



# Familien - Erziehung - Bildung



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF

# **Familien - Erziehung - Bildung**

**Denise Efonayi-Mäder**

**Claudia Ermert Kaufmann**

**Rosita Fibbi**

**Jürg Krummenacher**

**Andrea Lanfranchi**

**Urs Moser**

**Markus P. Neuenschwander**

**Jürgen Oelkers**

**Heidi Simoni**

**Susanne Viernickel**

**Im Auftrag der Eidgenössischen**

**Koordinationskommission für Familienfragen EKFF**

## Inhalt

|   |    |
|---|----|
| <b>Vorwort</b>  | 6  |
| Jürg Kruppenacher   |    |
| <b>I Einleitung</b>   | 8  |
| Jürg Kruppenacher   |    |
| <b>II Ungleich verteilte Bildungschancen</b>  | 10 |
| Urs Moser, Andrea Lanfranchi  |    |
| Einleitung  | 10 |
| 1. Theoretischer Bezugsrahmen   | 11 |
| 1.1 Bildungstheoretischer Kontext   | 11 |
| 1.2 Bildungspolitischer Kontext   | 11 |
| 1.3 Zugänge zum Thema   | 11 |
| 2. Problemanalyse   | 12 |
| 2.1 Effektivität  | 12 |
| 2.2 Effizienz   | 12 |
| 2.3 Equity  | 13 |
| 3. Lösungsansätze   | 15 |
| 3.1 Fit für den Schulstart  | 15 |
| 3.2 Integration und Öffnung   | 17 |
| 3.3 Verantwortung und Rechenschaft  | 18 |
| 4. Schlussfolgerungen   | 18 |
| 4.1 Öffentliche Diskussion über Bildung von 0 bis 6   | 18 |
| 4.2 Bildungsauftrag für familien- und schulergänzende Einrichtungen   | 18 |
| 4.3 Sprachförderung   | 19 |
| 4.4 Ergänzung bisheriger Beurteilungsformen durch unabhängige Daten   | 19 |
| 4.5 Integrative Schulformen   | 19 |
| 4.6 Sicherung der Unterrichtsqualität   | 19 |
| 4.7 Armut bekämpfen, weil sie ein Bildungsrisiko ist -<br>geringe Bildung bekämpfen weil sie ein Armutsrisiko ist | 19 |
| Literatur   | 20 |

|            |  |    |
|------------|--|----|
| <b>III</b> | <b>Frühkindliche Erziehung und Bildung</b>   | 22 |
|            | Susanne Viernickel, Heidi Simoni   |    |
|            | 1. Einleitung  | 22 |
|            | 2. Frühe Kindheit als Bildungszeit   | 23 |
|            | 2.1 Annäherung an einen Bildungsbegriff für die frühe Kindheit   | 23 |
|            | 2.2 Frühpädagogische Konsequenzen  | 24 |
|            | 3. Aufwachsen in geteilter Verantwortung   | 26 |
|            | 3.1 Das Verhältnis von Familien und frühpädagogischen Institutionen<br>im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse | 26 |
|            | 3.2 Verbindungen zwischen Familie und Institution  | 27 |
|            | 3.3 Das Problem der Zugangs zu institutionellen Angeboten  | 28 |
|            | 4. Folgerungen   | 30 |
|            | 4.1 Schweizerische Bedarfe erfassen  | 30 |
|            | 4.2 Ganzheitliches Bildungsverständnis und Realisierung<br>von Chancengerechtigkeit                                    | 30 |
|            | 4.3 Professionalisierung   | 30 |
|            | 4.4 Prävention und Integration   | 31 |
|            | 5. Fazit   | 32 |
|            | Literatur  | 33 |
| <br>       |  |    |
| <b>IV</b>  | <b>Erziehung im Jugendalter</b>  | 34 |
|            | Jürgen Oelkers   |    |
|            | 1. Problemaufriss  | 34 |
|            | 2. Kommerzialisierung als eine Bedingung des Aufwachsens   | 35 |
|            | 3. Wandel der Erziehungsformen   | 37 |
|            | 4. Normalität und Abweichung im Jugendalter  | 40 |
|            | 5. Ausgewählte Beispiele für den Umgang mit Jugendproblemen  | 44 |
|            | Literatur  | 46 |
| <br>       |  |    |
| <b>V</b>   | <b>Erziehungsfragen in Migrationsfamilien</b>  | 48 |
|            | Rosita Fibbi, Denise Efonayi   |    |
|            | 1. Einleitung  | 48 |
|            | 2. Migrationsfamilien in der Schweiz   | 50 |
|            | 3. Innerfamiliäre Beziehungen: die Ehepaare  | 52 |
|            | 4. Intergenerationelle Beziehungen in den Familien   | 53 |
|            | 4.1 Der Wert von Kindern   | 53 |
|            | 4.2 Erziehungsstil   | 54 |
|            | 4.3 Vermittelte Werte  | 56 |
|            | 4.4 Familienkonflikte im Jugendalter   | 57 |
|            | 5. Familien und Rolle der Migrationsgemeinschaften   | 59 |
|            | 6. Interkulturelle Beziehungen: immigrierte Familien und Immigrationsgesellschaft                                      | 60 |
|            | 7. Schlussfolgerungen  | 62 |
|            | Literatur  | 65 |

