.

Die Grundschule verlässt Abdul mit einem mittleren Notendurchschnitt von 2.8, vorher 3.0. Im Fach Deutsch werden seine Leistungen nun mit der Note 4, vorher 3, bewertet. In der 4. Klassenstufe wurde Abdul gefragt, auf welche Schule er im nächsten Schuljahr gerne gehen würde und welche Schule seiner Meinung nach am besten zu ihm passen würde. Er hat sich den Übertritt in ein Gymnasium gewünscht. Ob dieser Schulzweig seinen Fähigkeiten entspricht, darüber war sich Abdul unsicher. Er setzte sein Kreuz zwischen Realschule und Gymnasium. Die Grundschullehrerin empfahl den Übertritt auf eine Realschule. Die Eltern hätten ihren Sohn lieber auf dem Gymnasium gesehen, folgten aber, in Absprache mit der Projektleiterin, der Lehrerempfehlung. Der Übergang zwischen Grundschule und

weiterführender Schule markiert einen wichtigen Einschnitt in der individuellen Bildungslaufbahn. In der empirischen Bildungsforschung wird der Übergang auch als Ausgangspunkt sozialer und herkunftsbedingter Disparitäten im Bildungsverlauf diskutiert. Im Fall von Abdul Ariz sind keine Benachteiligungen durch die Grundschullehrerin ersichtlich. Die Übertrittsempfehlung korrespondiert mit dem Leistungsniveau des Schülers.

Gegen Ende des 2. Schulhalbjahres der 5. Klassenstufe führe ich ein Interview mit Abduls Klassenlehrerin. Sie beschreibt, dass seine Leistungen in allen Fächern weit unter dem Klassendurchschnitt liegen. Auffallend, nennt sie die minderen Rechtschreibleistungen und Grammatikkompetenzen des Jungen. Selten erledigt Abdul seine Hausaufgaben und er kommt regelmäßig zu spät in den Unterricht. Laut ihrer Einschätzung, fällt es Abdul häufig schwer, sich selbst zu kontrollieren. Auch zeige er ein problematisches Sozialverhalten. Die Eltern erscheinen nicht zu Elternabenden und auch sonst gestaltet sich der Kontakt zwischen ihnen und der Klassenlehrerin schwierig. Am Ende der 5. Klassenstufe erreicht Abdul das Klassenziel nicht.

Eine mögliche Erklärung für die beschriebene ungünstige Entwicklung, ist die veränderte Zusammensetzung der Bezugsgruppe (neue Klasse) nach dem Übertritt in die Sekundarstufe. Dadurch entstehen auch neuartige Leistungsanforderungen an den Schüler. Das Einfinden in die neue Gruppe und die veränderte Situation gestaltet sich für Abdul schwierig. Durch die wiederholt negativen Leistungsrückmeldungen, wird sich das ohnehin schon unsichere Selbstkonzept des Jungen zunehmend verschlechtert haben. Für die Bewältigung schwieriger Situationen sind gut ausgebildete Schutzfaktoren hilfreich, wie z.B. ein positives Familienklima und familiärer Zusammenhalt. Aufgrund der gegebenen Situation ist davon auszugehen, dass Abdul nur über grenzwertig ausgebildete Schutzfaktoren verfügt.

Die Eltern beschreiben Veränderungen an ihrem Sohn, die sie auf die Programmteilnahme zurückführen. Nach ihrer Einschätzung, ist Abdul reifer geworden und

zeigt mehr eigenverantwortliches Handeln. „Früher Abdul [anonym.] war anders [...]“. Diesen Verlauf bewerten sie positiv: „Er hat ein bisschen gelernt.“ „Das finde ich ein bisschen besser geworden.“ Positiv bewerten die Eltern auch den Zugang zu „Informationen“ und zu „Wissen“, für sich und für ihren Sohn. Dazu äußert sich der Vater folgendermaßen:

Wenn man weiß, wie die Sachen heißen oder nicht, ist schön. System funktioniert.

Dann hat man auch Fragen. Aber, wenn man sich nicht auskennt, dann kommen man auch keine Fragen. (--) Weiß man nicht, wie man die Frage stellen soll.

Die Mutter betont, dass sie über die neugewonnenen Kontakte ihres Sohnes glücklich ist. „Weil er lernt dabei, auch schlechte Kinder, auch gute Kinder, auch schlaue und dumme. Er guckt alle Seiten und erkennt, welche Seite ist besser, welche Straße ich muss weiter gehen.“ Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich Abdul an dem positiven Vorbild anderer orientieren möge. Gleichzeitig überträgt sie ihrem elfjährigen Sohn viel Verantwortung, indem er selbst den richtigen Weg für sich finden soll. „Er hat nicht zugehört (.) und jetzt ((lacht)) muss er bezahlen. ((lacht)) Das finde ich besser [gut].“ Die Mutter legitimiert ihre zunehmende Distanzhaltung durch ihre langjährigen Unterstützungsversuche. Dadurch, dass ihr Sohn aber „nicht zugehört“ hat, folgt ihre Abgrenzung: „jetzt muss er bezahlen“. Innerhalb dieser Familie folgt aber keine vollständige Loslösung. Das zeigt sich in den immer noch bestehenden Sorgen der Mutter über den schulischen Erfolg ihrer Kinder.

Erleichterung erlebt Sarah Ariz, weil ihr Sohn durch das Programm „beschäftigt“ wird. Außerdem gewinnt sie an Zuversicht und beschreibt sich selbst als weniger besorgt: „ich muss nicht die Kopf verliere wegen der Schule.“ Für Sarah Ariz sind die Hinweise zum Führen von Lehrergesprächen eine gute Unterstützung. Ebenso die Information, dass man als Elternteil sein Kind spielerisch fördern kann. Konkrete Beispiele, wie sie das zuhause umsetzen, nennt sie allerdings nicht. Spricht sie von der Projektleiterin, verwendet sie häufig die Bezeichnung „Lehrerin“, mehrmals vergleicht sie das Programm mit der Schule. Die Wahrnehmung ihres

Mannes unterscheidet sich davon. Für ihn ist es „ganz anders“ als Schule. Er erfreut sich an den neuen Erfahrungen und beschreibt die Programmzeit als Möglichkeit zum „Ausruhen“. Gelernt hat er, wie er mit seinen Kindern spielen kann.

Zum Beispiel spielen mit den Kinder und so. Diese Wissen habe ich nicht oder zu wenig. [...] Ich bin ohne Eltern aufgewachsen. [...] ich weiß nicht wie wie wie ich das machen soll oder anstellen soll. [...] Und DA hatte ich richtig viel Spaß.

Die enge Zusammenarbeit mit Selma Bilgin schätzen beide Elternteile als sehr hilfreich ein. „Sie zeigt die Weg, welche Weg ich muss gehen und was ich muss machen. Das (.) das finde ich (.) ich bin (.) glücklich ((lacht)) damit. Sie hat mich viel geholfen.“ Ihr Verhalten wird konträr zu dem Verhalten der Lehrerin beschrieben. „Sie hat viel Geduld, sie hat Zeit, sie HÖRT immer zu.“ „Wie eine Freundin“ oder „wie Familie“, so beschreiben es Ben und Sarah Ariz. Vorteilhaft finden sie, dass die Projektleiterin selbst Migrationserfahrung besitzt und Mutter ist. Sie können sich mit ihr identifizieren und erhalten Mitgefühl und Verständnis für ihre Situation.

Im Verlauf der Förderung kommt es zu einer wachsenden Rivalität der Brüder. Abdul, der als Förderperson im Mittelpunkt steht, erhält andere Angebote als Sami, das Geschwisterkind. Die Geschwisterbetreuung erlebt der Neunjährige als wenig reizvolles Lernarrangement. Als Abdul zusätzlich eine Mentorin aus dem Präventionsprogramm „Balu und Du“ vermittelt wird, wächst bei Sami das Gefühl der Benachteiligung, so berichten es die Eltern. Jede Woche unternimmt Abdul mit der Mentorin gemeinsame Aktivitäten. Diese Treffen sind für ihn sehr wichtig. Er freut sich stets darauf und berichtet mit Stolz von seinen Erlebnissen.

Fazit

Wie beschrieben, weist Familie Ariz eine Kumulation erheblicher Belastungsfaktoren auf. Die familiären Bedingungen stellen Risikofaktoren für das Aufwachsen der Kinder dar. Zudem ist die Eltern-Kind-Beziehung deutlich belastet. Dennoch sind in dieser Familie elterliche Zuneigung und Unterstützung grundsätzlich vorhanden. Die schulischen Schwierigkeiten der Kinder nehmen starken Einfluss auf das familiäre Zusammenleben. Besonders die Beziehung zwischen den Kindern und der Mutter wird dadurch beeinträchtigt. Sarah Ariz erlebt die eigenen Unterstützungsversuche als kontinuierliche Negativerlebnisse. Der Gewissenskonflikt, in den sie dadurch gerät, beeinflusst ihr Verantwortungs-Handeln. Während der Förderzeit vollzieht sich diesbezüglich eine Veränderung. Die Mutter baut eine zunehmende Distanz-Haltung gegenüber der Schule und schulischen Belangen auf. Sie gibt Verantwortung an die Projektleiterin und an ihre Kinder ab. Dadurch nimmt der Grad der direkten Partizipation, also die aktive Teilhabe am Schulleben ihrer Kinder, im Förderverlauf ab. Durch die erlebten Enttäuschungen hat Sarah Ariz „gelernt“, dass ihre Bemühungen keine zufriedenstellenden Ergebnisse hervorbringen. In ihrer Wahrnehmung reichen ihre sprachlichen Fähigkeiten und ihr Fachwissen nicht aus, um ihre Kinder beim Lernen unterstützen zu können oder lösungsorientierte Lehrergespräche zu führen. Auch die empfundene Fremdheit gegenüber dem deutschen Schulsystem kann durch die Teilnahme am Förderprogramm nicht abgebaut werden.

Einen weiteren Konflikt erlebt Sarah Ariz bezüglich ihres Erziehungsverhaltens. In außerschulischen Belangen übernimmt die Mutter viele Aufgaben ihrer Kinder. Diese Handlungsweise kann sie aber nicht auf den schulischen Kontext übertragen. Das erhöht ihr Gefühl der Inkompetenz und trägt zusätzlich zu ihrer Distanz-Haltung bei. Sie zieht sich aber nicht vollkommen aus dem Schulleben ihrer Kinder zurück, eine indirekte Beteiligung bleibt erhalten.

Der beschriebene Prozess zeigt eine Umverteilung von Verantwortlichkeiten. Abdul wird dazu aufgefordert, selbstverantwortlich zu handeln und Selma Bilgin, die Projektleiterin, wird zur „Ersatzperson“ für schulische Angelegenheiten. Dadurch, dass Sarah Ariz Verantwortung abgeben kann, fühlt sie sich entlastet. Zu ihrer Entspannung trägt die Verfügbarkeit eines Ansprechpartners bei. In diesem Fall ist die individuelle Passung zwischen der Projektleiterin und den Eltern gelungen. Als weniger passend erweisen sich die inhaltliche Ausrichtung des Programms und die elterliche Erwartungshaltung. Deren Hoffnung bestand darin, eine konkrete schulische Leistungsförderung in der Form von Nachhilfeunterricht für ihren Sohn zu erhalten. Dass die Eltern nun unzufrieden mit dem Umfang der leistungszentrierten Förderung sind, lässt sich dadurch begründen. In seiner Gesamtheit intendiert das Programm eine schulische Förderung, das gelangt aber nicht in die elterliche Wahrnehmung. Sie finden es interessant, dass man Kinder auch spielerisch fördern kann, aber die Ernsthaftigkeit solcher Förderstrategien konnte ihnen nicht ausreichend vermittelt werden. Daraus resultiert, dass sie die erhaltenen Anregungen nicht in ihr Alltagshandeln umsetzen. Die „Übersetzungsarbeit“ ist in diesem Fall nicht gelungen. Das wird auch dadurch ersichtlich, dass sich die Mutter für ihren jüngeren Sohn ebenfalls eine Teilnahme am Förderprogramm wünscht. Nach wie vor bestehen bei ihr große Unsicherheiten.

Durch die übertragene Verantwortung erhält Abdul mehr Autonomie. Dies wirkt sich für seine Lern- und Leistungsentwicklung nachteilig aus. Ihm alleine gelingt es nicht, die Empfehlungen der Projektmitarbeiter bezüglich seines Lern- und Arbeitsverhaltens und seiner Selbstorganisation umzusetzen. Am Ende der 5. Klassenstufe lassen sich keine Verbesserungen im Lernverhalten des Schülers erkennen. Die Schulleistungen nehmen deutlich ab. Eine Versetzung in die 6. Klassenstufe wurde trotz der

Unterstützungsbemühungen nicht erreicht. Die Ergebnisse der Einzelfallanalyse werden nachfolgend in einer Bedingungsmatrix (s. Kap. 2.2.1) zusammengefasst (Tab. 13).

Tabelle 13

Bedingungsmatrix zur Wirksamkeit der Förderung, Fallbeschreibung Familie Ariz

Bedingungsmatrix	
Kontext	Familie mit erheblichen Belastungsfaktoren Konkrete Erwartungshaltung an das Programm
Intervenierende Bedingungen	Individuelle Passung gelungen Thematische Passung unzureichend Rationale Erreichbarkeit der Familienmitglieder gering Transferleistung gering
Prozesshafte Entwicklung	Veränderung hinsichtlich des Verantwortungs-Handelns Relativierung des Schule-Familie-Verhältnisses Zunahme schulischer Schwierigkeiten (nach Übertritt)
Konsequenz	Vorübergehende Entlastung (Mutter) Pausieren vom Alltag (Vater) Verbesserung Lesefähigkeit Schüler

5.2 Hannah Said: „Vorher hat man sich immer zurückgezogen und nichts gesagt und sich nicht gemeldet.“

Familie Said besteht aus fünf Personen. Das sind die Eltern Hannah und Malik Said sowie die drei Kinder Amira (12), Mohamed (11) und Goma (3). Malik Said ist im Nordwesten Afrikas geboren und aufgewachsen. Vor etwa 15 Jahren immigrierte er nach Deutschland. Seine Frau, Hannah Said, ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Ebenso die drei gemeinsamen Kinder. Die Familiensprachen sind Deutsch und Arabisch. Mit den Eltern

unterhalten sich die Kinder in beiden Sprachen. Unter den Geschwistern wird fast ausschließlich Deutsch gesprochen. Malik Said kann sich an Gesprächen auf Deutsch gut beteiligen, seine Frau ist deutsche Muttersprachlerin. Beide Elternteile verfügen über eine schulische Ausbildung, die mit der deutschen mittleren Reife vergleichbar ist. Beide haben eine Berufsausbildung abgeschlossen. Zum Zeitpunkt der vorliegenden Programmevaluation arbeitet Hannah Said in Teilzeit, Malik Said ist vollzeitbeschäftigt. Beide sind in einem anderen als dem erlernten Beruf tätig.

Die Familie wohnt in einer Mietwohnung, außerhalb der Innenstadt. Mohamed (11) verfügt über ein eigenes Zimmer, mit eigenem Schreibtisch. Die Schwestern (3 u. 12) teilen sich ein Zimmer. Die finanziellen Möglichkeiten der Familie sind begrenzt, es besteht aber kein Mangel an Grundbedürfnissen. Familie Said besitzt ein Auto und fährt etwa einmal im Jahr in den Urlaub. Es ist Mohameds Klassenlehrerin, die die Familie für die Teilnahme an dem Förderprogramm empfiehlt. Das Verhältnis zu seinen Eltern beschreibt Mohamed als unbelastet und insgesamt sehr gut. In der Familie haben sie viel Spaß miteinander, so beschreibt er es zu Beginn der Förderzeit. Diese Schilderung kann durch teilnehmende Beobachtungen bestätigt werden. In der Familie besteht ein positives Familienklima und starker familiärer Zusammenhalt.

Während der Grundschulzeit zählt Mohamed zu den besten Schülern seiner Klasse. Im 1. Halbjahr der 4. Klassenstufe erreicht er einen mittleren Notendurchschnitt von 1.5. Seine Leistungen im Fach Deutsch werden mit der Note 2 bewertet. Durch standardisierte Testverfahren wurden die Lese- und Rechtschreibkompetenzen des Jungen erfasst. Im ELFE-Gesamttest erreicht Mohamed einen mittleren T-Wert von $TW = 55.8$ (MZP 1). Dies zeigt, dass seine Lesekompetenzen bereits zu Beginn der Förderung in einem sehr guten Bereich liegen. Dieses Ergebnis wiederholt sich im durchgeführten Rechtschreibtest (DERET). Mit

einer Anzahl von 25 falsch geschriebenen Wörtern (insgesamt waren 92 Fehler möglich) liegt er, verglichen mit der Gruppe der geförderten Kinder, ebenfalls im oberen Leistungsbereich.

Das Interview führe ich mit Hannah Said, Mohameds Mutter. Wir sitzen in ihrem Wohnzimmer auf der Couch und trinken Tee. Die Atmosphäre ist insgesamt entspannt. Hannah Said erzählt mir, dass ihr Mann und sie, nachdem sie durch die Lehrerin über das Programm informiert wurden, eigene Recherchen anstellten. Sie beschreibt: „wir haben uns informiert“ und dann „haben wir uns beworben“. Diese Familie hat sich also aktiv mit den Programminhalten auseinandergesetzt. Die Eltern wägen ab, ob sie sich anmelden sollten. Nach dem Kennenlern-Gespräch mit den Projektmitarbeitern, in den Geschäftsräumen der ausrichtenden Institution, ist Familie Said hoch motiviert. „Da wollten wir auf jeden Fall dabei sein“, erinnert sich die Mutter. Von der Teilnahme erwarteten sich die Eltern neue und abwechslungsreiche Erlebnisse für die ganze Familie. Im Mittelpunkt der Förderung sehen sie jedoch ihren Sohn Mohamed. Ihn beschreibt Hannah Said als selbstbewusst und höflich. Allerdings würden sich manche Personen durch seine offene und kontaktfreudige Art auch gestört fühlen. Die Mutter beschreibt diesbezüglich Konflikte mit Lehrkräften. Von einigen wurde er, ihr gegenüber, als aufdringlich beschrieben. Hannah Said ist der Auffassung, dass ihr Sohn missverstanden wird. Insgesamt nimmt sie eine kritische Haltung gegenüber Lehrkräften ein. Sie hat häufig erlebt, dass ihre Kinder „in Schubladen“ gesteckt werden: Mohamed als „Schleimer“ und ihre Tochter als „unfähig“. Um ihre Kinder zu unterstützen, versucht sie mit den Lehrern Kontakt aufzunehmen. Dafür nutzt sie aber nicht die dafür vorgesehenen Möglichkeiten, wie z.B. Lehrer-Eltern-Gespräche. Sie spricht die Lehrer beiläufig, während Schulveranstaltungen, an. Dabei bleibt sie in ihrer Problembeschreibung unpräzise und wenig direkt. Häufig erlebt sie, dass Gespräche durch ihre Gegenüber abgebrochen werden. Ihr bisheriges Unterstützungshandeln zeigt wenig Wirksamkeit.

Sowohl Hannah Said als auch ihr Sohn Mohamed orientieren sich stark an Beziehungen. Die Mutter nimmt an, dass der Schulerfolg ihrer Kinder durch die Beziehung zu dem jeweiligen Lehrer reguliert wird. Dies verdeutlicht die folgende Schilderung.

Die sehen das als schleimerisch (.) und ehm deswegen hat er auch das Problem in Bio. [...] Die Lehrerin ist sehr (.) nicht stur, aber so (.) sie ist nicht nah. (.) Und das ist bei dem Musiklehrer auch. [...] Und da zieht er sich so zurück, obwohl er so ist, wie er ist. (---) Das (.) dann zieht er sich dann auch zurück, weil er sieht, er hat keine Chance dagegen.

An diesem Zitat wird auch deutlich, dass Hannah Said die Persönlichkeit einer Person als etwas Statisches wahrnimmt. Sie sagt: „er ist, wie er ist.“ An anderer Stelle formuliert sie es so: „Man kann ja kein Kind verändern.“ Durch diese Einstellung, dass bestimmte Gegebenheiten unveränderbar sind, legitimiert sie ihre Zurückhaltung. Auch ihre Hilflosigkeit wird dadurch ersichtlich. Beide Elternteile zeigen Unsicherheiten und starke Vermeidungstendenzen bezüglich der aktiven Partizipation am Schulleben ihrer Kinder. Malik Said verweigert fast bis zum Ende der Grundschulzeit seines zweiten Schulkindes jegliche Beteiligung. Hannah Said sagt dazu: „Er hat sich nicht getraut. Er hat sich einfach nicht getraut.“ Obwohl Malik Said eine offene und kontaktfreudige Person ist, besitzt er eine enorme Hemmschwelle gegenüber Schule und Lehrern. Hannah Said besucht zwar die Elternabende ihrer Kinder, verhält sich hier aber stets passiv. Sie traut sich nicht, etwas zu sagen oder Dinge nachzufragen. „Man fühlt sich immer so unwohl, wenn man in der Klasse sitzt.“ Zu den meisten anderen Eltern hat sie keinen Kontakt. Das hemmt sie in ihrer Handlungsfähigkeit. Sie bemängelt, dass die schulischen Rahmenbedingungen nicht ausreichend Raum und Zeit bieten, um sich gegenseitig kennen zu lernen. Als beziehungsorientierte Person möchte sie anderen nicht zur Last fallen. Sie stellt also keine Forderungen auf, sondern arrangiert sich mit nicht zufriedenstellenden Situationen.

Seinen Schulalltag organisiert Mohamed eigenständig und selbstverantwortlich. Mit geringem Lernaufwand gelingt es ihm, die Leistungsanforderungen der Grundschule zu erfüllen. Er tritt mit einem mittleren Notendurchschnitt von 1.5 auf die weiterführende Schule, ein Gymnasium, über. Zu diesem Zeitpunkt verfügt Mohamed über ein hohes Vertrauen in die eigenen akademischen Fähigkeiten. Sein schulisches Selbstkonzept korreliert in hohem Maß mit den Lehrerbewertungen wie auch den Resultaten aus den Leistungstest.

Entwicklungen

Über die zweijährige Förderdauer verbessern sich Mohameds Kompetenzen im Rechtschreiben und im Lesen. Am Ende der 5. Klassenstufe (MZP3) erreicht er im ELFE-Gesamttest einen mittleren T-Wert von $TW = 58.5$. Im Untertest Wortverständnis erzielt er zu allen drei Messzeitpunkten überdurchschnittliche Kompetenzwerte ($TW > 60$). Die folgende Tabelle fasst alle erhobenen Werte zur Lesekompetenz zusammen.

Tabelle 14

Werte der Skalen zur Lesekompetenz (ELFE) zu drei Messzeitpunkten (MZP); angegeben sind T-Werte (TW)

	MZP1	MZP2	MZP3
	TW	TW	TW
Wortverständnis	60.5	71.0	72.6
Satzverständnis	52.1	57.0	62.3
Textverständnis	57.1	44.3	45.3
ELFE (Gesamt)	55.8	55.3	58.5

Am Ende der 5. Klassenstufe (MZP3) wurde der Rechtschreibtest DERET 5-6+ eingesetzt. Der hierbei diktierter Fließtext umfasst 90 Wörter. Die Rechtschreibleistung wird durch Auszählen der Fehler bestimmt. Die mittlere Fehlerzahl der Fördergruppe liegt bei einem Mittelwert von $MW = 15$ Fehlern ($s = 8$). Mohamed schreibt 12 Wörter falsch.

Tabelle 15

Rechtschreibleistungen (DERET 3-4+ bzw. DERET 5-6+) zu drei Messzeitpunkten (MZP); angegeben sind die Fehleranzahlen

	MZP1	MZP2	MZP3
Mohamed Said: Fehler	25	26	12
Diktat (Fließtext)			

Ungünstig entwickelt sich die Lern- und Leistungsmotivation des Schülers. Zu Beginn der 4. Klassenstufe zeigt Mohamed noch gute Ausgangswerte (SELLMO). Für die Skala Lernziel-Orientierung resultiert ein T-Wert von $TW = 67$, was ihn hinsichtlich seiner intrinsischen Lernmotivation im überdurchschnittlichen Bereich charakterisiert. Am Ende der 4. Klassenstufe resultiert für die Lernziel-Orientierung ein auffallend niedriger T-Wert von $TW = 26$. Das verweist auf eine extrem niedrige Lernziel-Orientierung. Bis zum Ende der 5. Klassenstufe verbleibt der Wert in einem ähnlich niedrigen Bereich ($TW = 32$). Mit der sinkenden intrinsischen Lernmotivation erhöht sich Mohameds Bestreben, möglichst wenig Arbeit und Anstrengung zu investieren. Entsprechend sind die Werte in der Skala Arbeitsvermeidungs-Orientierung steigend. Im 1. Schulhalbjahr der 4. Klassenstufe liegt der T-Wert bei $TW = 46$, im 2. Halbjahr bei $TW = 53$ und am Ende der 5. Klassenstufe bei $TW = 56$. Eine geringe Lernziel-Orientierung und eine hohe Arbeitsvermeidung gelten als ungünstige Motivationslage. Die Ergebnisse der vier SELLMO-Skalen werden in der folgenden Tabelle berichtet.