|  |    |
|--|----|
| <b>VI Spannungsfeld Schule - Familie</b>   | 68 |
| Markus P. Neuenschwander, Andrea Lanfranchi, Claudia Ermert                                  |    |
| Einleitung   | 68 |
| 1. Neue Herausforderungen an den Nahtstellen von Schule und Familie                          | 69 |
| 2. Eltern - Lehrer - Zusammenarbeit  | 70 |
| 2.1 Funktionen   | 70 |
| 2.2 Resultate  | 71 |
| 2.3 Chancengerechtigkeit   | 71 |
| 3. Tagesstrukturen und schulergänzende Angebote als Bildungspostulat                         | 72 |
| 4. Unterstützungsangebote für Familien in Erziehungsfragen                                   | 74 |
| 4.1 Elternkurse  | 74 |
| 4.2 Bestandteile bzw. Inhalte von Elternkursen   | 74 |
| 4.3 Interventionsprogramme auf neueren Medien  | 75 |
| 5. Schlussfolgerungen  | 76 |
| Literatur  | 78 |
| <br>   |    |
| <b>VII Schlussfolgerungen und Empfehlungen der EKFF</b>                                      | 80 |
| Schlussfolgerungen   | 80 |
| 1. Ungleiche Verteilung der Bildungschancen  | 80 |
| 2. Grosse Bedeutung der frühen Kindheit  | 80 |
| 3. Problemlose Bewältigung der Reifungskrise im Jugendalter                                  | 81 |
| 4. Keine grundlegenden Kulturkonflikte   | 81 |
| 5. Wichtige Rolle der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen                             | 82 |
| Empfehlungen der EKFF  | 82 |
| 1. Die Fähigkeiten und Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen fördern                     | 82 |
| 2. Von Geburt an in die Bildung investieren  | 83 |
| 3. Die Ursachen der Jugendgewalt sehen und angehen   | 83 |
| 4. In einer «Kultur der Vielfalt» die Integration der ausländischen Bevölkerung unterstützen | 83 |
| 5. Die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule verbessern                                 | 84 |
| <br>   |    |
| <b>Die Autorinnen und Autoren</b>  | 86 |
| <br>   |    |
| Impressum  | 88 |

# Vorwort

Welchen Einfluss haben Familien in Bezug auf Bildungschancen? Welche Bedeutung kommt der frühen Kindheit zu? Hat die Jugendgewalt in den letzten Jahren tatsächlich zugenommen? Unterscheiden sich die Erziehungsstile von Migrationsfamilien und «Schweizer Familien»? Und welche Aufgaben kommen Schule und Familien zu, wenn es Probleme gibt? Das sind einige der gesellschaftspolitischen Fragen, die in der letzten Zeit immer wieder öffentlich diskutiert wurden. Auslöser der häufig sehr emotional geführten öffentlichen Diskussion waren meistens schockierende Ereignisse wie der Fall Seebach, als 13 Jugendliche der Vergewaltigung eines 13-jährigen Mädchens verdächtigt wurden. Die Antworten auf diese Fragen waren oft schnell zur Hand. In der Regel mündeten sie in einem Ruf nach mehr Strenge und Disziplin an Schulen, in Familie und Gesellschaft.

Mit der vorliegenden Publikation «Familien – Erziehung – Bildung» greift die Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) aus familienpolitischer Sicht in die Debatte ein. Die EKFF nimmt zu den gestellten Fragen Stellung. Sie tut dies nicht auf der Basis von aufwühlenden Ereignissen oder politischen Schlagworten, sondern auf dem Hintergrund einer nüchternen, sorgfältigen Analyse empirischer Daten und des bisherigen theoretischen Wissensstands. Die EKFF will mit dieser Publikation einen Beitrag zur Versachlichung der öffentlichen Diskussion leisten und Wege aufzeigen, wie die Gesellschaft am geeignetsten auf die genannten Probleme reagieren sollte. Wie es der Titel zum Ausdruck bringt, handelt die Publikation von den Beziehungen von Familien, Erziehung und Bildung.

Die Publikation gliedert sich in sieben Kapitel.

Im *zweiten Kapitel* nach der Einleitung analysieren Urs Moser und Andrea Lanfranchi die Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg. Sie gehen dabei insbesondere der Frage nach, was Bildungssysteme und Schulen unternehmen sollten, damit alle Kinder ihr Potenzial optimal nützen können. Eine ihrer Folgerungen lautet, dass Bildung bereits am Wickeltisch beginnt. Was dies konkret bedeuten könnte, wird im *dritten Kapitel* von Susanne Viernickel und Heidi Simoni beleuchtet. Die beiden Autorinnen weisen nicht nur auf die grosse Be-

deutung hin, die der frühen Kindheit als Bildungszeit zukommt. Sie beschreiben auch die frühpädagogischen Konsequenzen, die sich daraus ergeben, analysieren das Verhältnis von Familien und frühpädagogischen Institutionen und verlangen eine Professionalisierung institutioneller Bildungsangebote im Vorschulbereich sowie deren ausreichende Verfügbarkeit und bessere Zugänglichkeit für alle Kinder und Familien.

Das *vierte Kapitel*, verfasst von Jürgen Oelkers, setzt sich mit den Erziehungsfragen im Jugendalter, also der Entwicklungsphase zwischen dem dreizehnten und dem achtzehnten Lebensjahr, auseinander. Es beschreibt die allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens und den Wandel der Erziehungsformen. Der Autor geht auch der Frage nach, ob abweichendes Verhalten im Jugendalter, insbesondere die Gewalt unter Jugendlichen, zugenommen hat und wie das Profil der Jugendlichen mit Erziehungsproblemen aussieht. Im *fünften Kapitel* gehen deshalb Denise Efonyi und Rosita Fibbi der Frage nach, ob sich die Erziehungsstile von Familien mit Migrationshintergrund und von «Schweizer Familien» unterscheiden, mit welchen besonderen Herausforderungen in der Erziehung sich Migrationsfamilien konfrontiert sehen und wie sie mit anderen kulturellen Wertvorstellungen und Normen umgehen.

Mit dem Spannungsfeld von Schule und Familie befassen sich Markus P. Neuenschwander, Andrea Lanfranchi und Claudia Ermert im *sechsten Kapitel*. Sie weisen auf die grosse Bedeutung der Familien in Bildungsverläufen hin und gehen der Frage nach, wie die Familien in ihren Aufgaben unterstützt und gefördert werden können, wie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen ausgestaltet werden sollte und welchen Beitrag familien- und schulergänzende Betreuungseinrichtungen zum Ausgleich von ungerecht verteilten Bildungschancen leisten.

Im *siebten und letzten Kapitel* schliesslich zieht die Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen Schlussfolgerungen aus den ersten sechs Kapiteln und formuliert darauf gestützt Empfehlungen.

Wie die früheren Publikationen der EKFF «Modelle des Ausgleichs von Familienlasten» (2000), «Familien und Migration» (2002), «Zeit für Familien» (2004) und «Familien in späteren Lebensphasen» (2006) greift auch die neueste Publikation aktuelle familienpoliti-

sche Fragen auf, stellt sie in einen grösseren Zusammenhang und eröffnet damit Perspektiven, die über die oft effekthascherische und oberflächliche tagespolitische Debatte hinausweisen. Ich bin deshalb überzeugt, dass auch die neueste Publikation der EKFF einen wichtigen Beitrag zur gegenwärtigen familien- und gesellschaftspolitischen Diskussion über diese relevanten Fragen leisten wird.