Tabelle 16

Testergebnisse Mohamed Said zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) zu drei Messzeitpunkten (MZP); angegeben sind T-Werte (TW)

	MZP1	MZP2	MZP3
	TW	TW	TW
Lernziel-Orientierung	67	26	32
Annäherungs- Leistungsziele	57	38	48
Vermeidungs- Leistungsziele	45	54	53
Arbeitsvermeidungs- Orientierung	46	53	56

Hannah Saims Beschreibungen zum Lernverhalten ihres Sohnes decken sich mit den berichteten Testergebnissen. Mohamed „lernt wenig“. Dennoch möchte er das Klassenziel, die Versetzung, erreichen. Seine Handlungsstrategien münden bisher aber nicht in ein angemessenes, den neuen Anforderungen entsprechendes Lernverhalten. Hannah Said beschreibt es folgendermaßen: „dann rechnet er schon aus (.) was könnte ich ausgleichen, wenn ich diese Note und diese Note habe.“ Nach dem Übertritt in die weiterführende Schule verändert sich auch Mohameds Mitarbeit in der Klasse. Wo er vorher sehr gute Bewertungen durch seine Klassenlehrerin erhielt, zeigt er nun Defizite. Die mündliche Mitarbeit und auch Mohameds Arbeitsverhalten verschlechtern sich im Laufe der 5. Klassenstufe. Während der Grundschulzeit zählte er immer zu den Leistungsstärksten seiner Klasse. Nach dem Übertritt in die weiterführende Schule befindet er sich am Schuljahrsende nur noch im mittleren

Leistungsfeld. Es resultiert ein mittlerer Notendurchschnitt von 2.5. Im Fach Deutsch werden seine Leistungen mit der Note 3 bewertet. Im Zuge dieser Entwicklungen verringert sich auch das schulische Selbstkonzept des Jungen. Die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Mathematik (SK) wie auch über alle Fächer hinweg (SDQ) korrelieren noch immer in hohem Maß mit den Kompetenzmessungen und auch den Lehrerbewertungen. Demnach orientiert sich sein akademisches Selbstkonzept nah an der Wirklichkeit.

Defizitär erlebt Mohamed seine Beliebtheit bei den Mitschülern (MZP3). Mit einem Mittelwert von $MW = 2.67$ (SDQ) liegt er weit unter dem Gruppendurchschnitt der befragten Kinder ($MW_{\text{Gruppe}} = 4.08$, $s = 0.77$).²⁸ Zwei Jahre zuvor, zu Beginn der 4. Klasse (MZP 1), resultierte noch ein Mittelwert von $MW = 4.67$ auf der Skala Beliebtheit. Mit dem Bezugsgruppenwechsel verändert sich Mohameds soziale Position im Klassengefüge. Laut der Klassenlehrerin hat Mohamed Schwierigkeiten, sich in die neue Schülergruppe einzufinden. Auch die beiden Dozentinnen aus dem Förderprogramm für Deutsch und Mathematik, beobachten diese Problematik während ihrer Kursangebote. Unabhängig voneinander beschreiben sie Mohamed als Kind mit großem Leistungspotenzial, aber Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen. Häufig sucht er Kontakt zu Erwachsenen. Bemerkungen anderer Kinder bezieht er oft auf sich und fühlt sich dabei schnell angegriffen. Mohameds Testergebnisse im Untertest Selbstwertgefühl (SDQ) liegen zu allen drei Messzeitpunkten leicht unter den Durchschnittswerten der anderen befragten Kinder.

Mohameds Wohlbefinden in der neuen Klassengemeinschaft ist vergleichsweise niedrig. Dadurch verringert sich auch seine Selbstsicherheit. Durch die Schilderungen seiner Mutter wird deutlich, dass seine Freude am Unterricht und das Interesse an Unterrichtsinhalten nachlassen. Die zunehmend ungünstige Lernmotivation könnte dazu führen, dass Mohameds

²⁸ In jeder SDQ-Skala können jeweils maximal fünf Punkte erzielt werden. Je höher der Punktwert auf einer Skala ist, desto höher ist die individuelle Ausprägung des Selbstkonzepts in diesem Bereich. Normwerte für den SDQ existieren nicht.

schulische Leistungsentwicklung in Zukunft hinter seinen Kompetenzwerten zurückbleibt. Eine Tendenz in diese Richtung zeichnet sich ab.

Mohameds Vater, Malik Said, wird durch die Programmförderung in hohem Maß gestärkt und ermutigt. Die vermittelten Informationen zu Elternrechten in der Schule und das Bestärken durch die Projektleiterin Selma Bilgin, sich für die eigenen Kinder einzusetzen, üben einen hohen Aktivierungsgrad auf ihn aus. Dieser wird unterstützt durch die Möglichkeit der aktiven Teilhabe am Programm. Besonders die Veranstaltungen mit interaktivem Charakter, wenn die Eltern sich selbst einbringen und ausprobieren können, werden durch Malik und Hannah Said positiv bewertet. „Diese Treffen [...] wo wir auch selbst machen durften, natürlich, das ist was ganz anderes. [...] Und ja, es ist schön! Es ist schon was besonders auch, SELBST was zu machen.“ Während der museumspädagogischen Angebote konnten die Eltern gestalterisch aktiv werden, innerhalb eines Tages haben sie persönliche Kunstobjekte kreiert. Malik Said schwärmt von den freizeitpädagogischen Angeboten. „Wir spielen sonst nicht!“ Das Reizvolle für ihn liegt demnach im Kontrast zum alltäglichen Leben. „Mein Mann, der freut sich immer wie ein kleines Kind, wenn wir uns da treffen.“

Mutter und Vater sind unterschiedlich in das Programm involviert und weisen divergierende Interessen auf. In Abhängigkeit zu ihrem Vorwissen generiert sich ihre persönliche Motivation. Je geringer das Vorwissen, desto höher das Interesse und die Motivation an den vermittelten Inhalten. Hannah Said erläutert: „das mit dem Elternbeirat und Schulelternbeirat, so Sachen, wenn man schon oft am Elternabend teilgenommen hat, das weiß man einfach.“ Durch die neuen Informationen, z.B. zu Elternrechten, fühlt aber auch sie sich ermutigt. „Wenn wir jetzt in der Runde sprechen und man ist dann so, so selbstbewusst geht man da raus, sagt: Ja! Jetzt weiß ich wie und was.“ Malik Said, der vor der Programmteilnahme keine Schulveranstaltungen besuchte, geht nun zu Elternabenden. „Elternabend war für ihn (.)

nicht (.) keine Frage. (.) Also ich bin immer gegangen. (--). Erst jetzt sagt er: Okay, ich gehe jetzt.“ Durch die veränderte Handlungsweise ihres Mannes („jetzt geht er“) erfährt Hannah Said Unterstützung und Entlastung. Die Programmteilnahme wirkt sich auch positiv auf die Beziehung zwischen Vater und Sohn aus. „Der ist so STOLZ, dass der Mohamed [anonym.] das macht und (.) dass er das begleiten darf auch.“ Auch für die besuchten Orte, begeistern sich die Eltern. „Das sind Orte, die wir nicht betreten haben, noch nie.“ Hannah Said spricht von der Universität, der Oper und den besuchten Museen. Speziell die Form der Vermittlung spricht die Familie positiv an. Ob sie nochmal alleine die Orte aufsuchen werden, bleibt vage. „Wir jetzt alleine, ich weiß es nicht.“

Die Kontakte zu den anderen am Programm teilnehmenden Familien beschränken sich auf die Programmveranstaltungen. Nach wie vor hat Hannah Said ein hohes Bedürfnis nach Austausch und sozialen Kontakten. Sie würde gerne noch mehr „an die Eltern rankommen“. Für die Umsetzung hat sie konkrete Ideen. Sie geht hierbei aus der Rolle der Ratsuchenden raus. Ein Setting, in dem sich Eltern gegenseitig unterstützen und beraten können, stellt sie sich vor.

Zur Projektleiterin Selma Bilgin findet Hannah Said keinen Zugang. Sie sagt: „Wir hatten (.) keinen Austausch. (2) Ja, das finde ich, es ist schade, dass wir diesen Austausch nicht so haben.“ Teil dieser Problematik ist Hannah Saids abwartende Haltung. Das wird an der folgenden Situationsbeschreibung deutlich.

Wenn wir uns treffen, wollen ja ALLE was von ihr. Und sie ist SO gestresst und sie kann auch nicht, sie möchte es jedem gerecht machen, aber es geht einfach nicht. [...] manchmal (.) kommen wir uns dann auch vor, dass wir jemanden nerven. [...] Also die sind schon telefonisch erreichbar, aber (.) ich weiß nicht (.) doch trotzdem noch zu wenig, finde ich, von meiner Seite aus. (.) Man ist zwar zufrieden, aber es gibt immer so Kleinigkeiten, die ich noch gerne fragen würde. Bei den Treffs ist, dann traue (.)

ICH traue mich manchmal gar nicht.

Diese unzufriedene und gleichzeitig passive Haltung zeigt Hannah Said auch gegenüber der terminlichen Planung des Abschlussfestes. Ausgerechnet während der Fastenzeit der Muslime (Ramadan) findet diese statt. „Das ist so (.) so ein Punkt, wo ich sage: Schade! Hätten Sie vorher machen können oder danach. Dass die Eltern auch was davon haben.“ Die Situation verändern konnte sie nicht.

Fazit

Familie Said charakterisiert sich durch ein positives Familienklima. Über die Dauer der Förderzeit war zu keinem Zeitpunkt eine akute Belastungssituation erkennbar. Als die Familie für das Förderprogramm vorgeschlagen wird, zählte Mohamed zu den leistungsstärksten Schülern seiner Klasse. Auch im Lesen und Rechtschreiben verfügt Mohamed von Beginn an über sehr gute Kompetenzwerte (Testergebnisse). Zu Beginn der 4. Klassenstufe ist er außerdem äußerst lernmotiviert. Seine Mutter besucht regelmäßig Elternabende. Die Unterstützungsfähigkeit der Eltern wird durch die Klassenlehrerin als gut bewertet.

Der Schulwechsel in den Sekundarbereich ist für Mohamed mit einigen Belastungen verbunden. Die Konfrontation mit der neuen Bezugsgruppe, die Vielzahl von Fachlehrern mit unterschiedlichen Aufgaben und die gestiegenen Leistungsanforderungen bewirken eine drastische Minderung seiner intrinsischen Lernmotivation. In der Folge führt dies zu nachlassenden Schulleistungen. Gleichzeitig verbessern sich Mohameds Kompetenzwerte im Lesen und Rechtschreiben. Besonders beachtlich sind die Leistungsfortschritte im Wort- und Satzverstehen, auch wenn normale Unterrichts- und Entwicklungseffekte (Hattie, 2013; 2014) ausreichend in Rechnung gestellt werden. T-Werte, die jenseits $TW = 60$ liegen (wie das in den genannten Untertests der Fall ist), werden als überdurchschnittlich benannt. So groß wie

beim Lesen fallen die Verbesserungen in der Rechtschreibung zwar nicht aus, dennoch ist die Entwicklung vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt bemerkenswert. Auf der Ebene der Gruppenergebnisse wurden Effektstärken (Cohen's d) berechnet.²⁹ Die Leistungsfortschritte in der Rechtschreibung übersteigen normale Entwicklungseffekte (MZP2 zu MZP3, $d = .74$).³⁰ Mohameds Verbesserung in diesem Bereich ist sogar noch größer als die der meisten anderen Kinder. Die vielfältigen Fördermaßnahmen des Programms zielen auf solche besonderen Kompetenzentwicklungen ab. Eine Erklärung für die Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen sind die im Programm verorteten Fördermaßnahmen zur Erhöhung der Lesemotivation und die durchgeführte DaZ-Förderung. Die Lernmotivation des Schülers konnte durch die Programmteilnahme nicht gefördert werden. Im Gegenteil kommt es zu einem Rückgang des lernförderlichen Verhaltens. Über die gesamte Dauer der Förderzeit zeigt Mohamed ein unsicheres Selbstwertgefühl. Demnach konnte auf dieser Ebene keine Besserung erzielt werden.

Anders gestaltet sich das Bild bei den Eltern. Mutter und Vater wurden durch den Zuspruch und die vermittelten Informationen gestärkt und ermutigt. Beide nehmen nun auch aktiv an Elternabenden teil. Sie fühlen sich nun besser informiert. Besonders Malik Said, der wenig Erfahrung mit dem deutschen Schulsystem hatte, geht gestärkt aus dem Programm hervor. Seine Hemmschwelle gegenüber Lehrkräften und Schulveranstaltungen konnte verringert werden. Die Familie profitiert auch von der gemeinsam verbrachten Zeit. Diese gestaltet sich konträr zu ihrem alltäglichen Leben. Zum einen dadurch, dass alle Familienmitglieder etwas gemeinsam unternehmen und zum anderen durch die Unternehmungen selbst (Art der Beschäftigung und aufgesuchte Orte). Durch diese

²⁹ Cohen's d berechnet sich hier nach der Formel: $d = \frac{MW_1 - MW_2}{\sqrt{(s_1^2 + s_2^2)/2}}$

³⁰ John Hattie geht davon aus, dass die normalen Entwicklungseffekte innerhalb eines Schuljahres nur in einer Größenordnung von $d = .40$ zu erwarten sind.

abwechslungsreichen Erlebnisse fühlen sich besonders die Eltern bereichert. Ihre Erwartung an das Programm wird dadurch erfüllt. Dies führt bei ihnen zu einer hohen Zufriedenheit mit den Programminhalten. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der Fallanalyse zusammengefasst.

Tabelle 17

Bedingungsmatrix Schema zur Wirksamkeit der Förderung

Bedingungsmatrix	
Kontext	Positives Familienklima Keine erheblichen Belastungsfaktoren Offene Erwartungshaltung
Intervenierende Bedingungen	Inhaltliche Passung überwiegend gut Distanz zwischen Mutter und Projektleiterin Anhaltend hohe Motivation/ Begeisterung der Elternteile Übertritt auf weiterf. Schule schwierig (soziale Komponenten) Transferleistung mittel
Prozesshafte Entwicklung	Aktivierung beider Elternteile Steigerung der Selbstsicherheit im schulischen Kontext (Mutter u. Vater) Relativierung/ Anpassung des Selbstkonzepts eigener akademischer Kompetenzen (Kind) Veränderung der Lern- und Leistungsmotivation: nachlassend (Kind)
Konsequenz	Zunahme der aktiven Partizipation an Schulveranstaltungen (Mutter u. Vater) Verbesserung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen (Kind)

5.3 Samita Rai: „Für Kiran [anonym.] hat sich nicht so viel verändert, für uns aber sehr viel!“

Familie Rai besteht aus drei Familienmitgliedern. Das sind die Eltern Samita und Sajit Rai sowie ihr zehnjähriger Sohn Kiran. Samita und Sajit Rai sind aus Südasien nach Deutschland immigriert. Der Vater lebt seit über 20 Jahren, die Mutter seit etwas mehr als zehn Jahren in Deutschland. Der gemeinsame Sohn wurde in Deutschland geboren und ist hier aufgewachsen. Samita Rai besuchte in ihrem Herkunftsland zehn Jahre die Schule und verfügt über einen Schulabschluss, der mit der deutschen mittleren Reife vergleichbar ist. Ihr Mann verfügt über keinen Schulabschluss. Eine Berufsausbildung hat keiner der beiden Elternteile abgeschlossen. Zum Zeitpunkt der Befragung ist Sajit Rai vollzeit berufstätig, Samita Rai hospitiert in einer frühpädagogischen Einrichtung. Nachdem sie lange Zeit nicht berufstätig war, möchte sie nun wieder arbeiten. Zuhause sprechen die Eltern mit ihrem Kind Deutsch und eine andere Sprache. Mit seinen Freunden spricht Kiran ausschließlich Deutsch. Die 3-Zimmer-Wohnung der Familie ist Teil eines sozialen Wohnungsbaus. Das Mehrparteienhaus liegt zentral an einer großen Verkehrsstraße, in einem beliebten Wohnviertel der Stadt. Kiran verfügt über ein eigenes, gut ausgestattetes Kinderzimmer. Auf seinem Schreibtisch steht der gesponserte Laptop, die Schränke sind gut gefüllt, mit Gesellschaftsspielen und anderen Spielsachen. An den Wänden des Kinderzimmers hängen Fußball- und Comicposter sowie gerahmte Fotos, auf denen Kiran mit seinen Klassenkameraden abgebildet ist. Etwa alle zwei Jahre besucht die gesamte Familie Angehörige im Heimatland der Eltern. In Deutschland fehlt ihnen familiärer Anschluss. Über andere soziale Kontakte verfügen die Eltern nicht. Sajit Rai beschreibt ihre Situation folgendermaßen: „normal, wir kennen gar nichts.“ Damit beschreibt er ihre ausgeprägte Kontaktlosigkeit zu anderen Personen. Die Sprachfähigkeiten der Eltern sind eingeschränkt. Lockere Gespräche auf Deutsch sind zwar möglich, wenn der Sachverhalt allerdings komplexer wird, fällt es ihnen schwer zu folgen und sich auszudrücken. Beide

Elternteile bedauern das. Sie fühlen sich dadurch in ihrer Interaktion mit Anderen stark gehemmt und befürchten, sich vor der gegenüberstehende Person zu blamieren.

Manchmal wir (.) möchten etwas sagen, aber (.) wir wissen nicht was (.) ehm diese sprachlich, deutsche sprachlich. Kann nicht, es ist schwer. [...] Ich bin natur sehr freundlich und ich ich (.) ich spreche sehr schnell, ja. Aber wegen der sprachlichen Problem, ich kann nicht so schnell sprechen. Ich muss (.) richt ehm zuhören. Und dann die Anderen mich kennen. Dann sie denken (.) ich bin (.) ja so, ja. Eigentlich ich bin nicht so.

Sprache und Sprachentwicklung sind zentrale Themen in dieser Familie. Der Sohn Kiran begann deutlich zeitverzögert zu sprechen, erst in einem Alter von vier Jahren. Die Eltern machen sich deswegen Vorwürfe: „das ist bisschen unsere Schuld gewesen“. Sie haben das Gefühl, sich falsch verhalten zu haben, da zwischen ihnen und ihrem Sohn wenig Kommunikation besteht. Durch den Vergleich mit dem Erziehungsverhalten „deutscher“ Eltern erleben sie ihr eigenes als defizitär. „Hier alle Kinder reden nach Hause kommt. (.) Schule oder Kindergarten, dann immer Eltern fragen, was hast du ganze Tag gemacht, haben wir NIE gefragt.“ In dem Herkunftsland der Eltern spielen die Kinder in ihrer Freizeit mit anderen Nachbarskindern oder ihren Geschwistern, so erläutern es mir Sajit und Samita Rai. Spielen bedeutet für diese Eltern auch Lernen. In ihrer Kultur ist das allerdings eine Tätigkeit, die Kinder ohne ihre Eltern ausüben. Eine gemeinsame Spielkultur (wo Eltern und Kinder gemeinsam spielen), wie sie z.B. in Deutschland bei vielen Familien verbreitet ist, gibt es im Heimatland dieser Eltern nicht. Samita und Sajit Rai beschreiben mir weitere kulturelle Unterschiede, die ihnen bezüglich der Erziehungs- und Bildungsmethoden aufgefallen sind. In der Tradition der Eltern, zählt die schulische Bildung des Kindes nicht zu deren Aufgabenbereich. Das beinhaltet, dass auch die Entwicklung schulrelevanter Fähigkeiten (traditionellerweise) nicht durch konkrete Handlungen unterstützt wird. „Die Kinder lernen

alle immer Schule. Also das ist nicht wie hier. Bei uns ist (.) einfach bezahlen und dann (.) lasst man alles Schule.“ Dieses andauernde Differenzerleben („bei uns oder wie hier“) verunsichert diese Eltern sehr stark. Ihr eigenes Handeln beschreiben sie immer als defizitär. Das erklärt, warum sie auf der Suche nach Orientierung und Unterstützung sind. Dabei weisen sie eine enorm hohe Bereitschaft auf, ihr eigenes Verhalten anzupassen.

Das Erziehungsverhalten der Mutter ist autoritär und geprägt durch kontrollierende Handlungen. Kiran hat vergleichsweise wenig Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig formulieren die Eltern hohe Erwartungen an ihr einziges Kind. Wenn sie über Kiran sprechen, schwanken sie zwischen Stolz und Enttäuschung. Positiv bewerten sie seine Freude, zur Schule zu gehen: „Alle Eltern wollen so eigene Kinder“. Enttäuscht sind sie über seine schwachen sprachlichen Leistungen. Obwohl er in Deutschland geboren wurde und obwohl er mehrere Jahre Logopädie in Anspruch genommen hat, ist er noch nicht auf dem Sprachniveau, das die Eltern erwarten. „Schon LANGE lange wie viele Jahre Logopädie (.) Therapie und dann (.) ist also viel, viel, viel besser geworden, aber trotzdem immer noch (.)“. „Sein Problem ist Sprache“. Sie wünschen sich auch, dass Kiran eine höhere Lernmotivation zeigt: „bisschen mehr lesen, aber er hat nicht (.) so Lust“ oder „zu Hause nicht so (.) fleißig (.)“. Außerdem sorgen sie sich um Kirans Sozialkontakte. Die Anzahl seiner Freundschaften empfindet die Mutter als zu wenig und die Qualität als ungenügend („nicht richtig“). Während meiner ersten Schulunterrichtsbeobachtungen erlebe ich Kiran als aufgeschlossenes und sehr höfliches Kind. Nach meiner Einschätzung ist er gut in die Klassengemeinschaft integriert. Seine Klassenlehrerin bestätigt mir diese Beobachtung. Sie erzählt aber auch, dass Kiran in den ersten zwei bis drei Grundschuljahren von den anderen Kindern gehänselt wurde, wegen seiner Schwierigkeiten, sich auszudrücken. In der Klasse erlebt sie Kiran als hoch lernmotiviert. Zu Beginn der 4. Klassenstufe zeigt er außerdem ein gutes Arbeits- und Sozialverhalten. Ihr fällt aber auch auf, dass das Selbstkonzept des Jungen Unsicherheiten

aufweist. Während der ersten Beobachtungen im Rahmen der Programmveranstaltungen erlebe ich Kiran zurückhaltend und schüchtern. Er nimmt wenig Kontakt zu den anderen Kindern auf. Seine Beliebtheit bei anderen Kindern (SDQ) schätzt er zu Beginn der Förderung niedrig ein. Auf der Skala resultiert ein Mittelwert von $MW = 2.67$ ($MW_{\text{Gruppe}} = 4.08$, $s = 0.77$). Im Untertest Selbstwertgefühl resultiert ein Mittelwert von $MW = 3.33$ ($MW_{\text{Gruppe}} = 4.31$, $s = 0.65$). Beide Ergebnisse liegen deutlich unter den Mittelwerten der befragten Kinder. Im Rahmen des SDQ wurde auch das allgemeine schulische Selbstkonzept des Jungen erhoben. Ein hohes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bewirkt, neben einem guten Selbstkonzept, dass sich Kinder häufiger und intensiver mit einem Sachgebiet beschäftigen. Dadurch erzielen sie bessere Schulleistungen. Ein gutes akademisches Selbstkonzept wird daher als wichtiges Bildungs- und Erziehungsziel angesehen. Kiran erreicht in der Skala allgemeines schulisches Selbstkonzept einen Mittelwert von $MW = 2.83$. Auch in diesem Bereich verfügt der Junge über vergleichsweise wenig Selbstvertrauen, verglichen mit den anderen befragten Kindern der Fördergruppe ($MW_{\text{Gruppe}} = 4.06$, $s = 0.67$). Um das akademische Selbstkonzept in differenzierter Form zu erfassen, wurde ein zusätzlicher Fragebogen (Ehm, Nagler, Lindberg & Hasselhorn, 2014) eingesetzt. Dieser erfasst die Kompetenzbereiche Lesen, Rechtschreiben und Rechnen. Obgleich Kiran seine schulischen Fähigkeiten niedrig einschätzt, bewertet er seine Kompetenzen in unterschiedlichen Leistungsbereichen differenziert. In den drei Skalen können jeweils maximal sieben Punkte erzielt werden. Je höher der Punktwert desto höher die individuelle Ausprägung des Selbstkonzepts. Am schwächsten schätzt Kiran seine Kompetenzen im Lesen ein ($MW = 3.7$). Seine Fähigkeiten im Rechtschreiben bewertet er als gut ($MW = 5.3$) und im Rechnen sogar als sehr gut ($MW = 6.0$). Die Testergebnisse zum Lesen und Rechtschreiben zeigen, dass Kiran in beiden Kompetenzbereichen über durchschnittliche Fähigkeiten verfügt (ELFE: $TW = 52.1$; DERET: 30 Fehler). Die Lehrer der 4. Klassenstufe bewerten Kirans Leistungen im Halbjahreszeugnis entsprechend seiner Selbsteinschätzung.

Im Fach Mathematik erhält er die (bessere) Note 2, im Fach Deutsch die Note 3. Gegensätzlich zur Einschätzung der Klassenlehrerin (Kiran sei hoch lernmotiviert) resultieren die Testergebnisse zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung resultieren Werte, die Kiran eine ungünstige motivationale Lernvoraussetzung zuschreiben. Für die Skala Lernziel-Orientierung resultiert ein T-Wert von $TW = 33$, dies charakterisiert ihn hinsichtlich seiner intrinsischen Lernmotivation im unterdurchschnittlichen Bereich ($TW < 40$). Für die ungünstige Vermeidungs-Leistungsziel-Orientierung liegt der T-Wert bei $TW = 59$. Damit weist Kiran eine ausgeprägte Vermeidungsorientierung auf. Auch die Tendenz zur Arbeitsvermeidung ist hoch ($TW = 56$). Die Einschätzung der Mutter, dass ihr Kind wenig Interesse am eigenständigen Lernen zeigt und nur in geringem Umfang motiviert ist, Anstrengungen zu investieren, wird dadurch unterstützt. Die Resultate verweisen auch auf eine ausgeprägte Versagensangst. Üblicherweise vermeiden Personen mit hoher Vermeidungs-Orientierung Situationen, in denen mangelnde Fähigkeiten sichtbar werden könnten. Seine gute Fähigkeiten möchte Kiran demonstrieren (Annäherungs-Leistungsziel-Orientierung: $TW = 48$). Demnach besteht ein persönlicher Leistungsanspruch. Dieser wird in Kirans Fall allerdings durch extrinsische Belohnung (z.B. Anerkennung oder Lob) gesteuert und nicht (wie es lernförderlicher wäre) durch ein inneres Interesse (intrinsische Motivation). Wenn Verhalten sehr stark durch äußere Anreize, wie z.B. Anweisungen, bestimmt wird, kann dies dazu führen, dass das Gefühl der Selbstbestimmung eingeschränkt wird. Dies wiederum kann sich ungünstig auf die innere Beteiligungsmotivation ausüben (Cameron, Banko & Pierce, 2001). Das autoritäre Erziehungsverhalten (viele Anweisungen, hohe Kontrolle, stark lenkend) könnte eine Erklärung für die ungünstige Lernmotivation sein. Auch das eher geringe Selbstwertgefühl des Jungen könnte dadurch determiniert sein. Dennoch wird die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung von Kiran sehr hoch eingeschätzt ($MW = 4.67$)³¹. Im

³¹ Maximal können fünf Punkte erzielt werden.

Schülerfragebogen (MZP 1) gibt er an, dass er sehr gerne Zeit mit seiner Familie verbringt und dass sie viel Spaß zusammen haben. Seine Eltern zeigen sich interessiert an schulischen Angelegenheiten und sie erkundigen sich häufig nach den erworbenen Leistungsbewertungen. Bei den Hausaufgaben erhält er wenig Unterstützung. Bei Schwierigkeiten in der Schule können ihm seine Eltern wenig Hilfestellung leisten. Kiran gibt ebenfalls an, dass er gerne zur Schule geht. Das deckt sich mit der elterlichen Wahrnehmung. Allerdings fühlt er sich in seiner Klasse nur manchmal wohl. Am Ende der 4. Klassenstufe resultiert ein mittlerer Notendurchschnitt von 2.4. Die Noten in Deutsch und Mathematik sind unverändert. Kiran wechselt nach den Sommerferien auf die Realschule. Mit dem Übertritt zeigt sich besonders die Mutter unzufrieden. Nach ihrer Vorstellung soll Kiran die allgemeine Hochschulreife erwerben und anschließend studieren. Nur weil sie sich stark an Autoritäten (in diesem Fall repräsentiert durch die Klassenlehrerin und die Projektleiterin) orientiert, folgt sie der Lehrerempfehlung.

Der Informationsbedarf der Eltern zum deutschen Bildungssystem steigt zum Ende der Grundschulzeit weiter an. „Wir haben keine Ahnung über Schulsystem“, sagte mir Sajit Rai. Kirans Grundschule konnte hier offenbar keine ausreichende Unterstützung bieten. Das obwohl Samita Rai regelmäßig im Kontakt mit der Klassenlehrerin stand und die Elternabende besuchte.

Entwicklungen

Im Verlauf der Förderung sind bei Kiran beachtliche Entwicklungsschritte zu beobachten. Im Bereich der sprachlichen Entwicklung und bezüglich seiner sozialen und ichbezogenen Kompetenzen. Bereits im ersten Programmjahr werden positive Veränderungen sichtbar. Am Ende der 4. Klassenstufe verfügt Kiran über so gute sprachliche Kompetenzen, dass die zusätzliche (durch die Schule durchgeführte) Sprachförderung eingestellt werden kann. Die Testergebnisse zum Lesen und Rechtschreiben bestätigen dieses Vorgehen.

Kontinuierlich verbessern sich seine Fähigkeiten. Am Ende der 5. Klassenstufe resultiert für den Bereich Lesen sogar ein leicht überdurchschnittlicher Gesamt-Mittelwert. Die folgende Tabelle fasst alle erhobenen Kompetenzwerte im Rahmen des ELFE-Tests zusammen.

Tabelle 18

Werte der Skalen zur Lesekompetenz (ELFE) zu drei Messzeitpunkten (MZP); angegeben sind T-Werte (TW)

	MZP1	MZP2	MZP3
	TW	TW	TW
Wortverständnis	53.9	71	72.6
Satzverständnis	52.1	59.6	72.5
Textverständnis	51.6	50.1	49.0
ELFE (Gesamt)	52.1	57.8	63.6

Auch Kirans Rechtschreibkompetenz verbessert sich deutlich im Verlauf der Förderung. In Relation zu anderen Kindern seines Alters verfügt er nun über durchschnittliche Fähigkeiten. Zuvor war die Rechtschreibleistung schwach. Die Klassenlehrerin der 5. Klassenstufe bewertet seine schriftliche Ausdrucksfähigkeit am Ende des zweiten Schulhalbjahres mit gut. Zwei Jahre zuvor wurde diese noch als mangelhaft eingestuft. Samita Rai stellt ebenfalls fest: „Schreiben ist es auch bisschen gut geworden.“ Auch Kiran schätzt seine Fähigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und in Mathematik am Ende der 4. Klassenstufe besser ein als zuvor. Nach dem Übertritt in die weiterführende Schule verringert sich das Ausmaß der positiven Selbsteinschätzung allerdings wieder. Diese Nachjustierung des eigenen Selbstkonzepts ist, vor dem Hintergrund des Bezugsgruppenwechsels und des neuen Leistungsniveaus, eine „normale“ altersgemäße Entwicklung.

Tabelle 19

Mittelwerte des akademischen Selbstkonzepts (SK) zu den drei Messzeitpunkten (MZP)

	MZP1	MZP2	MZP3
Lesen	3.70	5.17	3.00
Schreiben	5.30	5.83	4.25
Mathematik	6.00	6.67	4.40

Das Ausmaß der positiven Selbsteinschätzung im Hinblick auf das allgemeine schulische Lernen vergrößert sich allerdings im Verlauf der Förderung. Seine relative Position im Klassengefüge hat sich verändert. Während der Grundschulzeit bewegte sich Kiran stets im mittleren Leistungsfeld. Nun zählt er zu den Leistungsstärksten seiner Klasse. Nach Auskunft der Lehrer zeigt Kiran fächerübergreifend ein sehr gutes Arbeits- und Sozialverhalten. Durch die Beobachtungen des Schülers in unterschiedlichen Lernumfeldern (Schulunterricht u. Programmveranstaltungen) wird deutlich: Er möchte zu den Besten gehören. Die Testergebnisse zur Lern- und Leistungsmotivation des Schülers ergeben aber nach wie vor ungünstige motivationale Lernvoraussetzungen (s. Tab. 20).

Tabelle 20

Testergebnisse zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) zu den drei Messzeitpunkten (MZP); angegeben sind T-Werte (TW)

	MZP1	MZP2	MZP3
	TW	TW	TW
Lernziel-Orientierung	33	50	25
Annäherungs- Leistungsziele	48	52	50
Vermeidungs- Leistungsziele	59	53	54
Arbeitsvermeidungs- Orientierung	56	39	63

Durch die Programmteilnahme konnte Kirans Selbstwertgefühl gestärkt werden. Der zuvor schüchterne Junge gewinnt im Verlauf der Förderperiode zusehends an Selbstbewusstsein. Bereits zur Programmmitte, am Ende der 4. Klasse, ist diese Veränderung deutlich erkennbar. Mittlerweile knüpft er problemlos Kontakte zu anderen Kindern. Er beteiligt sich aktiv und rege sowohl während der Deutsch-, Mathematik- und Englischkurse als auch an den freizeitpädagogischen Angeboten. In die Kindergruppe ist er inzwischen gut integriert. Die Programmgestaltung ist dahingehend ausgerichtet, ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen zu lassen. Alle drei Familienmitglieder profitieren von diesem Ansatz. Eine Steigerung des Selbstwertgefühls wird auch durch die Testergebnisse (SDQ) nachgewiesen. Dieser Fördereffekt bleibt stabil bis zu den letzten Erhebungen. Auch auf der Skala Beliebtheit resultieren zu Messzeitpunkt zwei und drei höhere Werte als zuvor. Das Programm nimmt auch einen Einfluss auf die sozialen Kompetenzen des Jungen. Lehrer

berichten, dass er nun mehr Mitgefühl für andere zeigt und insgesamt hilfsbereiter geworden ist. Sozialen Anschluss hat Kiran einerseits durch die Kontakte mit den anderen Kindern erhalten, aber auch durch die Vermittlung einer Mentorin (durch das Präventionsprogramm Balu und Du). Diese Patenschaft wird von den Eltern und von Kiran als besonders wertvoll erlebt. Auf die gemeinsamen Treffen einmal in der Woche freut sich der Junge immer sehr. Sie ist für ihn „wie eine eigene Schwester“, erzählt Samita Rai. Durch die positiven Rückmeldungen der Mentorin, dass sie gerne Zeit mit Kiran verbringt und dass er ein toller Junge ist, fühlen sich die Eltern ebenfalls positiv bestärkt.

Wirksamkeiten der Förderung nehmen die Eltern an ihrem Sohn wahr, besonders aber an sich selbst. Sie formulieren es folgendermaßen: Kiran hat „viel gelernt“, sie selbst haben „richtig viel Hilfe bekommen“. Dass Veränderungen durch die Programmteilnahme eingetreten sind, belegt auch die Wortwahl der Eltern, z.B. wenn sie über aktuelle Zustände im Kontrast zu vergangenen erzählen: „Normal [normalerweise] wir kennen gar nichts, ja, aber jetzt [...]“ Einen besonderen Profit erleben diese Eltern durch die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe. Durch das Programm haben sie „immer etwas Neues“ kennen gelernt und sie wissen jetzt, „was es gibt“. Möglich wurde dies durch die finanzielle Unterstützung. Alle Programmaktivitäten sind für die Familienmitglieder kostenfrei. Dieser Aspekt wird von Samita und Sajit Rai mehrmals hervorgehoben. Durch den (zusätzlich) zur Verfügung gestellten Bildungsfond von 600 € pro Familie und Programmjahr, haben die Eltern die Möglichkeit, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Familie Rai verwendet das Geld für Nachhilfeunterricht. Dadurch können sie ihren Sohn hinsichtlich schulischer Belange unterstützen. Dieser Aspekt führt zu einer Verminderung ihres „schlechten Gewissens“. Außerdem profitieren sie von den erhaltenen Informationen zur weiterführenden Schule wie zu verschiedenen Unterstützungsangeboten. „Also, wenn diese () nicht bekommen hätte,

dann wir wissen auch nicht, was es gibt.“ „Wir wussten auch nicht viele Informationen über weiterführende Schule.“ Das gewonnene Wissen vermittelt den Eltern Sicherheit. Elementar für die wachsende Zuversicht ist die Beständigkeit der Beziehung zur Projektleitung: „immer, wenn Problem, man kann anrufen oder fragen“. Der Weg der Informationsgewinnung hat sich für die Eltern gleichsam erleichtert und verbessert. Vorher war Kirans Lehrerin die erste Ansprechperson der Eltern. Die Unterstützungs-Dimension, die sie durch das Programm erhalten, erleben sie im Vergleich dazu aber als deutlich höher. „Diese ist für uns große, große, große Hilfe.“ „Alles. Für alles. Alles.“ Besonders die konkreten Handlungsanleitungen („deswegen fragen, das so machen? So?“) werden von diesem Elternpaar wertgeschätzt. Dass auch eine Umsetzung des Gelernten erfolgt, kann durch verschiedene Erhebungsmethoden belegt werden. Die Eltern sind nun besser als zuvor in der Lage, Lernprozesse ihres Kindes zu unterstützen. Der mit der Programmteilnahme verbundene soziale Anschluss stärkt die Eltern zusätzlich. Wobei sich die Kontakte sowohl unter den Kindern als auch unter den Eltern auf die Programmveranstaltungen beschränken. Nach Aussage der Mutter, sind die zeitlichen Abstände zwischen den Treffen zu groß, um eine intensivere Beziehung zueinander aufzubauen. Zudem würden sich die Eltern mehr persönliche Gespräche mit der Projektleiterin wünschen.

Fazit

Der Unterstützungsbedarf dieser Eltern wird hervorgerufen durch ihr kulturell geprägtes Differenz erleben. Erziehungs- und Bildungsprozesse der Kinder werden in Deutschland anders unterstützt, als die Eltern es aus ihrem Herkunftsland gewohnt sind. Dadurch fühlen sich die Eltern stark verunsichert. Gegenüber ihrem Sohn entwickeln sie Schuldgefühle, da sie das Gefühl haben, ihn nicht optimal fördern zu können. Der Grad ihrer Belastung wird dadurch erhöht, dass ihr Kind deutlich zeitverzögert beginnt zu sprechen und

dass er auch nach mehreren Jahren Logopädie nicht das Sprachniveau erlangt hat, das sie sich vorstellen.

Der Familie fehlt es zudem an sozialer Stützung. Der Bedarf nach orientierungsgebenden Strukturen und bestärkenden Rückmeldungen ist hier sehr zentral. Die elterlichen Bedürfnisse werden durch das untersuchte Programm erfüllt. Ihre hohe Änderungs- und Anpassungsbereitschaft unterstützt die Wirksamkeit der Interventionen. Diese Eltern sind empfänglich für die konkreten Ratschläge zur Verhaltensmodifikation. Ihnen gelingt in weiten Teilen der Transfer des Gelernten in ihr alltägliches Handeln. Durch die Programmteilnahme fühlen sie sich zudem privilegiert. Sie erhalten Zutritt zu prominenten Orten, wie z.B. der Universität, der Oper und zu verschiedenen Museen. Außerdem besitzen sie nun einen Laptop und einen Drucker. Ihr Kind können sie nun mit Nachhilfeunterricht unterstützen. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein. Insgesamt haben sie jetzt mehr Vertrauen in die Fähigkeiten ihres Kindes.

Durch die Programmteilnahme ist bei allen drei Familienmitgliedern ein Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl entstanden. Das wirkt sich besonders positiv auf das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl des Jungen aus. Die Lesemotivation, die Schreibübungen und die zusätzliche Zeit, in der Kiran Deutsch hören und sprechen konnte (auch durch die Zeit mit der Balu-Mentorin), haben einen positiven Einfluss auf seine Sprachfähigkeiten wie auch schriftsprachlichen Kompetenzen genommen. Der Schüler ist sehr bestrebt, gute Leistungen zu erbringen. Dennoch verfügt er, nach wie vor, über eine hohe Tendenz zur Arbeitsvermeidung bei gleichzeitiger geringer intrinsischer Lernmotivation. Ob er mit dieser ungünstigen Motivationslage seine guten Noten auf Dauer halten können wird, ist zweifelhaft. Die Selbstsicherheit der Eltern ist stark an die Verfügbarkeit von Experten gebunden. Am Ende der 5. Klassenstufe charakterisiert Kirans Klassenlehrerin die Eltern noch immer als sehr besorgt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich, mit dem Ende der

Programmlaufzeit und dem Wegfall der Bezugsperson, die gewonnene Sicherheit der Eltern wieder vermindert. In der folgenden Tabelle werden die Analysen in gekürzter Form zusammengefasst.

Tabelle 21

Bedingungsmatrix zur Wirksamkeit der Förderung, Familie Rai

Bedingungsmatrix	
Kontext	Stark verunsicherte Eltern aufgrund fehlender Orientierung u. fehlendem Wissen Hohe Änderungsbereitschaft (Wille zur Anpassung) Mangel an Sozialkontakten (Eltern u. Kind)
Intervenierende Bedingungen	Gute inhaltliche und interindividuelle Passung Orientierungsgebende Programm-Rahmung findet hohe Akzeptanz Anhaltend hohe Motivation/ Begeisterung beider Elternteile Transferleistung mittel bis hoch
Prozesshafte Entwicklung	Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten (Kind) Verbesserung sozialer Kompetenzen (Kind) Gesteigertes Selbstwertgefühl u. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (Kind)
Konsequenz	DaZ-Förderung konnte eingestellt werden Sozialer Aufstieg Höhere Selbstsicherheit der Eltern

5.4 Aalif Yassine: „Diese Programm ist eine Mittel, um unseren Kind den richtigen Weg zu zeigen.“

Familie Yassine besteht aus drei Familienmitgliedern. Die Mutter, Faizah Yassine, lebt seit 15 Jahren in Deutschland. Der Vater, Aalif Yassine, bereits seit mehr als 20 Jahren. Beide sind aus ihrem Heimatland im Nordosten Afrikas vor Krieg geflüchtet. Als die Familie in das

Förderprogramm aufgenommen wird, ist Syed Yassine zehn Jahre alt. Der gemeinsame Sohn wird in Deutschland geboren und wächst hier auf. Miteinander sprechen die Familienmitglieder eine andere als die deutsche Sprache. Nur wenn sich Vater und Sohn über Schulangelegenheiten unterhalten, sprechen sie Deutsch miteinander. Aalif Yassine ist sehr gut ausgebildet. In seinem Herkunftsland schließt er die Schule mit dem Abitur ab. Anschließend erhält er als besonders begabter Schüler ein UNESCO-Stipendium. Mit dieser Hilfe kann er ein Studium im europäischen Ausland finanzieren. Während der Teilnahme am Förderprogramm ist der Vater berufstätig. In seinem erlernten Beruf als Ingenieur kann er allerdings nicht arbeiten, aufgrund der fehlenden fachlichen Anerkennung. Aalif Yassine verfügt über kompetente Sprachfähigkeiten im Deutschen. Über komplexe Sachverhalte kann man mit ihm ohne Schwierigkeiten sprechen. Faizah Yassine besucht in ihrem Herkunftsland zehn Jahre die Schule. Sie verfügt über eine Berufsausbildung und arbeitet als Fachkraft im erlernten Bereich. Ihre deutschen Sprachkompetenzen sind so weit entwickelt, dass man einfache Gespräche mit ihr führen kann. Die Familie wohnt außerhalb des Stadtzentrums, in einer Hochhaussiedlung.

Syed verfügt über ein eigenes Zimmer, mit einem eigenen Schreibtisch. Drei Jahre lang geht er in den Kindergarten. Hier lernt er Deutsch zu sprechen. Zu dieser Zeit erhält er wegen einer Sprachbeeinträchtigung logopädische Therapie. Durch die hier veranlassten diagnostischen Verfahren werden überdurchschnittliche Kompetenzen im Bereich Mathematik festgestellt. In den ersten beiden Grundschuljahren fällt Syed zudem durch überdurchschnittliche Fähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf. Seine Klassenlehrerin informiert mich darüber. Zum Ende der Grundschulzeit lassen seine Leistungen nach. Nach eigener Auskunft, geht Syed sehr gerne in die Schule. Auch in seiner Klasse fühlt er sich sehr wohl. Auch außerhalb der Schule verfügt er über zahlreiche Kontakte. Die Eltern sind ebenfalls sozial gut eingebunden. Die eigene Beliebtheit schätzt Syed hoch ein. Sein Vertrauen

in die eigenen schulrelevanten Fähigkeiten ist zu Beginn der 4. Klassenstufe durchschnittlich ausgeprägt. Die Beziehung zu seinen Eltern bewertet er als gut bis sehr gut.

Das Interview findet bei Familie Yassine zuhause statt. Alle drei Familienmitglieder sind die ganze Zeit über anwesend. In der Familie herrscht eine rege Diskussionskultur, das wird schnell erkennbar. Das Erziehungsverhalten der Eltern ist demokratisch geprägt. Syed wird als Person mit eigenen Vorstellungen und Gedanken sehr ernst genommen. Der Gesprächsanteil von Aalif Yassine überwiegt im Vergleich zu seiner Frau deutlich. Dies könnte dadurch begründet sein, dass sich in dieser Familie hauptsächlich der Vater um die schulischen Angelegenheiten des gemeinsamen Kindes kümmert. An den Sohn werden sehr hohe Bildungsansprüche gestellt. Generell vertritt Aalif Yassine die Meinung, dass jede Tätigkeit zu einem Lernzuwachs führen sollte. Sein persönliches Ziel ist, dass der Sohn Abitur und Studium abschließt. Jede Handlung seines Sohnes sollte dieses Vorhaben unterstützen. Fußball spielen stellt für den Vater keine Leistung dar (trotzdem geht Syed diesem Hobby nach). Solche und andere spielerische Aktivitäten stehen für den Vater in keinem Zusammenhang zu schulischen Lernerfolgen. Für die Eltern ist es wichtig, dass ihr Sohn in die deutsche Gesellschaft integriert ist. „Das ist unser Wunsch auch, also dass er VOLL integriert ist. Aber nicht, dass er teilweise oder so. Er wird ja hier leben. Der ist ja hier geboren, er wird weiter sein Leben hier führen.“ Besonders die Integration in den Arbeitsmarkt, als anerkannte Fachkraft, besitzt für Aalif Yassine höchste Priorität. „Wir wollen alles (.) tun, damit er auch vor allem kein Sozialfall wird.“ Seiner Argumentation folgend, ist die deutsche Gesellschaft in zwei Hälften geteilt: in die sozial Starken, „die alles machen dürfen“ und in die sozial Schwachen, die ausgegrenzt werden. Diese Haltung wird durch seine persönlichen Erlebnisse manifestiert. Eine entscheidende Rolle spielt hierbei seine eigene Unzufriedenheit mit der eigenen beruflichen Situation. Seinen Migranten-Status erlebt er als benachteiligend. Neben der Sprache erschweren, seiner Ansicht nach, auch kulturelle und religiöse

Unterschiede das gleichberechtigte Zusammenleben. Eine graduelle Anpassung an die vorherrschenden Gegebenheiten hält er für unerlässlich. „Ich kann den Syed [anonym.] nicht sagen, du musst genauso wie ich aufwachsen. [...] wenn man hier ist, das ist was anderes. [...] ich kann nicht, also meine Kinder so erziehen, wie in der Heimatland.“ Dass sie als Zugezogene über weniger lokales Wissen verfügen, empfindet er ebenfalls als benachteiligend. „Unser Wissen (--) ist nicht so (---) wie ein Familie, die hier geboren, aufgewachsen und (.) ihre Wurzeln hier hat.“ Um dem Sohn ermöglichen zu können, dass er mal zum starken Teil der Gesellschaft zählen wird - dies ist für ihn eng mit der Anerkennung als Fachkraft verbunden - ist der Vater aktiv auf der Suche nach orientierungsgebenden Fördermöglichkeiten. Durch die Teilnahme seines Sohnes an einem Feriensprachcamp wird er aufmerksam auf das untersuchte Familienförderprogramm. Eigeninitiativ erkundigt er sich bei den Mitarbeitern des Programms nach Unterstützungsmöglichkeiten für seinen Sohn. Durch sein Engagement wird die Familie in das Programm aufgenommen. Er versteht das Programm so: Es werden gezielt sozialschwache Familien mit sprachlichen Problemen, kulturellen Schwierigkeiten oder beidem ausgesucht, ihre Defizite sollen ausgeglichen werden. Mit dieser Vorgehensweise würde das nationale Ziel, Fachkräfte auszubilden, unterstützt. „Diese Ziel von [dem Programm] ist ja (.) es gibt (---) also (.) normal, wenn man irgendwie global redet, Deutschland will Fachkräfte.“ Diese Form von Gerechtigkeit findet Anschluss bei Aalif Yassine. Dass auch die Eltern als „förderbedürftige“ Personen in das Programm involviert werden, erkennt er im Lauf der Zeit. Eigentlich erwartete er von dem Programm eine Deutschförderung für den Sohn.

Syed Yassine präsentiert sich während der Programmveranstaltungen und in der Schule als aufgewecktes und zugängliches Kind. Durch seine offene Art kommt er mit Anderen schnell in Kontakt. Auch in seiner Schulklasse ist er beliebt. Auffällig ist seine

motorische Unruhe. Teilweise fällt es ihm schwer, sein Verhalten zu kontrollieren. Während der Ferienkurse und der Schulunterrichtsbeobachtung fällt auch auf, dass er Schwierigkeiten dabei hat, sich längere Zeit auf einen Inhaltsbereich zu konzentrieren. Er lässt sich leicht ablenken. An den besuchten Schultagen erlebe ich die gesamte Klasse als sehr unruhig. Dies über alle Unterrichtsfächer hinweg und unabhängig vom Fachlehrer. Das Lernklima erscheint mir ungünstig. Die effektive Lernzeit ist gering. Dennoch arbeitet Syed mündlich gut mit und zeigt sich interessiert an den Lerninhalten. Syeds schulische Leistungen bewegen sich zu diesem Zeitpunkt im mittleren Bereich. Im Halbjahreszeugnis der 4. Klassenstufe erreicht er einen mittleren Notendurchschnitt von 2.4. Seine Leistungen im Fach Deutsch und im Fach Mathematik werden jeweils mit der Note 2 bewertet. Die eigenen Fähigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik schätzt der Zehnjährige gut bis sehr gut ein. Seine Selbsteinschätzungen fallen insgesamt positiv aus. Etwas Unsicherheit zeigt Syed im Bereich Selbstwertgefühl. Der ermittelte Wert ($MW = 3.67$) fällt etwas niedriger aus als der Gruppen-Mittelwert ($MW_{\text{Gruppe}} = 4.31$; $s = 0.65$). Faizah Yassine charakterisiert ihren Sohn als schüchtern.