Ich danke den Autorinnen und Autoren für ihre spannenden, fundierten Beiträge. Ich danke den Mitgliedern der Arbeitsgruppe, die diese Publikation begleitet hat, Heidi Simoni, Patrick Hämmerle, Andrea Lanfranchi und insbesondere Isabelle Villard, die auch für die Schlussredaktion und die Übersetzungen verantwortlich war, sowie allen Mitgliedern der Kommission für die intensive und sorgfältige Auseinandersetzung mit diesen schwierigen gesellschaftspolitischen Themen.

Jürg Krummenacher  
Präsident der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF)



# I. Einleitung

Die Schweizerische Eidgenossenschaft sorgt für «eine möglichst grosse Chancengleichheit ihrer Bürgerinnen und Bürger». So steht es in Artikel 2 unserer Bundesverfassung. Wie aber ist es um diese Chancengleichheit konkret bestellt?

Zunächst einmal ist festzustellen, dass die Schweiz durch ein erhebliches Mass an Ungleichheit bei Einkommen und Vermögen charakterisiert ist. Die ärmsten 10 Prozent der Haushalte müssen mit einem Einkommen von durchschnittlich rund 25 000 Franken pro Jahr auskommen, während die reichsten 10 Prozent fast den zehnfachen Betrag zur Verfügung haben.<sup>1</sup> Die obersten 2 Prozent kommen sogar auf ein Durchschnittseinkommen von über 420 000 Franken. Mit dieser Einkommensverteilung liegt die Schweiz im Mittelfeld der hochentwickelten Länder. Deutlich ungleicher verteilt sind jedoch die Vermögen. 29 Prozent der Steuerpflichtigen weisen keinerlei Vermögen aus. 0,1 Prozent der Bevölkerung verfügen jedoch über ein Vermögen von über 10 Millionen Franken. Das Ausmass der Vermögensungleichheit ist in der Schweiz damit auch im internationalen Vergleich hoch.

Die Verteilung von Einkommen und Vermögen hat direkte Auswirkungen auf das Ausmass an sozialer Ungleichheit, verstanden als die unterschiedliche Teilhabemöglichkeit von Personen an wichtigen und knappen gesellschaftlichen Ressourcen. Eine wesentliche Quelle für die soziale Ungleichheit ist die Bildung. Das widerspricht dem Anspruch der Chancengleichheit. Chancengleichheit ist dann gegeben, wenn Auszubildende entsprechend ihrem individuellen Potenzial gefördert und soziale Benachteiligungen überwunden werden, also alle die gleiche Chance zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung haben.<sup>2</sup> Der Anspruch auf Chancengleichheit beinhaltet auch, dass Auszubildende mit sozialen Benachteiligungen speziell gefördert werden, damit sie bestimmte Basiskompetenzen erlangen können.

Wie zahlreiche Untersuchungen, insbesondere auch die internationalen Schulleistungsvergleiche PISA, zeigen, wird der Anspruch der Chancengleichheit in unserem Land nicht erreicht. Die familiäre und soziale Herkunft hat den grössten Einfluss auf die schulischen Leistungen. Schon zu Beginn der ersten Klasse bestehen grosse Unterschiede im Wortschatz zwischen Kindern aus privilegierten und solchen aus benachteiligten Familien sowie zwischen einheimischen Kindern

und Kindern mit einem Migrationshintergrund.<sup>3</sup> Sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund werden bei Lernschwierigkeiten häufiger in Sonderklassen überwiesen, obwohl Untersuchungen zeigen, dass solche Kinder in Regelklassen schneller lernen als in Sonderklassen. Diese Kinder sind auch beim Übertritt in die Sekundarstufe in verstärktem Masse einer diskriminierenden Selektion ausgesetzt. Schülerinnen und Schüler aus oberen Sozialschichten besuchen sehr viel häufiger Schulen mit höheren Ansprüchen als Jugendliche aus tieferen sozialen Schichten, selbst bei gleichen Leistungen. Dies gilt insbesondere auch für das Gymnasium. Jugendliche mit niedriger sozioökonomischer Herkunft gelangen bei gleichen Kompetenzen seltener ins Gymnasium als Jugendliche mit hoher sozioökonomischer Herkunft.

Der Einfluss der sozioökonomischen Herkunft wirkt sich auch auf den Übertritt in den Arbeitsmarkt aus. Immigrantinnen und Immigranten der zweiten Generation aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus Portugal und der Türkei haben deutlich weniger Chancen eine tertiäre Ausbildung zu absolvieren als gleichaltrige Schweizerinnen und Schweizer. Jugendliche stellen deshalb heute eine Risikogruppe in Bezug auf Arbeitslosigkeit dar. 2,5 bis 3 Prozent der Jugendlichen finden nach abgeschlossener Schulpflicht keine Lehrstelle oder Erwerbstätigkeit und werden zum Teil von der Sozialhilfe abhängig. Die Ergebnisse der Sozialhilfestatistik zeigen, dass junge Erwachsene im Alter von 18 bis 25 Jahren mit einem Anteil von 13 Prozent im Jahr 2004 überdurchschnittlich oft zu den Sozialhilfeempfängerinnen und -empfänger gehören. 70 Prozent dieser Jugendlichen haben keine abgeschlossene Berufsausbildung.

In der Öffentlichkeit wird seit ein paar Jahren vermehrt über Jugendgewalt diskutiert. Behauptet wird eine Zunahme der Jugendgewalt und eine Brutalisierung. Auch wenn empirische Belege für eine Zunahme fehlen, so ist die gefühlte Bedrohung doch ernst zu nehmen. Ernst zu nehmen ist auch der Hinweis, dass männliche Jugendliche, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder anderen südeuropäischen Ländern stammen, in der Strafurteilsstatistik deutlich übervertreten sind. Zu hinterfragen ist jedoch der behauptete Zusammenhang zwischen kultureller Herkunft und Straffälligkeit. Auch wenn entsprechende Untersuchungen über die Ursachen der Straffälligkeit dieser Jugendli-

chen bisher weitgehend fehlen, muss doch angenommen werden, dass die soziale Benachteiligung und Marginalisierung, die diese Jugendlichen in ihrem bisherigen Bildungsverlauf erlebt haben, eine zentrale Rolle spielen.

Massnahmen gegen die Jugendgewalt müssen deshalb ebenso bei den Ursachen ansetzen wie Bemühungen zur Verbesserung der Chancengleichheit. Mit anderen Worten: Gefragt sind wirksame Strategien gegen soziale Benachteiligungen, die auf eine Reduktion von herkunftsbedingten Leistungsunterschieden abzielen. Ansetzen müssen solche Strategien dort, wo die Leistungsunterschiede ihren Ursprung haben, also in der Familie. Das ist auch der Grund dafür, dass sich die Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) in der vorliegenden Publikation mit den Zusammenhängen von Familien, Erziehung und Bildung befasst. Sie tut dies im Bewusstsein, dass die Familienpolitik im engeren Sinn nur einen kleinen Beitrag zur Überwindung dieser sozialen Benachteiligungen leisten kann. Gefragt sind insbesondere die Bildungs- und die Sozialpolitik. Familienpolitik aber ist eine Querschnittsaufgabe. So gesehen kann die Familienpolitik einen Beitrag zu einer Vernetzung verschiedener Politikbereiche leisten, die erforderlich ist, um dem Ziel der Chancengleichheit näher zu kommen.

Eine solche vernetzte Politik ist auch eine Investition in die Zukunft, die nicht nur im Interesse der betroffenen Familien, Kinder und Jugendlichen liegt, sondern letztlich im Interesse der gesamten Gesellschaft.

---

1 Vgl. Stamm, H.P., Fischer, A., Lamprecht, M.: Einkommen und Vermögen: Nimmt die Ungleichheit zu? S.108. In: Sozialalmanach 2008. Luzern, Caritas-Verlag, 2007

2 Coradi Vellacott, M.: Bildung als Quelle sozialer Ungleichheit. S.117. Siehe oben.

3 Ebenda, S. 121



## II. Ungleich verteilte Bildungschancen

Urs Moser, Andrea Lanfranchi

### Einleitung

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA wird auch in der Schweiz wieder vermehrt über ungleich verteilte Bildungschancen gesprochen. Der soziale Hintergrund der Familie, gemessen an Ausbildung, Einkommen und Bildungsnahe, aber auch der Migrationshintergrund erweisen sich in fast allen nationalen und internationalen Vergleichsstudien als bedeutsame Einflussfaktoren auf die Schulleistungen.