Der Test zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) zeigt, dass besonders externe Faktoren Syeds Leistungsmotivation begründen (überdurchschnittlich ausgeprägte Annäherungs-Leistungsziel-Orientierung). Vergleichsweise ungünstig sind die Werte in den Bereichen Lernzielorientierung und Arbeitsvermeidung (s. Tab. 22).

Tabelle 22

Mittelwerte der Skalen zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) zum 1. MZP, angegeben sind T-Werte (TW)

MZP1	
	TW
Lernziel-Orientierung	44
Annäherungs- Leistungsziele	66
Vermeidungs- Leistungsziele	47
Arbeitsvermeidungs- Orientierung	59

Im 1. Halbjahr der 4. Klassenstufe (MZP 1) erreicht Syed im ELFE-Gesamttest einen T-Wert von $TW = 39.5$. Dieses Ergebnis charakterisiert seine Lesekompetenz im unterdurchschnittlichen Bereich. Am niedrigsten sind zu diesem Zeitpunkt seine Kompetenzen im Textverstehen. In diesem Teil des Lesekompetenztests werden inhaltliche Fragen zu einem kurzen Text beantwortet. Im Vergleich zur Fördergruppe verfügt Syed allerdings über recht gute Kompetenzen in der Rechtschreibung. Zum 1. Messzeitpunkt wird ein kurzer Fließtext diktiert (92 Wörter) und die Rechtschreibleistung wird durch Auszählen der Fehler bestimmt (DERET 3-4+). Maximal sind 92 Fehler möglich. Die mittlere Fehleranzahl der Gruppe ($n = 31$) liegt im 1. Halbjahr der 4. Klassenstufe bei $MW = 29$ Fehlern ($s = 10$). Syed schreibt 17 Wörter falsch.

Die Unterstützungsfähigkeit der Eltern schätzt die Klassenlehrerin vergleichsweise gering ein. Sie hat den Eindruck, dass die Eltern ihr Kind durch den hohen Leistungsanspruch

überfordern. Syed selbst gibt im Schülerfragebogen (zum 1. Messzeitpunkt) an, dass er zuhause „selten“ Unterstützung erhält und dass ihm seine Eltern wenig Hilfestellung bei Schwierigkeiten in der Schule leisten (können).

Entwicklungen

Beide Elternteile nehmen positive Entwicklungen an ihrem Sohn durch die Programmteilnahme wahr. Dabei differenzieren sie zwischen Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung. Sie stellen fest, dass sich Syeds Deutschkompetenzen verbessert haben, vor allem im grammatikalischen Bereich. Einen noch umfangreicheren Einfluss stellen sie bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung fest. Syed hat durch die Programmteilnahme einen persönlichen Anspruch entwickelt. „Jetzt weißt du, wohin du gehen willst“, stellt Aalif Yassine im Gespräch mit seinem Sohn fest. Im Förderlauf hat sich Syeds Arbeitshaltung positiv entwickelt. Das wird durch die Testergebnisse zur Lern- und Leistungsmotivation bestätigt. Am Ende der zweijährigen Förderphase hat sich Syeds Tendenz zur Arbeitsvermeidung verringert. Gleichzeitig hat sich seine intrinsische Lernmotivation erhöht. Die Eltern erleben ihren Sohn außerdem selbstbewusster als früher. Auch diese Einschätzung wird durch die Testergebnisse bestätigt. Am Ende der Förderung hat sich Syeds Selbstwertgefühl erhöht. Faizah Yassine vermutet, dass die theaterpädagogischen Angebote diese Entwicklung begünstigt haben. Sie beobachtet, dass Syed vor allem aus den regelmäßigen Bühnenauftritten gestärkt hervorgeht. Sie sieht in den kreativen, gestalterischen Tätigkeiten, wie z.B. dem Malen oder dem Film drehen, den größten Nutzen für die Persönlichkeitsentwicklung. Dadurch habe Syed neue Kompetenzen an sich wahrgenommen. Das vermittelt ihm Selbstvertrauen. Durch das Programm hat er auch neue Interessen entwickelt. „Kunst macht jetzt auch Spaß“, sagt er.

Im Gegensatz zum Fußball spielen findet Aalif Yassine kunstbezogene Aktivitäten

unterstützenswert (höherer Stellenwert in bestimmten gesellschaftlichen Schichten). Durch die gewonnene Selbstsicherheit wirkt Syed ausgeglichener. Die Eltern erleben ihn als weniger „schwierig“. Dadurch hat sich auch ihr Verhältnis zueinander entspannt. Das stark leistungsorientierte Denken des Vaters wird durch die Programmteilnahme etwas aufgeweicht. Er beginnt wahrzunehmen, dass Syed auch durch Aktivitäten profitiert, die nicht explizit leistungsbezogen sind. Obwohl die Programmteilnahme bisher nicht zu einer schulischen Leistungsverbesserung führte („früher war er besser“), bewertet er das Programm positiv.

Syed tritt nach der 4. Klassenstufe auf ein Gymnasium über. Hier verschlechtern sich seine Schulnoten. Am Ende des 5. Schulhalbjahres hat er einen mittleren Notendurchschnitt von 3.1. Seine Lesekompetenzen sind zu diesem Zeitpunkt überdurchschnittlich gut. Im ELFE-Gesamttest (MZP 3) erreicht er einen T-Wert von $TW = 63.3$. Auch seine Rechtschreibkompetenzen konnte der Schüler deutlich verbessern. Im Diktat schreibt er nur noch 9 von 92 Wörtern falsch. Damit erreicht er einen T-Wert von $TW = 68$. Dies charakterisiert seine Rechtschreibkompetenz ebenfalls im überdurchschnittlichen Bereich. Auffallend ist die hohe Diskrepanz zwischen den herausragenden Testergebnissen und den Lehrerbewertungen am Ende der 5. Klasse. Der Klassenlehrer bewertet Syeds mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit als ungenügend. Die Leistungsentwicklung im Fach Deutsch bleibt hinter seinen Kompetenzwerten (Testergebnisse) zurück. Den Dozentinnen aus dem Förderprogramm für Deutsch und Mathematik fallen an dem Jungen weder fachliche noch sprachliche Schwierigkeiten auf. Allerdings hat Syed nach wie vor Schwierigkeiten, seine Konzentration über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten. Oft kann er seine Impulse nicht gut kontrollieren und fällt so durch motorische Unruhe auf. Der Klassenlehrer bemerkt, dass Syed bei der Materialführung (Schulranzen packen, Heftführung, Organisation des Rücklaufs etc.) auf Unterstützung angewiesen ist. Er vermutet, dass Syed zuhause wenig

Unterstützung erhält. Diese Einschätzung wird durch den Schüler bestätigt. Am Ende des 5. Schulhalbjahres besucht Syed eher ungern die Schule. In seiner Klasse fühlt er sich nur selten wohl.

Die Eltern fühlen sich durch ihre Programmteilnahme besser über das deutsche Schulsystem informiert. Das Erziehungsverhalten des Vaters wurde dadurch ebenfalls beeinflusst. Er erkennt, wie wichtig ein positives Selbstkonzept für die Entwicklung seines Sohnes ist. Durch die konkreten Handlungsanleitungen erhalten die Eltern Orientierung und Sicherheit. „Ich könnte mindestens wissen, wohin und was ich machen soll.“

Fazit

Das Programm wird als Mittel zum Zweck sehr ernst genommen und als sinnvolle Unterstützung zur rechten Zeit bewertet. Elemente, die als benachteiligend empfunden werden (Sprache, Kultur, Wertschätzung), werden durch das Programm bedient. Als wesentlicher Teil wird der Einbezug der Eltern erlebt. Drei Ebenen der Förderung werden durch die Eltern benannt. Auf der gesellschaftlichen Ebene (1) erfahren sie und ihr Kind soziale Anerkennung. Vor dem Hintergrund der bestehenden Ungleichheiten werden Potenziale des Kindes erkannt und gefördert. Hinsichtlich der Leistungsebene (2) haben sich die deutschsprachlichen Fähigkeiten ihres Sohnes verbessert. Wichtiger jedoch bewerten diese Eltern die Persönlichkeitsentwicklung (3) ihres Kindes. Durch die Programmteilnahme wurde ihr Familienleben positiv beeinflusst. Dazu trägt besonders das harmonischere Verhältnis zwischen Eltern und Kind bei. Folgende Gründe werden dafür benannt: die erhöhte Selbstsicherheit ihres Kindes und weniger familiäre Konflikte. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst.

Tabelle 23

Bedingungsmatrix Schema zur Wirksamkeit der Förderung

Bedingungsmatrix	
Kontext	Eltern stellen hohe Bildungsanforderungen an den Sohn Vater verfolgt mit der Programmteilnahme persönliches Zielvorhaben (Anerkennung und Integration des Sohnes)
Intervenierende Bedingungen	Logik (Form der Gerechtigkeit) des Programms findet Anschluss beim Vater Einbezug der Eltern findet hohen Zuspruch, dadurch steigende Begeisterung im Programmverlauf Übertritt auf weiterf. Schule schwierig (hohe Leistungsanforderung u. soziale Komponenten) Transferleistung mittel bis gering
Prozesshafte Entwicklung	Relativierung des leistungsorientierten Denkens Veränderung des Erziehungsverhaltens Verbesserung schriftsprachlicher Kompetenzen (Kind) Gesteigertes Selbstwertgefühl (Kind) Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation (Kind)
Konsequenz	Positiveres Familienklima

5.5 Zwischenfazit

Mit der vorliegenden Studie wird das Ziel verfolgt, eine Theorie zur Wirksamkeit von familienunterstützenden Fördermaßnahmen zu entwickeln. In diesem Kontext wurden familiäre und strukturelle Bedingungen untersucht. Die Gruppe der geförderten Personen, Eltern wie Kinder, verfügen über sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Durch die theoriegeleitete Stichprobenerhebung wurden sieben Familien ausgewählt und über die Dauer der Förderung intensiv begleitet. Im Vorangegangenen wurden individuelle

Entwicklungsverläufe von vier der sieben Familien vorgestellt. Diese wurden aufgrund ihrer Kontraste gewählt. Gleichsam sind die Verläufe charakteristisch für andere Familien mit ähnlichen Ausgangsbedingungen. Das wurde anhand des vorliegenden Datenmaterials überprüft (s. theoretische Sättigung). Nach Kelle und Kluge (1999) ließen sich die vier dargestellten „Typen“ als Basistypen bezeichnen. Sie verkörpern damit die Spannbreite potenzieller Adressaten. Somit werden auch durch eine vergleichsweise kleine Stichprobe feldumspannende Erkenntnisse und Sinnzusammenhänge möglich.

Auf Seite der Teilnehmenden und auf Seite der Beratenden wurden zentrale Kategorien ermittelt, die einen entscheidenden Einfluss auf den Grad der Wirksamkeit nehmen. Im Folgenden werden diese als Gelingensbedingungen bezeichnet. Auf Seite der Teilnehmenden sind das: *Sprachlichen Kompetenz* (Fähigkeit zum Verstehen u. Sprechen), *individuelle Belastungssituation*, *Änderungsbereitschaft* sowie *rationale Erreichbarkeit*. Auf Seite der Beratenden ist in erster Linie die *individuelle Passung* ausschlaggebend. Der Erfolg wird zudem reguliert durch die *thematische Passung* (Erwartung und Angebot), *Beratungskompetenz*, *Förderdauer* und *Häufigkeit der Treffen* (s. Tab. 24).

Tabelle 24

Gelingensbedingungen auf Seiten der Teilnehmenden und Beratenden

Teilnehmer	Beratende
Sprachliche Kompetenz	Individuelle Passung
Grad der Belastung	Thematische Passung
Änderungsbereitschaft	Beratungskompetenz
Rationale Erreichbarkeit	Förderdauer
	Häufigkeit der Treffen

Das Programm hat unterschiedlich hohen Einfluss auf die teilnehmenden Personen genommen. Die Dimensionen der Wirksamkeit (gering - mittel - hoch) werden in ihrer Relation zu den genannten Gelingensbedingungen im anschließenden Kapitel vorgestellt.

Der größte Gewinn für die *Eltern* ist die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme bei Problemen und Fragen. Das gründet bei allen auf einem Mangel an Orientierung und Kompetenz. Das Gefühl, dass jemand für sie da ist, vermittelt ihnen Sicherheit und Selbstbewusstsein. Alle befragten Elternteile zeigen am Ende der Grundschulzeit einen hohen Bedarf an Informationen zum deutschen Bildungssystem. Die hierzu vermittelten Informationen durch die Programm-Mitarbeiter werden als besonders wertvoll erachtet. Darüber hinaus zeigen sich differentielle Fördereffekte. Die folgende Auflistung ist eine reduzierte Ergebnisdarstellung aus den vorangegangenen Einzelfallanalysen:

- Entlastung
- Abwechslung
- Zugehörigkeitsgefühl
- Gesellschaftliche Teilhabe
- Finanzielle Unterstützung
- Sozialer Aufstieg
- Soziale Stützung
- Aktivierung
- Qualifizierung

Alle *Kinder* zeigen bemerkenswerte Leistungsentwicklungen im Bereich der Lesekompetenz. Zur Förderung der Lesemotivation werden verschiedene Maßnahmen durchgeführt. Zum Beispiel stellen sich die Kinder während der Kinderkurse gegenseitig Bücher vor. Jedes Familienmitglied erhält einen eigenen Büchereiausweis. Der halbtägige

Büchereibesuch hat den Eltern viel Freude bereitet und bei vielen zu neuen Erkenntnissen geführt. Die vielfältige Literaturlauswahl (von Kochbüchern über Lernhilfen bis zu Zeitschriften) erstaunte einige Elternteile. Ebenso, dass mehrsprachige Literatur ausleihbar ist und dass die Bücherei auch computerbasierte Lernsoftware führt. Die Bibliotheksangestellten informierten die Eltern auch darüber, dass regelmäßig Kurse angeboten werden (z.B. wie man einen Computer bedient oder verschiedene Programme anwendet). Durch die Beobachtungen konnte ich feststellen, dass einige Eltern im Umgang mit dem Computer völlig ungeübt sind. Viele interessieren sich für Fortbildungen in diesem Bereich. Das Thema Leseförderung wurde auch im Rahmen einer Programmveranstaltung („Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Familie“) durch die Referentin aufgegriffen. Es wurde erläutert, wie man Spaß an Sprache vermitteln kann und in welcher Form die Eltern ihre Kinder spielerisch fördern können (Vorlesen, dialogisches Lesen, Reime, Fingerspiele etc.). Dabei wurden auch Alltagssituationen beschrieben, in denen Kinder ihre Lesekompetenzen trainieren können, zum Beispiel beim gemeinsamen Kochen (Rezept raussuchen und vorlesen lassen).

Ebenfalls große Verbesserungen erreichen die meisten Kinder im Bereich der Rechtschreibung. Maßnahmen zur Förderung finden vornehmlich während der Ferienkurse statt. Zusätzlich werden die Kinder aufgefordert, regelmäßig kleine Schreibübungen anzufertigen. Nach den Ausflügen beschreiben sie, was sie erlebt haben und was ihnen gut gefiel. Diese Aufsätze werden während der Kindertreffen eingesammelt und korrigiert zurückgegeben.

Während der zweijährigen Förderperiode wechseln die Schüler von der Primar- in die Sekundarstufe. Zwei, der in den Fallanalysen beschriebenen, Kinder wechselten auf eine Realschule, zwei auf ein Gymnasium. Ein Kind konnte seine Schulleistungen nach dem Übertritt verbessern, zwei Kinder haben sich verschlechtert. Das vierte Kind hat das

Klassenziel am Ende der 5. Klassenstufe nicht erreicht. Im Unterkapitel 6.2 wird auf die Entwicklung schulrelevanter Kompetenzen eingegangen.

Es wurde bereits erläutert, dass die Vorauswahl der teilnehmenden Familien in der Regel über Grundschullehrkräfte erfolgt. Die Auswertung der Lehrerinterviews und des Lehrerfragebogens ergab, dass das zentrale Auswahlkriterium nicht die Schulleistungen eines Kindes ist. Ausschlaggebend ist der angenommene Unterstützungsbedarf der Eltern. Nur 29% der befragten Lehrer (n = 31) nehmen zu Beginn der 4. Klassenstufe an, dass die Eltern der empfohlenen Schüler in der Lage sind, ihr Kind bei schulischen Angelegenheiten zu unterstützen. Allerdings zählt mehr als die Hälfte der empfohlenen Kinder (61 %) zu den Leistungsstärksten ihrer Klassen.³² Die Elternzusammenarbeit wird durch die Lehrkräfte zu Beginn der 4. Klassenstufe überwiegend positiv bewertet. Vieles weist daraufhin, dass sich diese Aussagen weniger an der Produktivität der Gespräche orientieren, als an der Häufigkeit der Treffen. Viele Eltern stehen zwar in regem Kontakt zu den Lehrern ihrer Kinder, empfinden die geführten Gespräche allerdings selten als hilfreich. Oft bleiben sie sogar negativ in Erinnerung. Die Eltern kritisieren vor allem die geringe zur Verfügung stehende Zeit, in der sie selbst kaum zu Wort kommen. Meistens ist es die Lehrperson, die den größten Redeanteil für sich selbst beansprucht. Den zugezogenen Eltern fehlt es oft erheblich an sozialen Kontakten und somit an Unterstützungsmöglichkeiten. Gleichzeitig weisen viele einen hohen Informationsbedarf zum deutschen Bildungssystem auf. Die erlebten Differenzerfahrungen führen zu Unsicherheit, auch in Bezug auf Erziehungsaspekte. Je höher die erlebten Differenzen, umso höher ist der Grad der Verunsicherung. Damit einhergehend steigt der individuelle Unterstützungsbedarf. Basierend auf dem Mangel an Austauschmöglichkeiten

³² Die Kinder befinden sich während der Grundschulzeit in 30 unterschiedlichen Schulklassen, nachdem Übergang in weiterführende Schulen sind es noch 22.

und dem hohen Bedarf an Unterstützung wenden sich die Eltern immer wieder an die Lehrkräfte, obwohl damit frustrierende Erlebnisse verbunden sind. Es fehlt den Eltern an Wissen über alternative Hilfsangebote (wie z.B. Beratungsstellen).

Von dem Programm erwarteten sich die meisten Eltern Lernunterstützung in der Form von Nachhilfeunterricht für ihre Kinder. In Einzelfällen wurde diese Erwartung enttäuscht („Ich hab gedacht, da wird richtig Gas gegeben, da wird richtig Unterricht gegeben.“), insgesamt ist die Elternzufriedenheit mit den Programminhalten aber sehr hoch. Dass die Eltern so intensiv in die Förderung miteinbezogen werden, überrascht sie. Von den allermeisten wird dieser Einbezug aber als besonders gewinnbringend empfunden. Die Eltern fühlen sich dadurch wertgeschätzt. Dennoch wünschen sie sich mehr schul- und sprachbezogene Förderung ihrer Kinder. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich viele Elternteile ihrer eigenen zentralen Rolle für die Bildung ihres Kindes noch nicht ausreichend bewusst sind. Ihre persönliche Unterstützungsfähigkeit messen sie noch immer daran, ob sie ihrem Kind bei der Erledigung von Schulaufgaben helfen können. Das darüber hinaus viele andere Faktoren einen Einfluss auf Bildungsprozesse nehmen (Selbstkonzept, Selbstorganisation, Familienklima etc.) und dass der schulische Bildungsweg durch vielfältige Methoden gefördert werden kann, ist noch nicht ausreichend im Bewusstsein der Eltern angekommen.

Das Familien-Bildungsprogramm verfolgt die Zielsetzung, alle Familienmitglieder in die Förderung miteinzubeziehen, auch vorhandene Geschwisterkinder. Der Fokus liegt dennoch sehr stark auf dem Kind, das durch die Grundschullehrerin empfohlen wird. Viele Eltern fühlen sich dadurch unwohl und beschreiben eine im Förderverlauf zunehmende Geschwisterrivalität. Am Schwierigsten ist es, wenn die Geschwister hinsichtlich ihres Alters nah beieinander liegen oder wenn das ohnehin schon im Mittelpunkt stehende Kind noch einen

Paten erhält. Daher wünschen sie die Eltern einen umfangreicheren Einbezug der Geschwisterkinder

6 Fallübergreifende Betrachtungen: Theorie zur Wirksamkeit des untersuchten Bildungsprogramms

Welchen Einfluss nimmt das untersuchte Familien-Bildungsprogramm auf die teilnehmenden Eltern und Kinder? Wie lassen sich Fördereffekte begründen und weshalb profitieren manche mehr und manche weniger?

Diesen Fragestellungen folgend wurden leitfadengestützte Einzelinterviews und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, zudem wurden Tests und Fragebögen eingesetzt. Anhand der entstandenen Daten konnte zunächst das Förderhandeln der Mitarbeiter konkretisiert werden. Die Bedürfnisse der Teilnehmer und die Wirksamkeit des Programms wurden fallbezogen dargestellt. Zum Abschluss werden die Ergebnisse fallübergreifend betrachtet. Die Theorie zur Wirksamkeit wird im folgenden Abschnitt manifestiert (Kap. 6.1). Danach wird die Entwicklung der schulrelevanten Kompetenzen dargestellt (Kap. 6.2) sowie die Nachhaltigkeit der Förderung (Kap. 6.3). Ob die Mitarbeiter ihre Ziele erreichen konnten, wird in Kapitel 6.4 besprochen. Die Dissertationsschrift schließt mit Empfehlungen für die Gestaltung künftiger Bildungsprogramme und für die Arbeit an Schulen (Kap. 6.5).

6.1 Dimensionen der Wirksamkeit und ihre Bedingungen

Einige Fördereffekte des Programms wirken sich gleichsinnig auf alle Teilnehmer aus, andere sind nur bei einzelnen zu beobachten. Unterschiedlich ist auch der Grad der Wirksamkeit, den das Programm entfaltet. Dieses Unterkapitel geht auf Zusammenhänge zwischen Wirksamkeiten und ihren Bedingungen ein. Durch die vorliegende Evaluationsstudie konnten zentrale Kategorien ermittelt werden, nach denen sich Prognosen zum Gelingen einer Förderung aufstellen lassen (s. Tab. 24).

Grundvoraussetzung für den Erfolg einer Maßnahme ist auf Seite des Teilnehmenden ein bestimmtes *sprachliches Kompetenzniveau* in der Vermittlungssprache des Programms.

Das gilt zumindest für solche Programme, die monolingual arbeiten und deren Zielsetzung über eine reine Freizeitgestaltung hinausgeht. Das untersuchte Familien-Bildungsprogramm intendiert durch die Gestaltung seiner Treffen auch den Aufbau sozialer Kontakte. Wenn aus konzeptionellen Gründen angestrebt wird, dass sich die Personen während der Treffen auf Deutsch unterhalten, muss auch hierfür ein gewisses sprachliches Niveau vorliegen. Trifft dies nicht zu, können keine sozialen Bindungen entstehen. Der Kontakt zu anderen Teilnehmern und zu den Projektmitarbeitern wird sich auf ein Minimum beschränken. Werden die vermittelten Inhalte nicht verstanden, werden keine Lernprozesse angeregt und es werden in der Folge wenig profitable Fördereffekte erzielt.

Wie erfolgreich eine Förderung verläuft, ist ebenfalls abhängig von der *rationalen Erreichbarkeit* einer Person. Diese steht im Zusammenhang zu intellektuellen Fähigkeiten. Allerdings sollten diese, gerade im Kontext interkultureller Bildungsarbeit, nicht an Bildungsabschlüssen gemessen werden. Die Qualität eines Angebots kann noch so hoch sein: Ist der Rezipient nicht empfänglich, werden Fördereffekte verfehlt. Bei unbekanntem Personen lässt sich im Vorhinein schwer einschätzen, wie empfänglich bzw. erreichbar sie für die Förderung sein werden. Eigenschaften, wie Offenheit, Neugierde und Interesse weisen jedoch auf eine hohe Erreichbarkeit hin.

Als zentrale Bedingung für eine hohe Wirksamkeit erweist sich die *Änderungsbereitschaft* einer Person. Die Wirksamkeit des untersuchten Programmes ist bei Familien mit hoher Änderungsbereitschaft am umfanglichsten. Voraussetzung hierfür ist ein reflektierter Umgang mit sich selbst und die Absicht, etwas verändern zu wollen.

Die qualitativen Analysen zeigen, dass Fördereffekte des Programms niedrig ausfallen, wenn sich die teilnehmende Person in einer zu hohen *Belastungssituation* befindet. Dies trifft zu, wenn existenzielle Nöte bestehen (Krankheit, Traumata, ungeklärte Aufenthaltssituationen etc.). Die Wirksamkeit der Fördermaßnahme erhöht sich, wenn zwischen Teilnehmer und

Mitarbeiter eine gute *Passung* vorliegt. Kann man sich mit dem Gegenüber identifizieren, erleichtert das die Kontaktaufnahme und Hilfestellungen werden besser angenommen. Gerade in interkulturellen Bildungsprogrammen (wie dem untersuchten) ist der Migrationshintergrund eines Mitarbeiters eine wertvolle Ressource. Auch, dass beide Projektleiterinnen selbst Mütter sind, wurde von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Qualifikation wahrgenommen. Die Frage der Passung überträgt sich auch auf inhaltliche Aspekte. Passt die Erwartungshaltung eines Teilnehmers nicht mit den Aktivitäten eines Programmes zusammen, vermindert dies den Grad der Wirksamkeit. Das Gefühl der Unzufriedenheit überwiegt in der Regel gegenüber dem unerwartet Positiven. Gleichzeitig vermindert es die persönliche Motivation und hemmt die aktive Teilhabe. Der überwiegende Teil der Eltern wünscht sich eine *Programm-Laufzeit*, die über zwei Jahre hinausgeht. Die langfristige Wirksamkeit wird dadurch höher eingeschätzt (Verfestigung des Gelernten). Außerdem finden viele die *zeitlichen Abstände* zwischen den Treffen zu lang. Wöchentliche Termine sehen sie als Voraussetzung dafür an, dass sich Freundschaften bilden können.

Alle Elternteile fühlen sich durch die Programmteilnahme insgesamt bestärkt und selbstsicherer als zuvor. Insbesondere gilt dies für den schulischen Kontext. Wie im Vorangegangenen beschrieben wurde, pflegten die meisten Eltern bereits vor der Programmteilnahme einen recht regen Kontakt zu den Lehrern ihrer Kinder. Aus Mangel an Alternativen sind Lehrer oft die zentrale Ansprechperson für unterschiedlichste Fragestellungen. Allerdings bringen die Gespräche aus Sicht der befragten Eltern nur selten zufriedenstellende Lösungen hervor. Noch am Ende der Grundschulzeit weisen viele von ihnen einen hohen Informationsbedarf zum deutschen Schulsystem auf. Dieser Informationsmangel wird durch das Programm ausgeglichen. Die Teilnehmer werden auch über ihre Rechte als Eltern in der Schule aufgeklärt. Dies führt dazu, dass sich die Eltern nun mehr auf Augenhöhe mit den Lehrkräften fühlen. Ihre zum Teil enorm hohe Hemmschwelle

gegenüber der Schule und den dort tätigen Personen konnte reduziert werden. Das Ausmaß der Aktivierung variiert von Person zu Person. Einige Väter, die vorher wenig bis gar keine Verantwortung übernahmen, nehmen nun aktiv am Schulleben ihrer Kinder teil. Sie führen Lehrergespräche oder besuchen Elternabende. Das führt zur Entlastung der Mütter. Für die Kinder ist es oft eine ungewohnte Situation, dass sich solche Aufgaben unter den Eltern neu verteilen. Einige Mütter wollen sich zukünftig noch aktiver einbringen, z.B. indem sie sich als Elternbeirätin aufstellen lassen.

Nahezu alle Elternteile sind durch die Programmteilnahme zuversichtlicher geworden. Sie haben mehr Vertrauen in den schulischen Werdegang ihrer Kinder. Dies begründet sich allerdings nicht durch bessere Noten. Das neugewonnene Stützungs-Setting trägt dazu bei. Am profitabelsten für die Eltern ist der Zugewinn einer neuen zuverlässigen Kontaktperson, in Form der Projektiererinnen. Es beruhigt und bestärkt sie, zu wissen, jemand ist da, der sie unterstützen wird. Neben den sachlichen Informationen, ist es vor allem auch eine emotionale Unterstützung. Der Grad der Wirksamkeit ist bei Familien mit wenig sozialem Anschluss, starker elterlicher Verunsicherung und einem ausgeprägten Maß an Änderungsbereitschaft am höchsten. Die Intensität der Wahrnehmung hängt aber auch von der individuellen Zielsetzung ab. Stimmt die Erwartungshaltung der Eltern nicht mit den Programm-Inhalten überein, kann dies zur innerlichen Ablehnung führen. Die Eltern nehmen dann zwar aus Pflichtgefühl an den Veranstaltungen teil, sind für die Hilfestellungen aber nicht empfänglich. Fördereffekte bleiben dann weitestgehend aus.

Auch am Ende des Förderprogramms stellen die Eltern noch sehr hohe Leistungsanforderungen an ihre Kinder. Das Bildungsziel der Eltern lautet fast ausnahmslos Hochschulreife und Studium. Alles darunter gilt als Misserfolg. Dennoch ist es gelungen, den elterlichen Blick um einige Aspekte zu erweitern. Einige Eltern und Kinder arbeiten nun gemeinschaftlicher an dem Bildungsziel als zuvor. Außerdem erleben viele Eltern ihre Kinder

selbstbewusster und ausgeglichener als zu Beginn der Förderung. Sie haben gelernt, dass es sich lohnt, auch Aktivitäten zu unterstützen, die nicht konkret schulbezogen sind. In einigen Fällen hat sich das Familienklima unter der Förderung verbessert. Gründe hierfür sind modifizierte Erziehungsverhalten, die Relativierung des Schule-Familien-Verhältnisses und eine ausgewogenere Eltern-Kind-Beziehung.

Ein weiterer Fördereffekt des Programms auf die Eltern ist die zeitweise Entlastung. Die Möglichkeit vom Alltag pausieren zu können und sich um nichts kümmern zu müssen, empfinden Mütter und Väter als sehr angenehm. Nur in wenigen Ausnahmefällen wurden die Treffen als zusätzliche Belastung empfunden. Dies lag entweder daran, dass die individuelle Belastungssituation sehr hoch war oder ein Elternteil gar kein Interesse an gemeinschaftlicher Aktivität aufwies. Die meisten Teilnehmer freuen sich auf die Treffen. Besonders die erlebnispädagogischen Angebote mit interaktivem Charakter werden sehr geschätzt. Den Eltern gefällt auch, dass sie viele Orte der Stadt besuchen und neu kennen lernen. Sie fühlen sich durch die vielen neuen Eindrücke bereichert. Das Programm und die damit verbundenen Erlebnisse beschreiben sie im Kontrast zu ihrem alltäglichen Leben. Darin besteht einerseits das Besondere, andererseits erschwert dieser Abstand zu ihrer alltäglichen Lebenswelt den Transfer von Handlungen. Auf die Gestaltung der Treffen haben die Eltern keinen Einfluss. Einige würden sich jedoch gerne beteiligen. Diese Eltern möchten nicht mehr nur Ratsuchende sein.

Eigenverantwortliches Handeln, auch über die Programmgrenzen hinaus, könnte unterstützt werden, indem man ihnen die Möglichkeit bietet, sich aktiv einzubringen. Nicht nur als Empfänger, sondern als Gestalter. Auf diesem Weg könnten individuelle Fähigkeiten und Interessen wahrgenommen und in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Problematik vieler teilnehmender Eltern besteht darin, dass sie sich nicht selbstwirksam wahrnehmen. Ihnen fehlt die Überzeugung (und Erfahrung), schwierige Situationen oder Herausforderungen aus

eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Viele Elternaussagen weisen darauf hin, dass eine Weiterführung der im Programm initiierten Aktivitäten im privaten Rahmen nicht stattfinden wird. Dies begründet sich hauptsächlich durch das geringe Vertrauen vieler Teilnehmer in die eigenen Möglichkeiten.

Fast alle Kinder haben sich im zeitlichen Verlauf in ihrer Lesekompetenz verbessert. Zu Beginn des Förderprogramms weist die Gruppe insgesamt ein durchschnittliches Kompetenzniveau auf. Allerdings gibt es einen vergleichsweise großen Anteil von Kindern mit recht ungünstigen Kompetenzwerten. Für 9 von 32 Kindern resultieren zum Zeitpunkt der ersten Erhebung unterdurchschnittliche Werte hinsichtlich des ELFE-Gesamtergebnisses ($TW < 40$). Zum Ende des Förderprogramms liegt kein Kind mehr im unterdurchschnittlichen Bereich.³³ In Relation zu ihren Ausgangswerten haben sich einige Kinder mehr, andere weniger stark verbessert. Besonders bemerkenswert sind die Leistungsfortschritte der Kinder mit ungünstigen Ausgangswerten. Die Risiko-Kinder verbessern sich im Schnitt mehr als die Kinder mit günstigen Ausgangswerten. Im Vergleich zu anderen Kindern ihres Alters hat sich der Großteil der geförderten Kinder rascher und günstiger entwickelt.

Die Leistungsfortschritte in der Rechtschreibung fallen insgesamt etwas niedriger aus, übersteigen aber immer noch normale Entwicklungsverläufe (Cohen's d). Die meisten Kinder behalten ihre Positionierung bei. Wer zu Beginn der Förderung gute Werte aufweist, hat diese auch am Ende der 5. Klassenstufe. Den besonders rechtschreibschwachen Kindern ist es nicht hinreichend gelungen, ihr Defizit zu überwinden. Gegen Ende der 4. Klassenstufe (MZP2) resultieren für 7 der 32 Kinder unterdurchschnittliche Werte.³⁴ Vier Kinder liegen zum Ende

³³ Die Testergebnisse eines Kindes fehlen, da sich die Familie aus privaten Gründen frühzeitig aus dem Programm zurückgezogen hat.

³⁴ Auf den ersten Messzeitpunkt (MZP 1) kann hier nicht zurückgegriffen werden, weil Normierungswerte für den Beginn der 4. Klassenstufe nicht vorliegen.

des 5. Schuljahres (MZP 3) im „normalen“ Wertebereich, zwei konnten ihre Rechtschreibung nicht deutlich verbessern und für ein Kind liegen keine Testergebnisse vor (s.o.). Ein anderes Kind aus dem ehemals „normalen“ Wertebereich ist nun der Risikogruppe zuzuordnen. Entsprechend weisen am Ende des Förderprogramms noch fünf Kinder unterdurchschnittliche Rechtschreibkompetenzen auf.

Auf Gruppenebene wurde auch die Entwicklung des Selbstkonzepts sowie der Lern- und Leistungsmotivation erfasst. Die Selbsteinschätzungen der Kinder fallen zunächst in Richtung eines positiven Selbstkonzepts aus. Dies trifft auf alle sechs erhobenen Kategorien zu (Deutsch, Mathematik, allgemeines schulisches Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Beliebtheit bei den Mitschülern, Beziehungsqualität Eltern). Am Ende des 5. Schuljahres sind in zwei Bereichen statistisch signifikante Rückgänge zu beobachten ($p < .01$). Dies betrifft die positive Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten in Mathematik und hinsichtlich des schulischen Lernens. In den anderen Bereichen ergeben sich keine großen Veränderungen. Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung wird über den gesamten Förderzeitraum hinweg sehr gut eingeschätzt. Dies gilt auf ähnlich hohem Niveau für die eigene Beliebtheit und das eigene Selbstwertgefühl. Ihre Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen (akademisches Selbstkonzept) schätzen die Kinder zunächst ebenfalls sehr gut ein. Dies entspricht einer altersgemäßen Überschätzung der eigenen Fähigkeiten. Im zeitlichen Verlauf fallen die Selbsteinschätzungen zunehmend ungünstiger aus. Diese Entwicklungen sind vor dem Hintergrund des Bezugsgruppenwechsels, mit Beginn der 5. Klassenstufe, zu bewerten. Durch den zunehmenden Vergleich mit anderen Kindern und die steigenden Leistungsanforderungen differenziert sich das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten. Es orientiert sich nun mehr an der Realität. Entsprechend ist die beschriebene Entwicklung als „normal“ zu bezeichnen. Es zeigt aber auch, dass die Programmteilnahme nicht zu einer Stärkung des schulischen Selbstkonzepts beitragen konnte.

Die individuelle Lern- und Leistungsmotivation eines Schülers nimmt großen Einfluss auf dessen Schulerfolg. Schüler mit hoher Lernmotivation beteiligen sich rege am Unterricht, sie interessieren sich für Unterrichtsinhalte und haben Freude am Lernen. Zeigen Kinder eine hohe Arbeitsvermeidung, wenig intrinsische Lernmotivation und die Tendenz, die eigenen wenig ausgeprägten Fähigkeiten verbergen zu wollen, spricht dies für eine ungünstige individuelle Motivationslage. In der Regel erreichen diese Kinder weniger gute Schulleistungen. Die Lern- und Leistungsmotivation der geförderten Kinder ist zum Beginn und zum Ende des Förderprogramms altersgemäß ausgeprägt. Die Lern- und Leistungsmotivation korreliert in hohem Maße mit der Selbstbewertung einer Person. Nach dem Übertritt in die weiterführenden Schulen kommt es bei den Kindern zu einer Korrektur der Selbsteinschätzungen. Die eigenen akademischen Kompetenzen werden im Schnitt geringer eingeschätzt. Dies führt zu einer Verschlechterung der Lern- und Leistungsmotivation. Einige wenige Kinder der Fördergruppe verfügen über ausgesprochen ungünstige motivationale Lernvoraussetzungen. Drei von ihnen sind wiederholt auffällig. Im Rahmen der detaillierten Einzelfallanalysen wurden Entwicklungsverläufe von zwei der drei Kinder vorgestellt (s. Kiran Rai u. Mohamed Said). Alle drei Kinder verbessern im zeitlichen Verlauf ihre Kompetenzen im Lesen und Rechtschreiben. Die Fortschritte zweier Kinder sind sogar ganz erheblich. Den Dreien ist aber auch gemein, dass sie ihre Fähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zunehmend schlechter bewerten. Ihr Fähigkeitsselbstkonzept sinkt, obwohl ihre Fähigkeiten steigen. Die drei Jungen wechseln nach dem Ende der Grundschulzeit auf eine Integrierte Gesamtschule (IGS), eine Realschule und ein Gymnasium. Die Schulleistungen des Gymnasialschülers (Mohamed Said) verschlechtern sich deutlich nach dem Übertritt. Er fühlt sich in der neuen Klasse nicht wohl und hat Schwierigkeiten, sich einzufinden. Die negative Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation setzt allerdings schon zuvor ein, im Verlauf des letzten Grundschuljahres. Auch bei dem Schüler, der auf die

Integrierte Gesamtschule wechselt, ist der Einbruch des lernförderlichen Verhaltens noch zur Grundschulzeit zu beobachten. Allerdings verbessern sich seine Werte nach dem Übertritt. Das Ausmaß der Lernziel-Orientierung, also die intrinsisch geprägte Lernmotivation, ist jedoch nach wie vor unterdurchschnittlich ausgeprägt. Seine Schulleistungen verbessern sich allerdings. Das mag an dem Referenzrahmen der IGS liegen, hier sind die Leistungsanforderungen naturgemäß niedriger als auf einem Gymnasium, es ist aber auch naheliegend, dass sich seine bemerkenswerte schriftsprachliche Kompetenzentwicklung positiv auf den Schulerfolg ausübt. Dennoch schätzt der Schüler seine Fähigkeiten niedriger ein als zuvor. Am Ende der 4. Klassenstufe verfügen beide über ein ähnliches Leistungsniveau im Lesen und Rechtschreiben. Nach der „Big-fish-little-pond“-Theorie (Marsh 1987, 2005) wäre anzunehmen, dass sich das Selbstkonzept des IGS-Schülers günstiger entwickelt als das des Gymnasial-Schülers. Der soziale Vergleich fällt für ihn günstiger aus, da er zu den Leistungsstarken in seiner Klasse gehört (großer Fisch im kleinen Teich). Die Lern- und Leistungsmotivation einer Person ist relativ zeitstabil (Hasselhorn & Gold, 2009). Möglicherweise bedarf es einer länger anhaltenden Erfolgsphase, um solch verinnerlichte Einstellungen zu verändern. Personen mit geringem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit begründen Erfolgserlebnisse seltener mit der eigenen Fähigkeit. Erhöht sich die Anzahl der Erfolgserlebnisse, erhöht sich auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Es ist denkbar, dass sich ein solcher Fördereffekt erst zeitverzögert einstellt.

Das dritte Kind mit ungünstiger Lern- und Leistungsmotivation, welches auf eine Realschule gewechselt ist, zählt am Ende des 5. Schuljahres (wie der IGS-Schüler auch) zu den Besten seiner Klasse. Im Fach Deutsch erhält er die bestmögliche Note, seine Fähigkeiten im Lesen sind überdurchschnittlich gut und auch in der Rechtschreibung hat er sich deutlich verbessert. Dennoch, sein Fähigkeitsselbstkonzept ist in den genannten Bereichen niedrig und hat sich sogar noch verschlechtert. Im Verlauf des Förderprogramms konnte bei diesen drei

Kindern keine Stabilisierung oder Besserung hergestellt werden. Dies unterscheidet sie von den meisten anderen Kindern der Gruppe. Denn für das schulische Selbstkonzept im Fach Deutsch und für die Leistungsfähigkeit im Lesen ist auf Gruppenebene kein Rückgang der positiven Selbsteinschätzungen zu beobachten.

Die Gruppe der geförderten Kinder wurde von Beginn an in zwei Einzelgruppen unterteilt. Zwar leben alle Familien in derselben Stadt, die Stadtteile liegen aber teilweise weit auseinander. Um die Fahrtwege gering zu halten bzw. um gut erreichbare Angebote aufzuzeigen, wurde die Unterteilung nach dem Kriterium des Wohnortes vorgenommen. Außerdem verringert sich durch die Aufteilung die Gruppengröße. Beide Gruppen erhalten überwiegend gleiche Angebote, werden aber von unterschiedlichen Projektleiterinnen und DaZ-Fachkräften betreut (s.o.). Eine Gruppe hat im Vergleich zur anderen deutlich größere Fortschritte erreicht. Dies betrifft sowohl die schriftsprachlichen Kompetenzentwicklungen als auch die nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen. In einer Gruppe überwiegt die Anzahl der Kinder mit besonders ungünstigen Ausgangswerten im Lesen. Wie bereits erläutert wurde, konnten diese Kinder die größten Lernfortschritte erreichen. Das unterschiedliche Leistungsniveau ist *eine* Erklärung für die unterschiedlichen Dimensionen der Wirksamkeit. Das Leistungsniveau in der Rechtschreibung war zu Beginn des Förderprogramms in beiden Gruppen etwa gleich hoch. Die Gruppe mit den leseschwächeren Kindern hat auch in diesem Bereich größere Fortschritte erzielt. Ebenso hat sich die Lern- und Leistungsmotivation hier deutlich besser entwickelt. Der Rückgang der positiven Selbsteinschätzungen ist hier geringer (im Lesen und der Rechtschreibung). Fördereffekte werden durch unterschiedliche Bedingungen reguliert. Wie beschrieben, liegen diese zum Teil im Adressaten selbst und sind mal mehr, mal weniger zu beeinflussen. Einen erheblichen Einfluss nimmt die Vermittlungs- bzw. Lehrperson. Passung und Kompetenz sind hier die entscheidenden Schlagworte. Dies

betrifft Fördereffekte auf Kinder wie auf Eltern.

6.2 Entwicklung schulrelevanter Kompetenzen

Eine vergleichende Interpretation der Schulleistungswerte ist nur bedingt möglich. Die 32 am Programm teilnehmenden Kinder befinden sich fast alle in unterschiedlichen Schulklassen und am Ende der Förderung zudem in unterschiedlichen Schulformen. Es kommt hinzu, dass die Bewertungsmaßstäbe von Lehrpersonen variieren, auch in Abhängigkeit von den Standards der jeweiligen Schulformen. Dennoch erlaubt die Noten-Dokumentation eine grobe Charakterisierung und es lassen sich Tendenzen ablesen. Jeweils zum Ende eines Schulhalbjahres (vier Erfassungszeitpunkte) wurden die Noten im Fach Deutsch und über alle Fächer hinweg erfasst. Die Leistungen der Kinder bewegen sich durchweg im mittleren Bereich. Am Ende der 5. Klassenstufe fallen die Noten insgesamt schlechter aus als in der 4. (s. Tab. 25).

Tabelle 25

Mittelwerte und (in Klammern) Standardabweichungen der Schulnoten nach Schulhalbjahren (Halbjahreszeugnisse)

Schulhalbjahre	4.1	4.2	5.1	5.2 ³⁵
Deutsch	2.5 (0.7)	2.5 (0.6)	2.7 (0.8)	2.9 (0.8)
Alle Fächer	2.1 (0.4)	2.0 (0.4)	2.4 (0.5)	2.5 (0.5)

³⁵ Zu diesem Messzeitpunkt fehlen die Noten eines frühzeitig ausgeschiedenen Kindes.

Von den 32 Kindern sind 17 auf ein Gymnasium gewechselt, 4 auf eine IGS und 11 auf eine Realschule. Zwei Schüler (Gymnasium u. Realschule) haben das Klassenziel am Ende der 5. Klassenstufe nicht erreicht.

Bei nahezu allen Kindern ist es im Verlauf der Förderung zu einer positiven Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen gekommen. Die Leistungsfortschritte im Lesen sind bemerkenswert. Besonders groß sind die Fortschritte der leseschwachen Kinder. Nicht immer wirkt sich die positive Leistungsentwicklung auch auf die Schulnoten der Kinder aus. Obwohl sich die Kompetenzen der Kinder verbessert haben - zum Teil ganz erheblich - wächst ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nur selten. Diese Entwicklung ist allerdings vor dem Hintergrund des Bezugsgruppenwechsels zu betrachten. Die Selbsteinschätzungen werden in hohem Maß durch soziale Vergleichsprozesse geprägt. Vergleichsweise unbeeinflusst durch die Programmteilnahme bleibt die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler. Diese ist durchweg altersgemäß ausgeprägt. Gegensätzlich zu den Testergebnissen, sehen die meisten Eltern eine Verbesserung des lernförderlichen Verhaltens ihrer Kinder. Der persönliche Anspruch sei bei vielen gewachsen. Ebenso wie das Bewusstsein, dass die Schule wichtig für ihren weiteren Lebensweg ist. Viele Eltern beschreiben, dass ihre Kinder mehr Spaß am Lernen zeigen als früher. Sie stellen auch große Verbesserungen im Bereich der sprachlichen Kompetenz ihrer Kinder fest. Auch ihr Allgemeinwissen sei deutlich durch die Programmteilnahme gewachsen. Positiv auf den Schulerfolg könnten sich auch die gewachsenen sozialen Kompetenzen der Kinder auswirken. Durch das Programm haben die Kinder soziale Kontakte gewonnen. Diese beschränken sich in der Regel zwar auf die Programmveranstaltungen. Dennoch entsteht bei der überwiegenden Zahl der Kinder ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl. Dieser soziale Anschluss wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept der meisten Kinder aus. Diejenigen, die zusätzlich einen Balu-Paten an die Seite gestellt bekommen, zeigen besonders deutliche Verbesserungen im Bereich des

Selbstwertgefühls. Dass die Kinder ihre Lernstrategien durch die Programmteilnahme verändert haben, ließ sich nicht feststellen. Eine Veränderung im familiären Alltag hinsichtlich der Lernbegleitung durch die Eltern konnte nur in Einzelfällen beobachtet werden. Der Transfer gelang nur solchen Teilnehmern, die durch eine aktive Mitarbeit (hohe Involviertheit) auffielen und gleichzeitig ein ausgeprägtes Interesse daran zeigten, ihr persönliches Verhalten ändern zu wollen (vgl. Fam. Rai).

6.3 Nachhaltigkeit der Förderung

Allen ehemaligen Teilnehmern des Förderprogramms wurde postalisch ein Fragebogen zur Einschätzung der Wirksamkeit vorgelegt. Für 23 von 51 Familien sind Daten vorhanden. Im Anhang A4 sind alle gestellten Fragen und alle Angaben der Eltern aufgelistet. In Ergänzung an die Fragebogen-Erhebung wurden Interviews mit sechs ehemaligen Teilnehmern durchgeführt (s. Tab. 4). Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

Auf einer fünfstufigen Skala³⁶ geben 18 von 23 Eltern an, dass sie durch die Programmteilnahme selbstbewusster geworden sind. Noch 14 von 23 Eltern stimmen dieser Aussage hinsichtlich ihres Kindes zu. Einen positiven Effekt auf die schulische Leistungsentwicklung ihrer Kinder sehen 17 von 23 Befragten. Auch die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder sehen die Eltern überwiegend gestärkt (15 von 23 Eltern stimmen dem zu). Sechs Eltern stellen jedoch kaum eine oder gar keine Verbesserung in diesem Bereich fest. Die meisten Eltern (18 von 23) fühlen sich besser über das deutsche Schulsystem informiert. Etwa 65 % der Eltern haben durch das Programm mehr Kontakt zur Schule und zu Lehrern. Jeder Zweite schätzt seine eigene Unterstützungsfähigkeit - hinsichtlich schulischer Belange - höher ein als früher.

³⁶ 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft kaum zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft zu, 5 = trifft voll zu.

Fördereffekte sind dort überdauernd (nachhaltig), wo ein mittlerer bis hoher Grad der Wirksamkeit erreicht werden konnte. Regulierend auf den Erfolg einer Maßnahme wirken sich die bereits beschriebenen Gelingensbedingungen aus (s.o.). Es lässt sich kaum ein oder gar kein langfristiger Fördereffekt nachweisen, wenn eine Person wenig aktiv am Programm teilnimmt, fern bleibt oder eine distanzierte Haltung zur Fördermaßnahme aufweist. Dies kann begründet sein durch a) eine enttäuschte Erwartung b) einen zu hohen Kontrast zwischen der eigenen Lebenswelt und den Aktivitäten des Programms (keine Anknüpfungspunkte) oder c) die Förderung wird als zusätzliche Belastung erlebt. Überall dort, wo die Eltern nicht „erreicht“ werden konnten, fielen Fördereffekte auf ihre Kinder ebenfalls niedrig aus.

Die überwiegende Anzahl der Familien weist einen mittleren Grad der Wirksamkeit auf. Typischerweise wird deren Stärkung durch das hinzu gewonnene Stützungs-Setting hervorgerufen. Diese ehemaligen Teilnehmer besuchen auch nach dem Ende der Förderperiode noch regelmäßig Folgeveranstaltungen des Anbieters. Zudem halten sie den Kontakt zu den Programm-Mitarbeiterinnen und auch teilweise zu anderen Programm-Eltern. Für sie ist der soziale Aspekt des Programms (die Gemeinschaft, der Austausch, Zugehörigkeit) besonders wichtig. Sie fühlen sich dadurch weniger auf sich alleine gestellt und verfügen weiterhin über eine Ansprechperson, die sie im Zweifelsfall kontaktieren können. Das beruhigt und entlastet die Eltern. So lang der Kontakt besteht, hält der Effekt an.

Wenig Veränderung findet bei Familien mit mittlerer Wirksamkeit hinsichtlich ihrer familieninternen (Unterstützungs-)Handlungen statt. Eine hohe und anhaltende Wirksamkeit wird nur dann erreicht, wenn die Fördermaßnahmen zur Verhaltensmodifikation führen. Charakteristische Merkmale der Familien, in denen dies gelungen ist, sind hohe Offenheit und hohes Interesse für die Angebote. Die Familienmitglieder zeigen sich während der Treffen engagiert und sie bringen die Bereitschaft mit, etwas verändern zu wollen. Ihre Lebenssituation lässt zu, dass sie sich auf die Förderung einlassen. In der Regel sind diese

Eltern gut organisiert und haben bereits vor der Förderung ihr Möglichstes getan, um ihre Kinder zu unterstützen. Ihr Förderbedarf resultiert aus einem Mangel an Informationen und Wissen. Das Bildungs- und Erziehungssystem in Deutschland ist ihnen noch fremd. Die fehlende Orientierung verunsichert sie. Hinzu kommen Hindernisse, wie fehlende Zeit (um sich mit Dingen auseinander zu setzen) oder fehlender Zugang zu Bildungsorten (aus Unkenntnis, eingeschränkter finanzieller Möglichkeiten und Angst). Das Förderprogramm setzt an diesen Stellen an. Familien mit vergleichsweise guten Ausgangsbedingungen (geringe Belastungssituation, positives Familienklima ...) sind hinsichtlich der Wirkdimension im Vorteil. Sie profitieren mehr und die Wirksamkeit hält länger an.

Nachhaltige Effekte auf den Schulerfolg der Kinder werden durch einen Großteil der Eltern beschrieben. Die Teilnahme an Ferienkursen und die erhaltene Nachhilfe tragen zur Stabilisierung der schulischen Leistungen bei. Der Zugang zu diesen Angeboten wird allen Interessierten im Rahmen eines Anschluss-Programms ermöglicht. Vielfach beschreiben die Eltern, dass die Kinder einen persönlichen Anspruch durch die Programmteilnahme entwickelt haben. Auch Monate und Jahre nach der Teilnahme ist dieses Bewusstsein - über die Wichtigkeit der Schule für ihren weiteren Lebensweg - bei vielen noch vorhanden. Für die Neuntklässler (erste Generation) werden Veranstaltungen zur Berufsorientierung angeboten. Solche Maßnahmen unterstützen die Nachhaltigkeit des beschriebenen Fördereffekts.

6.4 Anspruch und Wirksamkeit des Bildungsprogramms

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie sich die Ansprüche der Programm-Mitarbeiter zur Wirksamkeit des Programms verhalten. Der Vergleich wird auf Grundlage des empirisch erhobenen Datenmaterials vollzogen.

Die ermittelten zentralen Förderziele sind:

- Förderung der deutschen Sprachkompetenzen der Kinder
- Unterstützung des schulischen Bestehens
- Ausbau der elterlichen Unterstützungsfähigkeit im schulischen Kontext
- Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe aller Familienmitglieder

Die Umsetzung des Förderhandelns orientiert sich an individuellen Vorkenntnissen und biographischen Erlebnissen der Mitarbeiter. Daraus resultieren unterschiedliche Herangehensweisen und das unterschiedliche Setzen von Prioritäten (s. Kap. 4). Im Sinne einer komparativen Analyse wurden persönlichen Zielvorhaben ebenfalls herausgearbeitet.

Für Daniel Schmitt ist der Vermittlungs-Aspekt des Programms besonders wichtig. Sein persönliches Anliegen ist es, „Brücken zu bauen“ zwischen „bildungsfernen Familien“ und Bildungsorten der Stadt. Im Rahmen der Programmveranstaltungen ist dies gelungen. Bis zum Ende des Programms haben alle Familien kontinuierlich an den Veranstaltungen teilgenommen und so eine Vielzahl an Orten kennen gelernt. Das wurde von den Eltern vielfach als besonders gewinnbringend empfunden. Die grundlegende Annahme, dass die Familien solche Bildungsorte (wie Museen, Oper, Theater, Universität etc.) sonst nicht besuchen, trifft im überwiegenden Fall zu. Diejenigen, die die aufgesuchten Orte bereits kannten, äußerten sich über die Form der Vermittlung besonders positiv. Viele Eltern, auch ehemalige Teilnehmer, äußerten allerdings, dass sie die Orte alleine nicht wieder aufsuchen werden. Auch die Äußerungen der Kinder lassen auf wenig Veränderung bezüglich der privaten Freizeitgestaltung schließen (Schülerfragebogen).

Das Unterstützungshandeln von Selma Bilgin (Projektleiterin) orientiert sich besonders an der Stabilisierung bzw. Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung. Die Qualifizierung und Stärkung der Eltern ist auf dieses Ziel hin ausgerichtet. Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung wird von den Kindern allerdings bereits zu Beginn der Förderung sehr

hoch eingeschätzt. Dies bleibt auch bis zum Ende so. Im Interview erzählte mir ein Elternpaar (s.o. Fam. Yassine), dass sie durch die Programmteilnahme über ein positiveres Familienklima verfügen. Die Eltern erleben ihren Sohn ausgeglichener und selbstbewusster als früher. Außerdem haben sich die innerfamiliären Konflikte verringert. Der Vater, der in dieser Familie die Verantwortung für Schul- und Lernangelegenheiten übernommen hat, überdenkt sein stark leistungsorientiertes Handeln. Der Leistungsdruck auf den Jungen hat dadurch nachgelassen. Eine andere Mutter erzählte mir, dass die Schulleistungen der Kinder ihr Familienleben nicht mehr so stark beeinflussen wie früher. Demnach kam es unter der Förderung zu einer Relativierung des Schule-Familie-Verhältnisses. Dass in anderen Familien ähnliche Entwicklungen stattfinden, ist denkbar. Fast alle Eltern fühlen sich durch die erhaltenen Informationen besser über das deutsche Schulsystem informiert. Im Umgang mit schulischen Schwierigkeiten haben sie nach eigener Auskunft an Sicherheit gewonnen. Auch trauen sich die meisten Eltern nun mehr als früher zu, Lehrergespräche zu führen. Die Eltern sehen ihre Handlungskompetenz verbessert. Ein etwas anderes, weniger optimistisches Bild entwerfen die Kinder. Die Unterstützungsfähigkeit ihrer Eltern schätzen sie am Ende der Förderperiode geringer ein als zu Beginn. Der Schulwechsel (Primar- zu Sekundarstufe), der in diesem Zeitraum stattfindet, stellt die Kinder vor einige Herausforderungen. Die Freude, zur Schule zu gehen, lässt im Schnitt deutlich nach, ebenso wie das Wohlbefinden in der eigenen Klasse. Wie bereits erwähnt wurde, sind Entwicklungen vor dem Hintergrund dieser veränderten Situation (neue Bezugsgruppe, gestiegene Leistungsanforderung) zu betrachten.

Christiane Feldmann möchte mit ihrer Arbeit vor allem Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken. Indem sie Eltern und Kinder informiert, sie zu Bildungsorten mitnimmt und ihnen ein Gemeinschaftsgefühl vermittelt, möchte sie Zugehörigkeit ermöglichen. Der gesellschaftliche Aspekt, in Form von Teilhabe und Mitsprache, steht hier deutlich im Vordergrund. Auf den Einbezug der Eltern legt die Projektleiterin großen Wert. Ihnen möchte

sie das Bildungssystem näher bringen und sie möchte sie kulturell bilden. Im Vorangegangenen wurde bereits darauf eingegangen, welche Vorstellungen Christiane Feldmann damit verbindet (s.o.). Viele der aufgesuchten Orte sind prominent. Die Eltern kennen sie vom Hören, teilweise vom Sehen (wie das Theater, die Oper oder die Universität). Ohne das Programm hätten die meisten Eltern (es gibt Ausnahmen) diese Orte nicht betreten. Für sie sind das fremde Welten. Durch die Programmteilnahme haben sie Zutritt erhalten. Das wird sehr geschätzt. Es befähigt sie zudem zum Mitreden, da sie die Orte nun kennen. Sie sind aber nicht Teil dieser „anderen Welt“ geworden. Ein Aspekt der Vermittlung ist das Bewusstwerden über Andersartigkeit. Überwiegend wurde dies aber von Eltern und Kindern positiv verwertet. Zugehörigkeit und Gemeinschaft erleben die Familien, besonders die erwachsenen Teilnehmer, innerhalb der Fördergruppe. Hier finden sie untereinander viele Anknüpfungspunkte.

Die vielgestaltigen Fördermaßnahmen unterstützen die Kinder in ihrem Bildungsverlauf. Ihre Deutschkompetenzen werden durch die implizite und explizite Sprachförderung verbessert. Die Höhe der Wirksamkeit variiert in Abhängigkeit zur persönlichen Voraussetzung einer Person und nach dem Grad der Passung (s. Kap. 6.1). Nachhilfeunterricht kann in den meisten Fällen ein Wiederholen der Klasse verhindern.

Im Förderverlauf entwickeln die meisten Teilnehmer eine hohe Dankbarkeit für die entgegengebrachte Hilfe. Das schulische Bestehen der Kinder wird auch aus diesem Gefühl heraus durch die Eltern unterstützt. In erster Linie sind es aber externe Faktoren (Hilfe von außen), die zur Verbesserung bzw. Stabilisierung beitragen. Auch nach der zweijährigen Förderphase ist dies noch so. Auf familieninterne Strukturen, persönliche Einstellungen oder Handlungsweisen nimmt das Programm nur in wenigen Fällen Einfluss (dort wo besonders günstige Voraussetzungen gegeben sind).

6.5 Handlungsempfehlungen

Aus der vorliegenden Dissertationsschrift können wichtige Implikationen für die Praxis abgeleitet werden. Dies betrifft zum einen die Gestaltung von Bildungsprogrammen, besonders solche zur Unterstützung von Familien mit Migrationshintergrund. Zum anderen lassen sich aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen für den Schulalltag ableiten.

Kinder aus zugewanderten Familien und aus den unteren Sozialschichten haben es an deutschen Schulen schwer. Der schulische Misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund wurde über Jahrzehnte ausschließlich den fehlenden Sprachkenntnissen, mangelnden Ressourcen im Elternhaus und kulturellen Defiziten zugeschrieben. Heute ist bekannt: das Schulsystem hat einen erheblichen Anteil an der Ungleichverteilung von Bildungschancen. Chancengleichheit bestünde, wenn alle entsprechend ihrer Fähigkeiten und Leistungen die gleiche Chance zum Erwerb von Bildungsabschlüssen hätten (Becker, 2011). In Deutschland wird der Bildungserfolg einer Person allerdings immer noch maßgeblich durch leistungsfremde Merkmale bestimmt. Um die bestehende Chancenungleichheit zu reduzieren sind Anstrengungen auf mehreren Ebenen notwendig. Weil Kinder ungleiche Lernvoraussetzungen mitbringen, müssen für sie in der Schule besondere Bedingungen/Lerngelegenheiten realisiert werden. Auch Angebote für Eltern sind in diesem Kontext eine Notwendigkeit. Damit die beschriebene Bildungsungleichheit nicht dauerhaft reproduziert wird, sind strukturelle Veränderungen im Schulsystem unbedingt erforderlich. Die folgenden Empfehlungen werden aus den empirischen Daten der vorliegenden Studie abgeleitet.

Unter den immigrierten Eltern besteht ein hoher Informationsbedarf zum deutschen Schul- und Bildungssystem, auch noch am Ende der Grundschulzeit. Darüber hinaus weisen viele eine ausgeprägte Unsicherheit im Umgang mit Lehrpersonen auf. Häufig fehlt es auch an Wissen, wie Kinder in schulischen Angelegenheiten unterstützt werden können. Dies wird dadurch beeinflusst, dass sich das Aufwachsen sowie Bildungs- und Erziehungsprozesse in

Deutschland anders gestalten als in den Herkunftsländern vieler zugezogener Familien. Dass einige Eltern mit Bildungsinstitutionen (wie sie in Deutschland vorhanden sind) überhaupt nicht vertraut sind, dass sie selbst nicht lesen und schreiben können, dass sie noch nie einen Computer benutzt haben und dergleichen mehr wird zudem häufig vernachlässigt. Hoher Unterstützungsbedarf besteht aber nicht nur auf Elternseite. Auch Lehrkräfte zeigen hohe Verunsicherungen im Umgang mit der zunehmenden Komplexität ihrer Schüler- und Elternschaft. Differenzerfahrungen können Angst machen und in der Folge zu einem ablehnenden oder vermeidenden Verhalten führen. Eine bewusste, selbstkritische Auseinandersetzung mit Differenz ist gerade an Orten der Bildung unabdingbar. Nur wer sich bewusst mit eigenen Vorurteilen auseinandersetzt, kann alternative Denk- und Handlungsmuster entwickeln. Das kompetente Aufgreifen von Vielfalt ist bildungsrelevant, das belegen internationale Studien (Mac Naughton, 2006; Sylvia et al., 2004). Bildungsinstitutionen sollten sich daher zukünftig viel mehr um die Integration *aller* Kinder bemühen. Dazu zählt auch eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungsweise und der persönlichen Einstellung. In diesem Sinne sollte sich jede Einrichtung fragen, welche Strukturen sie zur sozialen Anerkennung und zur sozialen Stützung anbietet.

Der Kontakt zwischen Eltern und Lehrern ist oft durch gegenseitiges Unverständnis geprägt. Daraus resultiert auf beiden Seiten Unzufriedenheit. Das Familien-Bildungsprogramm wird durch die Eltern so gut bewertet, weil sie hier Zuwendung und Anerkennung erfahren. Sie fühlen sich verstanden und ernst genommen. Dies steht bei den meisten im Kontrast zu ihren sonstigen Erfahrungen mit institutionellen Vertretern. Der Zugewinn einer konstanten Ansprechperson, über welche sie bei schulischen und außerschulischen Fragestellungen Unterstützung erfahren, ist für die Eltern der größte Gewinn. Es zeigt sich auch, dass die teilnehmenden Familien eine ganzheitliche Hilfestellung benötigen. Dabei geht der Unterstützungsbedarf weit über den schulischen Kontext hinaus.

Empfehlenswert ist die Verknüpfung von Schularbeit und Familienhilfe. Es ist sinnvoll, das Unterstützungsangebot durch externes Fachpersonal direkt an Schulen zu implementieren. Das Angebot stünde damit allen Interessierten zur Verfügung, und es würden auch solche Familien erreicht, die „wirklich“ auf Unterstützung angewiesen sind. Die Personen, die am häufigsten an Bildungsprogrammen teilnehmen, sind Personen aus höheren Sozialschichten (s. Kap. 1). Der beschriebenen Hemmschwelle gegenüber der Schule könnte auf diesem Weg frühzeitig entgegen gewirkt werden. Auch Lehrer würden dadurch unterstützt und entlastet. In Kanada gibt es die sog. *settlement worker* (Löser, 2008; Ontario Council of Agencies Serving Immigrants, 2003). Ihre Arbeit orientiert sich an den beschriebenen Prinzipien. Sie helfen bei schulischen Belangen und stehen den zugewanderten Eltern auch bei Fragen der gesellschaftlichen Integration zur Seite (Wohnungssuche, Arbeitssuche, Behördengänge etc.). Settlement worker haben meistens selbst einen Migrationshintergrund, das hilft ihnen, sich in die Situation der Familien hineinzusetzen. Gleich bei der Schulanmeldung kontaktiert der settlement worker systematisch alle neu zugewanderten Familien. Neben Einzelgesprächen werden Gruppentreffen zu relevanten Themen angeboten. So erhalten die Familien auch die Gelegenheit, miteinander in Kontakt zu kommen. Es ist davon auszugehen, dass der schulische Lernprozess der Kinder dadurch positiv beeinflusst wird. Mittlerweile arbeiten in Deutschland an einigen Schulen Sozialarbeiter. Ihre Aufgaben beziehen sich jedoch primär auf die Zusammenarbeit mit Schülern. Aktuelle wissenschaftliche Studien belegen jedoch, dass kombinierte Förderangebote, die Eltern und Kinder ansprechen, höhere Wirksamkeiten aufweisen. Je höher die Effekte bei den Eltern ausfallen, umso günstiger entwickeln sich die Kinder (Lösel et al. 2006). Es ist auch bekannt, dass sich die Wirksamkeit einer Unterstützungsmaßnahme stark erhöht, wenn sich Eltern gegenseitig unterstützen und Angebote in Elterngruppen durchgeführt werden (s. Kap. 1). Dies entspricht den Resultaten der vorliegenden Programm-Evaluation. Die Idee, sich gegenseitig zu unterstützen, wurde

sogar von einigen Teilnehmerinnen selbst geäußert. Alle Programm-Eltern zeigten sich sehr dankbar für das entgegenbrachte Interesse und die vielfältigen Unterstützungsangebote. Gleichzeitig beklagten alle die fehlenden Unterstützungsstrukturen an deutschen Schulen.³⁷ Ein kombiniertes Angebot aus Familienhilfe und Schularbeit würde nach diesem Kenntnisstand sicher gut angenommen.

Um Förderprogramme möglichst effektiv zu gestalten, lassen sich einige grundlegende Handlungsempfehlungen beschreiben. Es werden zunächst allgemeine Richtlinien beschrieben. Danach folgen Empfehlungen für Projekte, die insbesondere Personen mit Migrationshintergrund fördern. Die Schlussfolgerungen basieren auf den Evaluationsergebnissen der vorliegenden Studie.

Förderung sollte als Chance für den Teilnehmer vermittelt werden und nicht mit Zwangsmaßnahmen verbunden sein. Gleichzeitig muss die Ernsthaftigkeit der Maßnahme verdeutlicht werden, um bei dem Teilnehmer ein Gefühl der Verbindlichkeit herzustellen. Die persönliche Beziehung und der äußere Rahmen sind hierfür entscheidende Merkmale. Ein freundlicher, zugewandter Umgang fördert eine positive Beziehung. Es ist auch wichtig, sich Zeit zu nehmen, zuzuhören und den Menschen in seiner Komplexität wahrzunehmen. Dafür ist es notwendig, auf jede Person individuell einzugehen und entsprechend individuelle Förderstrategien zu erarbeiten. In der Regel liegt ein Passungsproblem vor, welches gemeinsam gelöst werden muss. Personen mit Unterstützungsbedarf fehlt es häufig an Basiskompetenzen wie Wohlbefinden, Selbstvertrauen und Entscheidungsfähigkeit. Dadurch sind sie weniger gut in der Lage, mit Widersprüchen und Spannungsverhältnissen umzugehen. Um dieser Problematik entgegen zu wirken, müssen Handlungskompetenzen gestärkt werden.

³⁷ Einige Elternteile kontrastierten ihre Schul-Erfahrungen in Deutschland mit denen, die sie in anderen Einwanderungsländern gemacht hatten bzw. mit Erfahrungen von Familienmitgliedern in anderen Ländern (z.B. Niederlande). Deutschland schneidet hier im persönlichen Vergleich ungünstiger ab.

Dazu kann die Vermittlung von Informationen beitragen, in Rollenspielen können bestimmte Situationen geübt werden. Je nach Förderbedarf sollten bestehende Qualifikationen gestärkt und Perspektiven erarbeitet werden. Die Verbesserung eigener Kompetenzen führt langfristig zu einem gesteigerten Selbstvertrauen. Wie sich eine Person selbst einschätzt und bewertet (Selbstkonzept), nimmt Einfluss auf persönliche Verhaltensweisen und ist somit von großer Bedeutung für Lern- und Entwicklungsprozesse. Grundständig muss bei der zu fördernden Person Interesse am Lerngegenstand (dem Zielvorhaben) vorhanden sein. Es kann auch ein (Etappen-)Ziel sein, ein bestimmtes Vorhaben für jemanden interessant zu machen. Ist es gelungen, die Motivation zu erhöhen und die Willenskraft zu stärken, folgt die Realisierung eines Vorhabens. Mit dieser Thematik beschäftigen sich Theorien der Selbstregulation bzw. der Handlungskontrolle (Heckhausen & Heckhausen, 2006; Kuhl, 1996;). Bis zu einem gewissen Maß können Strategien zur Handlungskontrolle trainiert werden. Für eine erfolgreiche Intervention bedarf es qualifizierten Fachpersonals. Es ist hilfreich, wenn neben dem gefragten Expertenwissen (orientiert am Fachgebiet) Kenntnisse darüber bestehen, wie sich Lernprozesse gestalten. Dies zählt zu den Inhaltsbereichen der Pädagogischen Psychologie (z.B. Hasselhorn & Gold, 2009). Ist es gelungen, individuelle Kompetenzen aufzubauen, muss die Anwendung und der Transfer des Gelernten gesichert werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass nach Ablauf der Förderzeit keine nachhaltigen Effekte bestehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie unterstreichen die Notwendigkeit, hierauf besonders zu achten. Hilfe zu Selbsthilfe muss die Devise lauten, um kein (neues) Abhängigkeitsverhältnis zu schaffen. Sinnvoll ist es, Identifikations-Personen in die gemeinsame Arbeit zu involvieren (z.B. Studenten als Kursleiter, erfolgreiche Migranten). Die Angebote sollten alltagsorientiert und stadtteilbezogen gestaltet werden, das erleichtert den Teilnehmern die Umsetzung des Gelernten im privaten Umfeld. Auch der Einbezug relevanter Kontaktpersonen (z.B. Familie oder Lehrer) ist förderlich. Eine Kombination aus

impliziter und expliziter Förderung ist am erfolgversprechendsten, ebenso wie die Kombination verschiedener Angebotsformate (Einzelgespräche, Gruppentreffen). Den höchsten Zuspruch im untersuchten Familien-Bildungsprogramm fanden interaktive Veranstaltungen (wo sich Eltern ausprobieren konnten) und Unternehmungen im Stadtteil. Väter werden besonders durch Aktivitäten mit Wettbewerbs-Charakter angesprochen. Eine Verbesserung des Selbstbewusstseins erreichten Eltern wie Kinder vorrangig durch zusätzliches Wissen und positive Rückmeldungen (z.B. nach Präsentationen oder Aufführungen).

Ein Konzept als Arbeitsgrundlage ist für jedes Unterstützungsprogramm unabdingbar. Forschungsergebnisse bestätigen, dass gezielte Maßnahmen höhere Effekte hervorbringen als universelle Ansätze. Eine klare Zielsetzung ist auch im Sinne der Qualitätssicherung notwendig. Auch für die Teilnehmer muss das Zielvorhaben transparent sein. Eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit eröffnet die Möglichkeit, Verbesserungspotenziale zu erkennen. Programme sollten offen für Neuerungen sein. Viele Teilnehmer des untersuchten Förderprogramms äußerten den Wunsch, sich zu engagieren. Teilweise gab es hierzu konkrete Vorstellungen. Damit verbunden ist die Motivation, aus der Rolle der Ratsuchenden und aus der Rolle der Hilfeempfänger rauszukommen. Solche eigeninitiativen Bemühungen sollten ernst genommen und unterstützt werden. Einerseits werden dadurch wichtige Kompetenzen wie Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit trainiert. Zum anderen können solche Gelegenheiten dazu genutzt werden, nachhaltige Strukturen zu implementieren.

Brauchen Familien mit Migrationshintergrund besondere Förderprogramme? Die Teilnehmer des untersuchten Familien-Bildungsprogrammes haben dazu unterschiedliche Ansichten. Die überwiegende Zahl meiner Interviewpartner spricht sich allerdings für

gemeinsame Programme aus und somit gegen reine „Migrantenprojekte“. Gerade im Hinblick auf den schulischen Kontext sind viele Eltern verunsichert und wissen oft nicht, wie sie ihr Kind bestmöglich unterstützen können. Ein Vater (Interviewtranskript, Yassine, 2013) gibt seine Gedanken dazu folgendermaßen wieder:

Es gibt auch viele deutsche Familie, (.) die genauso wie wir (-) äh Kinder haben, die ratlos sind. (-) Das betrifft ja jeden normalerweise. [...] der einzige Unterschied bei uns ist, dass wir (4) ob wir wissen oder nicht, also für uns, das ist, das ist was Neues. (--). Weil der Deutsche ist hier geboren, die sprachlich und so sehr viele Sachen kann er beherrschen. (.) Aber trotzdem, der ist auch manchmal ratlos. (S. 20)

Integration wird von fast allen als gesellschaftliche Aufgabe verstanden. Es geht darum, Formen des Miteinander-Lebens und des Miteinander-Lernens zu entwickeln. Um dies umzusetzen, muss man miteinander in Kontakt treten. Dabei geht es nicht nur um Sprache, auch um Mentalitäten. Ein Teilnehmer (ebd.) sagte: „Wir sind nur physisch hier, aber wir sind in unseren eigenen Ländern. Aber wenn man hier ist, man will ja auch also richtig hier leben“ (S. 19). Dass man als Ausländer zum Teil wenig Kontakt mit Deutschen hat, wird als nachteilig empfunden. Es besteht bei vielen der Wunsch, über ein breiteres soziales Netzwerk zu verfügen, das auch deutsche Bekannte beinhaltet. Andere wenige Teilnehmer haben beschrieben, dass sie die Anwesenheit deutscher Eltern als hemmend empfinden. Sie wünschen sich Gruppen, an denen keine deutschen Muttersprachler teilnehmen. Es gehört zur Aufgabe der Vermittlungsperson, solche persönlichen Eigenheiten wahrzunehmen und im Förderverlauf angemessen darauf zu reagieren.

Im schulischen Kontext bedarf es spezieller Angebote (wie dem vorgeschlagenen) für Familien mit Migrationshintergrund. Allerdings: Nicht jede Familie benötigt Unterstützung. Andererseits gibt es Familien ohne Migrationserfahrung, die ebenfalls besondere Bedingungen benötigen, um die Schule erfolgreich meistern zu können. Mit der zunehmenden

Pluralisierung der Gesellschaft gewinnen interkulturelle Bildungsprojekte an Bedeutung. Sie helfen dabei, Differenzenerfahrungen konstruktiv zu verarbeiten. Für jede Person stellt es eine Herausforderung dar, sich mit alternativen Einstellungen und Lebensführungen auseinanderzusetzen. Besonders, wenn diese stark von der eigenen Denk- und Handlungsweise abweichen. Gerade Kinder und Jugendliche, die mehrsprachig und „zwischen“ Kulturen aufwachsen, stehen vor großen Herausforderung bezüglich ihrer Identitätsfindung. Für sie sind dies relevante Kategorien, während sich Pädagogen in der Regel weniger damit auseinandersetzen. Noch seltener werden diese Themen konstruktiv verarbeitet (Hu, 2003). Wie wir unsere Umwelt und die darin befindlichen Menschen wahrnehmen, wie wir bewerten und handeln, orientiert sich an der kulturellen Prägung. Dieses Orientierungssystem ist nicht starr, es verändert sich im Verlauf eines Lebens (vgl. Auernheimer, 1999). Entsprechend ausgerichtete Bildungsprojekte haben demnach das Potenzial, zu einer gerechteren Gesellschaft beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Arens, K., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 131-145.
- Auernheimer, G. (1999). Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In M. Gemende, W. Schröer & S. Sting (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität* (S. 27-36). Weinheim: Juventa.
- Bakermans-Kranenburg, M., van Ijzendoorn, M. & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195-215.
- Baldauf, V. & Péron, C. (2014). Was bringt´s? SROI-Analyse des Mentoring-Programms Balu und Du. Abgerufen am 24.08.2017 von <http://balu-und-du.de/wirkung/publikationen/>
- Bartl, H., Drexler, S., Weniger, C. & Müller-Kohlenberg, H. (2012). Studie zur Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms "Balu und Du". Abgerufen am 24.08.2017 von <http://balu-und-du.de/wirkung/publikationen/>
- Bauer, A. (2014). Gelingensfaktoren und Stolpersteine bei der Einführung und Umsetzung eines pädagogischen Projektes: Stärken qualitativer Evaluation im Bereich sozialer Arbeit. *Zeitschrift für Evaluation*, 13 (1), 124-138.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske und Budrich.

- Becker, R. (2011a). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 87-138). Wiesbaden: VS.
- Becker, R. (2011b). *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- Beelmann, A. (2014). Metaanalyse. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (17. Aufl., S. 1022). Bern: Huber.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bird, K. & Hübner, W. (2013). *Handbuch der Eltern- und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (S. 47-72). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010a). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren: Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In R. Bohnsack, B. Schäffer & A. Przyborski (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 267-284). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010b). *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Tarelli, I. & Valtin, R. (Hrsg.). (2010). *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Münster: Waxmann.

- Bos, W., Hornberg, S., Bensen, M. & Buddeberg, I. (2008). Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS und LAU. In R. Göppel, V. Lanhart, T. Rihm, B. Schön & V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), *Bildung ist mehr: Potentiale über PISA hinaus* (S. 105-132). Heidelberg: Mattes.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.
- Braun, C. (2012). *Soziale Akkulturation, Selbstkonzept und Schulerfolg bei Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Hamburg: Kovac.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Brooks, G. (2016). *What works for children with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes* (5th ed.). Dyslexia-SpLD Trust. Abgerufen am 25.08.2017 von <http://www.dyslexiaaction.org.uk/page/reports-and-publications-0>
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2014). *The sage handbook of grounded theory*. London: Sage.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Cameron, J., Banko, K. M. & Pierce, W. D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavior Analyst*, 24 (1), 1-44.
- Cedar, B. & Levant, R. (1990). A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *American Journal of Family Therapy*, 18, 373-384.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores. A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227-268.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

- Devereux, G. (1984). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dirscherl, T., Hahlweg, K., Born, R., Kulesa, A., Sanders, M. & von Wulfen, Y. (2011). *Triple P – ein „Public Health“-Ansatz zur Förderung der seelischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen durch Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz*. Münster: PAG Institut für Psychologie AG.
- Drexler, S., Borrmann, B. & Müller-Kohlenberg, H. (2012). Learning life skills strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program "Balu und Du" ("Baloo and you"). *Journal of Public Health, 20* (2), 141-149.
- Dubowy, M. & Gold, A. (2014). Sprachförderung im Elementarbereich. Was – wann – wie fördern? *Kindergartenpädagogik Online-Handbuch*. Abgerufen am 13.01.2017 von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2307.html>
- efms (europäisches forum für migrationsstudien). (2010). *Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Diesterweg-Stipendiums der Stiftung Polytechnische Gesellschaft*. Frankfurt am Main: efms.
- Ehm, J.-H., Nagler, T., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2014). Dimensionale Vergleichseffekte zwischen Lesen, Rechtschreiben und Rechnen: Eine Erweiterung des I/E-Modells für die Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28*, 51-56.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Forschung. Eine Einführung*. Reinbek b. H.: Rowohlt.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Friedrich, L. & Siegert, M. (2009). *Förderung des Bildungserfolgs von Migranten. Effekte familienorientierter Projekte* (Working Paper 24). BAMF. Abgerufen am 25.08.2017 von <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp24-foerderung-bildungserfolge.html>

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gold, A. (2014). Vergesst Hattie! Warum John Hatties Meta-Metaanalyse für die Lehrerbildung wenig brauchbar ist. *SchulVerwaltung HE/RP*, 19 (Heft 12), 332-336.
- Gold, A. & Duzy, D. (2015). *Zusammenfassung des Endberichts zur Evaluation des Diesterweg-Stipendiums*. Abgerufen am 30.11.2016 von <https://sptg.de/mediathek/veroeffentlichungen/flyer-und-broschueren/>
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 25-45.
- Halfar, B. (2013). Die Wirkung sozialer Arbeit ist messbar. *Neue Caritas*, 144 (7), 9-13.
- Hamburger, F. (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung, In: F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 7-22). Wiesbaden: VS.
- Hamburger, F., Badawia, T. & Hummrich, M. (2005). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.

- Heekerens, H.-P. (1986). Effektivität des Gordon-Elterntrainings – eine Sekundäranalyse. *Gruppendynamik*, 17 (4), 399-420.
- Heinrichs, N., Behrmann, L., Härtel, S. & Nowak, C. (2007). *Kinder richtig erziehen – aber wie? Eine Auseinandersetzung mit bekannten Erziehungsratgebern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Kuschel, A., Krüger, S., Bertram, H., Harstick, S., & Naumann, S. (2006). Triple P aus der Sicht der Eltern. Teilnahmeraten und Kurszufriedenheit in Abhängigkeit von soziodemographischen Charakteristika und Migration. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 19-26.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 170-183.
- Herr, L., Mingebach, T., Becker, K., Christiansen, H. & Kamp-Becker, I. (2015). Wirksamkeit elternzentrierter Interventionen bei Kindern im Alter von zwei bis zwölf Jahren: Ein systematisches Review. *Kindheit und Entwicklung*, 24, 6–19.
- Herwartz-Emden, L. (2003). Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 661-709). Reinbek b. H.: Rowohlt.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 784-793.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

- Kamp-Becker, I., Becker, K. & Petermann, U. (2015). Elternarbeit und Elterntraining. *Kindheit und Entwicklung*, 24, 1-5.
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2006). Stärken und Probleme qualitativer Evaluationsstudien – ein empirisches Beispiel aus der Jugendhilfeforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 284-300). Reinbek: Rowohlt.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Keller, H. (2013). *Interkulturelle Praxis in der Kita: Wissen – Haltung – Können*. Freiburg [u.a.]: Herder.
- Kliem, S., Foran, H. & Hahlweg, K. (2015). Lässt sich körperliche Bestrafung durch ein Elterntraining reduzieren? Ergebnisse einer 3-Jahres-Längsschnittuntersuchung. *Kindheit und Entwicklung*, 24 (1), 37-46.
- Köhler, C. (2010). Effektive Förderung von Kindern. Die Evaluationsergebnisse der ersten Generation "Diesterweg-Stipendium". In *POLYTECHNIK*, 10(2). Frankfurt am Main: SPTG, 8.
- Kuhl, J. (1996). Wille und Freiheitserleben. Formen der Selbststeuerung. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Motivation und Emotion, Bd. 4, S. 665-765). Göttingen: Hogrefe.

- Kuschel, A., Miller, Y., Köppe, E., Lübke, A., Hahlweg, K. & Sanders, M. (2000). Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P – ein Programm zu einer positiven Erziehung. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 20-29.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Layzer, J., Goodson, B., Bernstein, L. & Price, C. (2001). *National evaluation of family support programs. Volume A: The meta-analysis. Final Report*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B. & Weiss, M. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich*. Universität Erlangen-Nürnberg. Abgerufen am 25.08.2017 von: <http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/pdf/abschlussbericht2006.pdf>
- Löser, J. M. (2008). Der „Settlement Worker in School“ – Ein kanadisches Unterstützungsmodell für Familien mit Migrationshintergrund. In I. Dirim, K. Hauenschild, B. Lütjeklose, J. Löser & I. Sievers (Hrsg.), *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen: Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 55-65). Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Mac Naughton, G. (2006). *Respect for Diversity. An international overview*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Markie-Dadds, C., Sanders, M. R. & Turner K. M. T. (2003). *Das Triple P Elternarbeitsbuch. Der Ratgeber zur positiven Erziehung mit praktischen Übungen*. Münster: Verlag für Psychotherapie.

- Marotzki, W. & Tiefel, S. (2010). Qualitative Bildungsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 73-88). Weinheim: Juventa.
- Martinez-Mendez, R., Schneider, M. & Hasselhorn, M. (2015). *DERET 5-6+*. Göttingen: Hogrefe.
- Marzinzik, K. & Kluwe, S. (2005). *Evaluation des Step-Elterntrainings. Erster Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Universität Bielefeld. Abgerufen am 25.08.2017 von <http://www.instep-online.de/evaluation.php#a1>
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Abgerufen am 25.08.2017 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS.
- Miethe, I. & Müller, H.-R. (2012). *Qualitative Bildungsforschung und Bildungs-theorie*. Opladen: Budrich.
- Morrow, L. M. (1995). *Family literacy connections in schools and communities*. New Brunswick: Rutgers University.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (pp. 333-352). Wiesbaden: VS.
- Müller-Kohlenberg, H. (2014a). Balu und Du – Ein Mentorenprogramm für Grundschul-kinder. *Chancen bieten. Passende Präventionsangebote für belastete Kinder und Jugendliche*, 14 (2), 16-19.
- Müller-Kohlenberg, H. (2014b). Selbstkompetenzförderung außerhalb institutioneller Zwänge – Erfahrungen im Mentorenprogramm Balu und Du. In C. Solzbacher & K. Calvert

- (Hrsg.) *"Ich schaff' das schon..." Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können* (S. 107-113). Freiburg: Herder.
- Müller-Kohlenberg, H. & Drexler, S. (2013). Balu und Du ("Baloo and You") – A Mentoring Program: Conception and Evaluation Results. In M. S. Shaughnessy (Ed.), *Mentoring: Practices, potential challenges and benefits* (pp. 107-123). New York: Nova Science Publishers.
- Naumann, S., Kuschel, A., Bertram, H., Heinrichs, N. & Hahlweg, K. (2007). Förderung der Elternkompetenz durch Triple P-Elterntrainings. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 676-690.
- Nickel, S. (2004). Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule* (S. 71-83). Baltmannsweiler: Schneider.
- Nickel, S. (2014). Fokus Familienförderung: Wie wirksam sind Family Literacy-Programme? In R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz stärken – Wie lässt sich eine nachhaltige Verbesserung der Lesekompetenz erreichen?* (S. 46-59). Berlin: DGLS.
- Ontario Council of Agencies Serving Immigrants (2003). *Best practices for school settlement workers*. Abgerufen am 28.08.2017 von http://www.wiki.settlementatwork.org/index.php/Best_Practices_for_School_Settlement_Workers
- Peleki, E. (2008). *Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern*. München: Meidenbauer.
- Pietsch, M. & Heckt, M. (2016). Family Literacy in Hamburg. Hält das Programm, was es verspricht? In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von*

- Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (DDS – Die Deutsche Schule, Suppl. 13, S. 187-209). Münster: Waxmann.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Raab, M. (2016). Evaluation wirkungsvoll nutzen. Ein Bericht von der Tagung „Making Effective Use of Evaluations in an Increasingly Complex World“. *Zeitschrift für Evaluation, 1*, 133-137.
- Rabkin, G. (2014). *Learning to FLY. Familienorientierte Bildung im Raum Schule*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung.
- Rauer, W. (2009). *Elternkurs Starke Eltern – Starke Kinder®: Wirkungsanalysen bei Eltern und ihren Kindern in Verknüpfung mit Prozessanalysen in den Kursen*. Würzburg: Ergon.
- Rech, S. (2006). „*Wie eine andere Welt*“ Eine Grounded Theory-Studie zur Frage der Teilhabe von Eltern an schulischer Kommunikation am Beispiel von RealschülerInnen (Dissertation). Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2013). *Lese Flüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Friedrich.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer.
- Schröder, J. (2012). *Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*. Münster: Waxmann.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 3*, 283-293.
- Serketich, D. & Dumas, J. (1996). The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children. *Behavior Therapy, 27*, 171-186.

- Siewert, J. (2013). *Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung: Weil die Schule versagt? Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Siewert, J. & Coelen, H. (2008). Der Ferieneffekt – auch in Deutschland schichtspezifisch? In: J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule – Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stamm, M. (2005). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (2), 277-297.
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 856-875.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22, 159-170.
- Statistisches Bundesamt (2010). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010*, Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stock, C. & Schneider, W. (2008). *Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr, DERET 3-4+*. Göttingen: Hogrefe.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

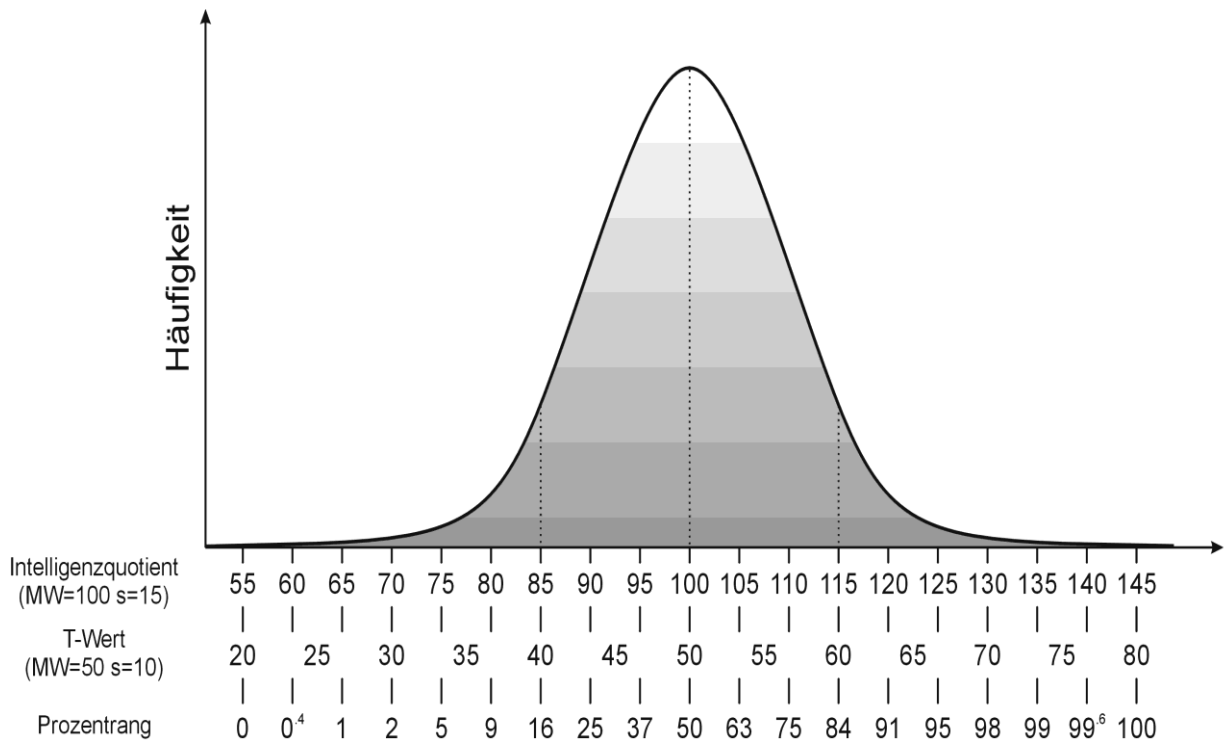
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS.
- Sylvia, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Final Report: Effective Pre-School Education. EPPE – The Effective Provision of Pre-School Education Project*, Technical Paper 12. London: Institute of Education.
- Textor, M. R. (2005). PISA 2003 – die richtigen Konsequenzen ziehen. *Das Kita-Handbuch*. Abgerufen am 27.08.2017 von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1385.html>
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003). *Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wagner, P. (2010). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wößmann, L. & Piopiunik, M. (2009). *Was unzureichende Bildung kostet*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Wolter, A., Cordes, S., Wannemacher, K., Orr, D., Holzkamm, I., Stratmann, F., Hübner, U. & Jauer, W. (2007). Ressourcen des Studiums oder: Der lange Arm der Familie. *HIS: Magazin*, 3, 2-5.

Anhang

A1	Normwerte und Flächenanteile	210
A2	Transkriptionsregeln.....	211
A3	Interview-Leitfäden	212
A4	Fragebögen	215
A5	Erklärung und eidesstattliche Versicherung.....	225
A6	Lebenslauf	227

A1 Normwerte und Flächenanteile

(Häufigkeiten) unter der Standardnormalverteilung (aus Gold, 2011, S. 196)



Testwerte, die mehr als eine Standardabweichung (s) unter dem Mittelwert (MW) liegen, bezeichnet man als unterdurchschnittlich. Testwerte, die mehr als eine Standardabweichung über dem Mittelwert liegen, als überdurchschnittlich. Im Durchschnittsbereich (Normalbereich) liegen in standardisierten Testverfahren 68 % der Personen einer Stichprobe.

A2 Transkriptionsregeln (vgl. Lamnek, 2010)

Transkriptionsregeln

()	unverständlich, Länge in Abhängigkeit von der unverständlichen Passage
(.)	sehr kurze Pause, absetzen
(--)	mittlere Pause (bis ca. 0,5 Sek.)
(---)	lange Pause (bis ca. 1 Sek.)
(3)	besonders lange Pause (ab ca. 1 Sek.) mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
LAUT	Betonung
[Telefon klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse
((lacht))	nonverbaler Akt
Ehm, äh etc.	Verzögerungssignal

A3 Interview-Leitfäden

Einführung

- Dank für die Teilnahmebereitschaft
- Vorstellung (Person und Projekt): Forscherin der Universität Frankfurt, Studie zur Wirksamkeit des Bildungsprogrammes, Durchführung von Gesprächen
- Vorgehen: Freies Erzählen
- Vertraulichkeit und Datenschutz: Tonbandaufnahme, vertrauliche Behandlung aller Daten, Anonymisierung der persönlichen Daten, Transkription, mündliches Einverständnis einholen

Leitfragen Eltern aktuelle Förderperiode

Leitfragen

- (1) Wie sind Sie auf das Programm aufmerksam geworden?
- (2) Wie gefällt Ihnen das Programm bisher?
- (3) Hat sich seit der Teilnahme etwas verändert?

Check (Wurde das erwähnt?)

- (1) Zugang, Motivation
- (2) Erwartungshaltung, Bedürfnisse, Kontakt zu den Mitarbeitern
- (3) Wirksamkeit ich-bezogen/ kind-bezogen, Einfluss auf Schule/ familiären Alltag/

Handlung

Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen

- Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?
- Haben Sie dazu ein Beispiel?
- Spielt hier ... eine Rolle

Leitfragen Eltern vergangene Förderperioden

Leitfragen

- (1) Wie haben Sie die Zeit im Programm erlebt?
- (2) Besteht noch Kontakt zu anderen Teilnehmern/ zu Programm-Mitarbeitern?
- (3) Hat sich durch die Teilnahme an dem Programm etwas verändert?
- (4) Was hat Ihnen besonders gut gefallen an dem Programm? Was hat Ihnen nicht so gut gefallen?

Check (Wurde das erwähnt?)

- (1) Einfluss Kind/ Elternteil(e), Entwicklung Schulleistungen/ Persönlichkeit
- (3) Freizeitgestaltung, Lernunterstützung, Beziehungs-Aspekte

Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen

- Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?
- Haben Sie dazu ein Beispiel?
- Spielt hier ... eine Rolle?

Leitfragen Programm-Mitarbeiter

Leitfragen

- (1) Wie kommt es, dass Sie in diesem Bereich beruflich tätig sind?
- (2) Wie wird die Förderung innerhalb des Programms gestaltet?
- (3) Was wollen Sie persönlich mit der Förderung erreichen?
- (4) Was bewirkt die Förderung ihrer Meinung nach?

Check (Wurde das erwähnt?)

- (1) Beruflicher Werdegang, Motivation, Einstellung
- (2) Konzept, theoretischer und methodischer Orientierungsrahmen, Auswahlverfahren, Umgang mit Heterogenität/ kultureller Vielfalt, Verständnis von Integration/ Bildung

(4) Wirkungsbereiche, Dimensionen der Wirksamkeit, Nachhaltigkeit

Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen

- Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?
- Haben Sie dazu ein Beispiel?
- Spielt hier ... eine Rolle?

Postskriptum (vgl. Lamnek, 2010)

Notizen zu:

- Interviewsituation
- Anwesenheit
- Verhalten des Interviewpartners
- Eigenes Verhalten
- Auffälligkeiten

A4 Fragebögen (Antworthäufigkeiten)

Elternfragebogen: EF1 (Häufigkeiten für Antwortkategorien, MW und s)

Durch die Teilnahme am Programm...	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu	MW (s)
...kenne ich mich mit dem deutschen Schulsystem besser aus.	0	0	1	10	15	4.54 (0.58)
... kann ich mein Kind jetzt besser beim Lernen unterstützen.	1	1	3	12	9	4.04 (1.00)
... traue ich mich jetzt mehr, mit anderen Leuten Deutsch zu sprechen.	1	1	4	9	11	4.08 (1.06)
... kenne ich meine Stärken jetzt besser.	0	1	3	13	9	4.15 (0.78)
... hat sich mein Deutsch verbessert.	0	0	8	10	8	4.0 (0.80)
... reden wir in der Familie jetzt mehr miteinander.	2	0	2	13	9	4.04 (1.08)
... finden mehr gemeinsame Unternehmungen in der Familie statt.	1	1	1	10	13	4.27 (1.0)
... weiß ich jetzt besser, was ich machen kann, wenn mein Kind Probleme in der Schule hat.	0	0	2	7	16	4.56 (0.65)
... traue ich mich jetzt mehr, mit den Lehrern meines Kindes zu sprechen.	1	0	2	8	15	4.38 (0.94)
... traue ich mich jetzt mehr auf die Elternabende in der Schule meines Kindes zu gehen.	0	0	2	10	14	4.46 (0.65)
... traue ich mich jetzt mehr mit den Lehrern zu sprechen.	1	0	1	8	16	4.46 (0.90)
... fühle ich mich in Deutschland jetzt wohler als vorher.	0	1	3	11	11	4.23 (0.82)
... fühle ich mich in Frankfurt jetzt mehr zuhause.	0	0	4	9	13	4.35 (0.75)
... finde ich mich in Frankfurt jetzt besser zurecht.	0	0	4	9	13	4.35 (0.75)
... kenne ich jetzt mehr Möglichkeiten, etwas mit meiner Familie zu unternehmen.	0	0	1	12	13	4.46 (0.58)
... habe ich neue Freunde gefunden.	0	1	4	7	14	4.31 (0.88)
... habe ich viele interessante Menschen kennen gelernt.	0	0	1	7	18	4.65 (0.56)
... habe ich mehr Vertrauen in eine gute Zukunft für mein Kind.	0	0	0	8	18	4.69 (0.47)

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll- kommen zu	MW (s)
An den Veranstaltungen habe ich gerne teilgenommen.	0	0	0	1	25	4.96 (0.20)
Ich habe gut verstanden, was bei den Treffen besprochen wurde.	0	0	2	6	18	4.62 (0.64)
Durch die Ausflüge habe ich viele neue Dinge kennen gelernt.	0	0	1	6	18	4.68 (0.56)
Ich fände es gut, wenn mehr Familien mit Deutsch als Muttersprache am Programm teilnehmen würden.	0	1	2	9	14	4.38 (0.80)
Der Opernbesuch hat mir gut gefallen.	1	1	0	9	14	4.36 (0.99)
Ich würde jetzt gerne öfter in die Oper gehen als früher.	1	1	4	12	7	3.92 (1.00)
Der Museumsbesuch hat mir gefallen.	0	0	2	6	18	4.62 (0.64)
Ich würde jetzt gerne öfter ins Museum gehen als früher.	1	0	3	12	9	4.12 (0.93)
Ich habe viel über die anderen Familien erfahren.	0	1	3	13	9	4.15 (0.78)
Ich finde es gut, dass ich etwas über die anderen Familien erfahren habe.	0	0	4	10	11	4.28 (0.74)
Ich werde auch nach Ablauf des Programms Kontakt zu anderen Eltern halten.	1	0	6	7	12	4.12 (1.03)
Ich würde jederzeit wieder am Diesterweg-Stipendium teilnehmen.	0	0	1	4	21	4.77 (0.51)
Ich würde das Programm anderen Familien weiter empfehlen.	0	0	0	2	24	4.92 (0.27)
Das Programm war für mich eine große Unterstützung.	0	0	1	1	24	4.88 (0.43)
Die Programm-Mitarbeiter haben mir bei schwierigen Fragen sehr weitergeholfen.	0	0	1	3	22	4.81 (0.49)

Durch die Teilnahme am Programm...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll-kommen zu	MW (s)
... hat mein Kind neue Freunde gefunden.	0	0	1	8	16	4.6 (0.58)
... kommt mein Kind in der Schule jetzt besser zurecht.	0	0	3	7	16	4.5 (0.71)
... kann mein Kind jetzt besser Deutsch sprechen.	1	1	3	7	14	4.23 (1.07)
... liest mein Kind jetzt mehr als früher.	1	1	1	11	11	4.2 (1.0)
... hat mein Kind neue Interessen entwickelt.	0	0	5	7	14	4.35 (0.8)
... ist mein Kind selbstbewusster geworden.	0	0	0	12	13	4.52 (0.51)
... traut sich mein Kind jetzt mehr zu.	1	0	0	9	14	4.46 (0.88)
... hat mein Kind gelernt, dass die Schule für seinen weiteren Lebensweg sehr wichtig ist.	0	0	1	3	22	4.81 (0.49)
... lernt mein Kind jetzt selbstständiger.	0	0	3	4	18	4.6 (0.71)
... macht meinem Kind das Lernen jetzt mehr Spaß als früher.	0	1	4	11	10	4.15 (0.83)
... fällt meinem Kind das Lernen jetzt leichter als früher.	2	0	3	11	10	4.04 (1.11)
Das Programm ist für mein Kind eine große Unterstützung.	0	0	0	4	22	4.85 (0.37)
Meinem Kind haben die Gespräche mit den Mitarbeitern sehr geholfen.	0	0	1	7	18	4.65 (0.56)

Wie hat sich Ihr Kind durch die Teilnahme an dem Programm in den folgenden Bereichen verbessert?	überhaupt nicht	wenig	mittel	stark	sehr stark	MW (s)
Lesen	0	2	5	11	8	3.96 (0.92)
Schreiben	0	1	5	9	10	4.12 (0.88)
Mathematik	1	0	8	7	9	3.92 (1.04)
Sozialverhalten	1	0	6	8	11	4.08 (1.02)
Deutsche Sprache	0	1	2	8	15	4.42 (0.81)
Selbstständigkeit	0	0	6	4	15	4.36 (0.86)
Kontaktaufnahme mit Lehrern	1	0	3	8	14	4.31 (0.97)
Allgemeinwissen	0	0	3	10	13	4.38 (0.70)

Wie wichtig finden Sie folgende Elemente des Programms?	überhaupt nicht wichtig	nicht wichtig	weder noch	wichtig	sehr wichtig	MW (s)
Informationen zum Schulsystem	0	0	0	3	23	4.88 (0.33)
Möglichkeit zum Austausch mit anderen Eltern	0	0	0	13	13	4.50 (0.51)
Fragen/ Probleme klären können	0	0	0	9	17	4.65 (0.49)
Hausbesuche	0	2	1	10	12	4.28 (0.89)
Neue Orte kennen lernen	0	0	1	10	15	4.54 (0.58)
Deutsch lernen	0	0	1	3	22	4.81 (0.49)
Unterstützung in der Schule	0	0	0	5	21	4.81 (0.40)
Unterstützung der Persönlichkeit	0	0	0	9	17	4.65 (0.49)
Finanzielle Hilfen (Bildungsfond)	0	0	0	8	18	4.69 (0.47)
Ferienkurse	0	0	0	5	21	4.81 (0.40)
Nachhilfe	0	0	1	8	17	4.62 (0.57)
Eltern-Kinder-Treffen	0	0	0	12	14	4.54 (0.51)
Akademietage	0	0	0	4	22	4.85 (0.37)
Pate für mein Kind	0	0	1	6	18	4.68 (0.56)

Elternfragebogen: EF2 (Häufigkeiten für Antwortkategorien, MW und s)

Das Programm hat mir geholfen, weil...	nicht trifft zu	kaum trifft zu	teilweise trifft zu	trifft zu	trifft voll zu	MW (s)
... ich mein Kind jetzt besser in der Schule unterstützen kann.	0	2	8	7	6	3.7 (0.9)
... ich jetzt mehr über das deutsche Schulsystem weiß.	0	2	3	7	11	4.2 (1.0)
... ich dadurch mehr Kontakt zur Schule und zu Lehrern habe.	3	2	3	10	5	3.5 (1.3)
... ich <Ort> jetzt besser kenne.	0	1	3	8	11	4.2 (0.9)
... ich von den Mitarbeitern Hilfe bekomme, wenn ich ein Problem habe.	0	0	0	5	18	4.8 (0.4)
... ich dadurch selbstbewusster geworden bin.	0	0	5	10	8	4.1 (0.8)
... ich dadurch viele neue Leute kennen gelernt habe.	0	0	2	8	13	4.5 (0.7)

Das Programm hat meinem Kind geholfen, weil...	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft zu	trifft voll zu	MW (s)
... es dadurch bessere Noten in der Schule bekommt.	0	0	6	12	5	4.0 (0.7)
... es dadurch besser Deutsch sprechen kann.	2	4	2	9	6	3.6 (1.3)
... es selbstbewusster geworden ist.	1	2	5	7	8	3.8 (1.2)
... es sich für mehr Dinge interessiert.	2	1	6	10	4	3.6 (1.1)
... es neue Freunde gefunden hat.	2	2	5	5	9	3.7 (1.3)

Beim Übergang in die 5.Klasse, hat uns das Stipendium dabei geholfen,	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft zu	trifft voll zu	MW (s)
... die richtige Schulwahl zu treffen.	1	1	3	6	12	4.2 (1.1)
... mit den Lehrern ins Gespräch zu kommen.	0	0	8	5	10	4.1 (0.9)
... auf unserer Wunschschule aufgenommen zu werden.	4	1	6	4	8	3.5 (1.5)
... uns in der neuen Schule gut eingewöhnen zu können.	0	2	10	5	6	3.7 (1.0)
... dass unser Kind gute Noten bekommt.	0	0	8	7	8	4.0 (0.9)

Lehrerfragebogen: LF (Häufigkeiten für Antwortkategorien, MW und s)

	MZP	trifft über- haupt nicht zu	trifft weniger zu	teils teils	trifft ziemlich zu	trifft völlig zu	MW (s)
Er/ sie versteht sich meistens gut mit seinen/ihren Klassenkameraden.	1	0	1	4	10	16	4.32 (0.83)
	2	0	1	6	13	9	4.03 (0.82)
Er/ sie ist in der Lage auf andere zuzugehen.	1	0	0	6	10	15	4.29 (0.78)
	2	0	1	6	17	5	3.90 (0.72)
Er/ sie kann die eigenen Interessen gut vertreten.	1	0	0	9	10	12	4.10 (0.83)
	2	0	0	6	20	4	3.93 (0.58)
Er/ sie zeigt Verantwortung und Mitgefühl für andere.	1	0	0	9	11	11	4.06 (0.81)
	2	0	1	7	12	8	3.96 (0.84)
Er/ sie kann die eigenen Stärken und Schwächen gut einschätzen.	1	0	2	9	15	5	3.74 (0.82)
	2	0	1	11	13	4	3.69 (0.76)
Er/ sie hat eine fröhliche Grundstimmung.	1	0	1	4	14	12	4.19 (0.79)
	2	0	2	9	12	6	3.76 (0.87)
Er/ sie ist bei Spielen in der Pause gut integriert.	1	0	1	1	12	17	4.45 (0.72)
	2	0	1	1	16	10	4.25 (0.70)
Er/ sie hat ein positives Selbstbild.	1	0	0	6	13	11	4.17 (0.75)
	2	0	2	7	15	3	3.70 (0.78)
Er/ sie ist hilfsbereit gegenüber anderen Schülern.	1	0	0	5	12	14	4.29 (0.74)
	2	0	1	3	14	10	4.18 (0.77)
Er/ sie ist in der Lage Konflikte auf verbaler Ebene zu lösen.	1	0	2	5	13	11	4.06 (0.89)
	2	0	2	8	11	8	3.86 (0.92)
Er/ sie kann sich im Unterricht gut konzentrieren.	1	0	0	10	6	14	4.13 (0.90)
	2	0	3	9	8	7	3.70 (0.99)
Er/ sie ist oft unruhig im Unterricht.	1	12	14	4	1	0	1.81 (0.79)
	2	7	15	2	2	2	2.18 (1.12)
Er/ sie beteiligt sich rege im Unterricht.	1	0	2	10	11	8	3.81 (0.91)
	2	0	3	12	9	5	3.55 (0.91)
Er/ sie hat eine gute schriftliche Ausdrucksfähigkeit.	1	1	8	14	5	2	2.97 (0.93)
	2	0	8	10	7	4	3.24 (1.02)
Seine/ ihre mündliche Ausdruckfähigkeit ist gut.	1	0	2	16	10	3	3.45 (0.77)
	2	0	3	9	13	4	3.62 (0.86)
Er/ sie führt Hefte und Schreibmappen ordentlich.	1	0	2	3	14	12	4.16 (0.86)
	2	2	4	3	15	5	3.59 (1.15)
Er/ sie hat gute motorische Fähigkeiten.	1	0	0	5	15	11	4.19 (0.70)
	2	0	2	1	17	6	4.04 (0.77)

Er/ sie kann Kritik annehmen.	1	0	1	7	12	11	4.06 (0.85)
	2	0	1	8	12	6	3.85 (0.82)
Sein/ ihr Leistungsniveau entspricht dem oberen Viertel der Klasse.	1	1	3	8	6	13	3.87 (1.18)
	2	2	13	2	7	6	3.07 (1.34)
Seine/ ihre Leistungen in Deutsch sind gut.	1	1	5	11	9	5	3.39 (1.05)
	2	1	9	4	12	2	3.18 (1.09)
Seine/ ihre Leistungen in Mathe/Rechnen sind gut.	1	0	0	11	13	7	3.87 (0.76)
	2	0	4	7	11	5	3.63 (0.97)
Er/ sie zeigt eine gute Lernmotivation.	1	0	1	2	10	17	4.43 (0.77)
	2	0	1	5	12	10	4.11 (0.83)
Er/ sie ist offen gegenüber anderen Mitschülern und Lehrkräften.	1	0	2	3	12	14	4.23 (0.88)
	2	0	2	2	17	7	4.04 (0.79)
Gemäß der Aufenthaltsdauer sind die Deutschkenntnisse entsprechend gut.	1	0	1	9	10	9	3.93 (0.88)
	2	0	1	4	13	7	4.04 (0.79)
Er/ sie ist motiviert Deutsch zu lernen.	1	0	0	2	11	17	4.50 (0.63)
	2	1	0	4	11	9	4.08 (0.95)
Er/ sie nimmt regelmäßig an Nachmittagsveranstaltungen teil (z.B. AGs).	1	0	4	6	5	13	3.96 (1.14)
	2	3	5	5	6	7	3.35 (1.38)
Er/ sie ist interessiert an neuen Themen.	1	0	0	1	14	16	4.48 (0.57)
	2	0	0	5	12	9	4.15 (0.73)
Er/sie hat zahlreiche Kontakte außerhalb der Familie.	1	0	2	10	11	4	3.63 (0.84)
	2	1	2	4	7	0	3.21 (0.97)
Die Zusammenarbeit mit den Eltern funktioniert gut.	1	0	2	4	10	15	4.23 (0.92)
	2	0	0	4	13	9	4.19 (0.69)
Elterngespräche können auf Deutsch geführt werden.	1	2	3	1	6	18	4.17 (1.29)
	2	0	2	1	10	12	4.28 (0.89)
Die Erwartungen der Eltern an die Schule sind aus Sicht der Lehrer erfüllbar bzw. realistisch.	1	0	0	2	12	17	4.48 (0.63)
	2	0	1	3	13	7	4.08 (0.78)
Das Engagement der Eltern ist im Allgemeinen gut.	1	0	2	6	12	11	4.03 (0.91)
	2	0	0	3	13	8	4.21 (0.66)
Die Eltern nehmen regelmäßig an Elternabenden teil.	1	0	0	5	8	18	4.42 (0.76)
	2	0	2	2	10	13	4.26 (0.90)

Die Eltern erscheinen regelmäßig zu Lehrer-Eltern-Gesprächen.	1	0	1	1	8	21	4.58 (0.72)
	2	0	1	2	11	11	4.28 (0.79)
Die Eltern sind in der Lage ihr Kind in schulischen Angelegenheiten zu unterstützen.	1	1	6	15	5	4	3.16 (1.0)
	2	1	5	9	6	3	3.21 (1.06)
Die Eltern sind ausreichend über das deutsche Schulsystem informiert.	1	0	3	7	17	3	3.67 (0.80)
	2	0	1	4	8	4	3.88 (0.86)

Schülerfragebogen: SF1 (Häufigkeiten für Antwortkategorien)

	nur Deutsch	kein Deutsch	Deutsch und eine andere Sprache
Welche Sprache sprichst du mit deiner Mutter?	1	8	22
Welche Sprache sprichst du mit deinem Vater?	2	7	21
Welche Sprache sprichst du mit deinen Geschwistern?	9	2	18
Welche Sprache sprichst du mit deinen Freunden?	28	0	3

	in Deutschland		in einem anderen Land	
In welchem Land bist du geboren?	20		11	
	Ja		Nein	
Bist du in Deutschland in den Kindergarten gegangen?	25		6	
	1 Jahr		Länger als 1 Jahr	
Wie lange bist du in Deutschland in den Kindergarten gegangen?	2		23	
	Einen Schreibtisch oder anderen Tisch nur für dich		Ein eigenes Zimmer	
Gibt es diese Dinge bei dir zu Hause?	Ja	Nein	Ja	Nein
	28	3	14	16

	Hauptschule		Realschule		Gymnasium	
Ich wünsche mir, im nächsten Schuljahr auf diese Schule zu gehen:	1		5		24	
Ich bin im Unterricht so gut, dass ich am besten auf diese Schule passe:	1		5		23	
Ich denke, dass ich im nächsten Schuljahr auf diese Schule gehen werde:	2		10		17	
	Keine Bücher	Einige wenige Bücher	Mehrere Bücher	Viele Bücher	Sehr viele Bücher	So viele Bücher wie in einer kleinen Bücherei
Wie viele Bücher gibt es insgesamt bei dir zu Hause?	0	4	13	8	6	0

Schülerfragebogen: SF2 (Häufigkeiten für Antwortkategorien, MW und s)

	MZP	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	MW (s)
Was machst du gerne in deiner Freizeit?							
Gehst du in eine Musikschule oder in einen Chor?	1	26	1	1	2	2	1.53 (1.22)
	2	25	2	0	1	2	1.43 (1.14)
Holst du dir Bücher aus der Bibliothek?	1	3	1	8	12	8	3.66 (1.18)
	2	0	7	8	11	4	3.40 (1.0)
Besuchst du ein Ballett- oder Tanzstudio?	1	28	2	0	1	1	1.28 (0.89)
	2	24	1	2	2	2	1.61 (1.26)
Spielst du draußen auf der Straße oder auf dem Spielplatz?	1	1	4	10	9	8	3.59 (1.10)
	2	0	1	8	11	9	3.97 (0.87)
Spielst du zuhause?	1	0	2	10	3	15	4.03 (1.07)
	2	1	1	11	10	7	3.70 (0.99)
Gehst du in eine Kinder- oder Jugendgruppe?	1	17	0	2	4	7	2.47 (1.78)
	2	18	1	3	3	4	2.10 (1.57)
Bitte beantworte die folgenden Fragen.							
Fragen dich deine Eltern, wie es in der Schule gewesen ist?	1	0	1	5	11	15	4.25 (0.84)
	2	0	0	4	8	19	4.48 (0.72)
Achten deine Eltern darauf, welche Noten du in der Schule erhältst?	1	0	0	0	4	28	4.87 (0.34)
	2	0	0	0	2	28	4.93 (0.25)
Sind deine Eltern mit deinen Schulleistungen zufrieden?	1	0	0	1	16	15	4.44 (0.56)
	2	0	1	9	13	8	3.90 (0.83)

Bist du mit deinen Schulleistungen zufrieden?	1	0	2	5	9	16	4.22 (0.94)
	2	2	1	9	14	4	3.57 (1.01)
Kannst du zuhause jemanden fragen, wenn du Unterstützung bei den Hausaufgaben brauchst?	1	2	2	5	6	17	4.06 (1.24)
	2	0	7	5	5	13	3.80 (1.24)
Können dir deine Eltern helfen, wenn du Schwierigkeiten in der Schule hast?	1	4	4	4	6	14	3.69 (1.47)
	2	3	3	8	7	9	3.53 (1.31)
Nun geht es um deine Familie und dich.							
Ich bin gerne mit meiner Familie zusammen.	1	0	0	1	5	26	4.78 (0.49)
	2	1	0	1	6	23	4.61 (0.84)
In unserer Familie sprechen wir über viele Themen.	1	0	2	5	10	15	4.19 (0.93)
	2	1	1	6	10	13	4.06 (1.03)
In unserer Familie unternehmen wir viel gemeinsam.	1	0	5	7	9	11	3.81 (1.09)
	2	0	2	5	9	14	4.17 (0.95)
In unserer Familie macht jeder was für sich alleine.	1	5	13	9	2	2	2.45 (1.06)
	2	3	13	9	4	0	2.48 (0.87)
In unserer Familie haben wir viel Spaß miteinander.	1	0	2	2	7	20	4.45 (0.89)
	2	0	1	3	7	19	4.47 (0.82)
Wie geht es dir in der Schule?							
Ich gehe gerne in die Schule.	1	0	0	5	6	19	4.47 (0.78)
	2	1	5	5	10	10	3.74 (1.18)
Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.	1	0	2	4	6	18	4.33 (0.96)
	2	2	1	10	5	13	3.84 (1.21)

Was machst du in deiner Freizeit?	MZP	Ja	Nein
Gehst du in einen Sportverein?	1	18	14
	2	11	19
Gehst du ins Theater oder Museum?	1	20	12
	2	15	14
Lernst du ein Instrument?	1	11	20
	2	11	19

	MZP	keine	1 – 10	11 und mehr
Wie viele Freunde hast du?	1	0	4	28
	2	0	1	27
		ja	nein	manchmal
Triffst du dich nach der Schule mit deinen Freunden?	1	19	3	10
	2	21	3	6

A5 Erklärung und eidesstattliche Versicherung**A5.1 Erklärung zu bisherigen Promotionsverfahren**

Ich erkläre hiermit, dass ich mich bisher keiner Doktorprüfung unterzogen habe.

Frankfurt am Main, 04.10.2017 _____ (Lydia Zühlke)

A5.2 Erklärung zur Kenntnis der Promotionsordnung

Ich erkläre hiermit, dass mir die Ordnung zur Erlangung eines akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main bekannt ist.

Frankfurt am Main, 04.10.2017 _____ (Lydia Zühlke)

A5.3 Eidesstattliche Versicherung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorgelegte Dissertation „Bildungsarbeit mit Familien erfolgreich gestalten. Eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit und zu Gelingensbedingungen eines Familien-Bildungsprogrammes“ selbstständig angefertigt und mich anderer Hilfsmittel als der in ihr angegebenen nicht bedient habe, insbesondere, dass alle Entlehnungen aus anderen Schriften mit Angabe der betreffenden Schrift gekennzeichnet sind.

Ich versichere, nicht die Hilfe einer kommerziellen Promotionsvermittlung in Anspruch genommen zu haben.

Frankfurt am Main, 04.10.2017 _____ (Lydia Zühlke)

A5.4 Erklärung über die Eigenleistung

Die vorliegende Dissertation ist Teil einer umfangreichen begleitenden Programmevaluation im Sinne einer Vollerhebung mit allen Kindern und Eltern. Die standardisierten Testverfahren wurden gemeinsam erhoben und ausgewertet. Die Erhebung und Auswertung der qualitativen

Daten erfolgte durch die Verfasserin. Das Forschungsdesign wurde gemeinsam mit Prof. Dr. Andreas Gold geplant. Die Erstellung der Dissertationsschrift erfolgte durch die Verfasserin.

Frankfurt am Main, 04.10.2017 _____ (Lydia Zühlke)

Frankfurt am Main, 04.10.2017 _____ (Prof. Dr. Andreas Gold)

A6 Lebenslauf**Lydia Zühlke**

geb. am 20.09.1985 in Frankfurt am Main

Ausbildung

seit 11/2012	Promotion im Fachbereich Pädagogische Psychologie Goethe-Universität Frankfurt am Main 08/2015 - 08/2016 in Elternzeit
04/2013 - 04/2014	(Zusatz-)Studium der Psychologie Goethe-Universität Frankfurt am Main
09/2006 - 09/2012	Studium der Ethnologie, Pädagogik und Kunstgeschichte Goethe-Universität Frankfurt am Main Abschluss: Magistra Artium (M.A.)
05/2011 - 06/2011	Praktikum in der Abteilung Bildung und Vermittlung Weltkulturen Museum, Frankfurt am Main
02/2010 - 04/2010	Ethnologische Feldforschung in Mali (Afrika) zum Thema 'Computer und Internet als Lernmedien in Bamako und Umgebung'
09/2008 - 10/2008	Praktikum in den Abteilungen Pressereferat und Ausstellungsplanung Museum für Kommunikation, Frankfurt am Main
09/ 1996 - 06/2006	Besuch der Kurt-Schumacher-Schule Karben Abschluss: Allgemeine Hochschulreife

Praktische Tätigkeiten

10/2013	Projektmitarbeiterin Feriensprachcamp für Zugezogene, Uetze in Niedersachsen
10/2012 - 07/2015	Ehrenamtliche Unterstützung und Beratung Wellcome Bad Vilbel (Familienhilfe)
10/2011 - 08/2012	Projektmitarbeiterin Ausstellungsplanung und Organisation von Fachtagungen

Leuchtpol - Energie und Umwelt neu erleben, Frankfurt am Main

08/2009 - 09/2010 Studentische Mitarbeiterin
Naturkinderladen, Frankfurt am Main

02/2008 - 08/2009 Studentische Mitarbeiterin
Kindergarten der Deutschen Gesellschaft für Internationale
Zusammenarbeit (GIZ), Eschborn

Wissenschaftliche Tätigkeiten

05/2011 - 03/2012 Wissenschaftliche Hilfskraft
Völkerkundliche Bibliothek, Frankfurt am Main

01/2011 - 04/2011 Wissenschaftliche Hilfskraft
Testleitung an Grundschulen
IDeA-Zentrum (Center for Research on Individual Development and
Adaptive Education of Children at Risk), Frankfurt am Main

10/2010- 10/2011 Projektmitarbeiterin
Ausstellung 'Herbarium der Kultur: Ethnographische Objekte und
Bilder aus den Archiven des Frobenius-Instituts' im Hessischen
Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Wiesbaden

Forschungsförderung

11/2012 - 11/2016 Promotionsstipendium der Stiftung Polytechnische Gesellschaft
Frankfurt am Main

02/2010 Reisekostenförderung durch die Freunde und Förderer der Goethe-
Universität Frankfurt am Main

Veröffentlichungen

Zühlke, L. (2012). *Zum Umgang mit kultureller Vielfalt in frühpädagogischen Einrichtungen Deutschlands. Eine Bestandsaufnahme* (Magisterarbeit).

Abzurufen unter: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=7213&la=de

Zühlke, L. (2011). Ein deutsch-äthiopisches Ausstellungsprojekt. Die Frobenius-Expedition von 1950/51 durch die Augen von Elisabeth Pauli. In H. Jebens (Hrsg.), *Herbarium*

der Kultur. Ethnographische Objekte und Bilder aus den Archiven des Frobenius-Instituts (S. 113-114). Frankfurt am Main: Frobenius-Institut.

Beiträge auf Konferenzen

Zühlke, L. (2014). *Gelingsbedingungen und Wirksamkeit von Familienbildungsprogrammen in Deutschland.*

Poster präsentiert auf der Tagung 'Elternsein heute: Erziehung, Bildung und Förderung von Eltern und durch Eltern angesichts zunehmender gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse' in Hannover

Zusatzqualifikationen

01/2014 Teilnahme an der Fortbildung 'Heterogene Lernvoraussetzungen in Schulklassen - Diagnostik und individuelle Förderung von Lernpotenzialen' Stiftung Polytechnische Gesellschaft, Frankfurt am Main

06/2013 Teilnahme an der Fachtagung 'Diversität in Bildungseinrichtungen - Impulse für Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Elternarbeit'
Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt am Main