Es ist der OECD gelungen, im Rahmen der PISA-Berichterstattung sachlich und anhand von Daten auf die Problematik des engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Schulleistungen hinzuweisen (OECD, 2001, 2004). Die lange Zeit nur ideologisch geführte Diskussion über die Verwirklichung der Chancengleichheit wurde weitgehend abgelöst von der Diskussion, was Bildungssysteme und Schulen unternehmen müssen, damit alle Kinder unserer Gesellschaft ihr Potenzial optimal nutzen können. Erfolgreichen Bildungssystemen gelingt es, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien speziell zu fördern und dadurch die sogenannte Risikopopulation – das sind jene Jugendlichen, die aufgrund ungenügender Grundbildung Probleme beim Übergang von der obligatorischen Schule in den Arbeitsmarkt haben – besonders klein zu halten.

Die Schweiz gehört gemessen an diesen Kriterien allerdings (noch) nicht zu den Vorzeigeländern. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, der die Schule mit einer ungenügenden Grundbildung verlässt, liegt leicht über dem OECD-Durchschnitt. Und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung ist vergleichsweise eng (OECD, 2001, 2004). Für die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren gehört deshalb die Förderung der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und der Kinder mit Migrationshintergrund zu den grossen aktuellen Herausforderungen der Schule (EDK, 2003).

Die Schule alleine kann diese Herausforderung allerdings nicht bewältigen. Dies zeigt auch die Erkenntnis über die Wirkung zahlreicher Massnahmen zur individuellen Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (äussere und innere Differenzierung des Unterrichts, Ausbau des sonderpädagogischen Angebots, Tertiärisierung der Lehrerbildung u.a.). Bildungslaufbahn und berufliche Integration werden zwar wesentlich durch die Schule bestimmt. Es ist aber nicht einfach die Schule, die für die ungleiche Verteilung der Chancen verantwortlich gemacht werden kann. Für die optimale Förderung aller Kinder, unabhängig ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, braucht es viel mehr ein Zusammenspiel von Schule und Elternhaus.

Der folgende Beitrag über ungleich verteilte Bildungschancen kommt aufgrund einer Problemanalyse zum Schluss, dass (1) alle Kinder bereits vor dem Eintritt ins Bildungssystem für eine erfolgreiche Schullaufbahn vorbereitet werden müssen, (2) nahezu alle Kinder mit Vorteil in der Regelklasse unterrichtet werden und (3) Schulen vor allem dann einen Beitrag zum Abbau ungleicher Bildungschancen leisten können, wenn sie in ihrer Kompetenz gestärkt werden und mehr Verantwortung für die optimale Förderung aller Kinder übernehmen.

Der Beitrag ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden der bildungstheoretische und bildungspolitische Bezugsrahmen sowie unterschiedliche Zugänge zum Thema vorgestellt. Die Ursachen für ungleich verteilte Bildungschancen sind vielfältig, was im zweiten Teil in Form einer Problemanalyse zur Volksschule aufgezeigt wird. Im dritten Teil werden Lösungsansätze zur Verminderung sozialer Ungleichheiten beziehungsweise zur besseren Förderung aller Kinder aufgezeigt. Lösungsansätze, die zum Teil auf Reformbedarf des Bildungssystems, vor allem aber auch auf eine Stärkung der Familie hinweisen.

# 1. Theoretischer Bezugsrahmen

## 1.1 Bildungstheoretischer Kontext

Sowohl die Suche nach Ursachen für ungleiche Bildungschancen als auch das Aufzeigen von Lösungsansätzen zur Verhinderung ungleicher Bildungschancen soll so weit wie möglich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Beides kann aber nicht unabhängig von einem normativen Bezugsrahmen erfolgen. Unsere Ausführungen basieren auf einer neuen Theorie der Schule (Fend, 2006), die wissenschaftliche Daten zum Verstehen des Bildungswesens sinnvoll nutzt und nach der die Schule drei grundlegende Funktionen zu erfüllen hat. Die Schule führt:

1. zur Reproduktion kultureller Systeme, indem sie Wissen und Können vermittelt, das zur Ausführung eines Berufs vorausgesetzt wird und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erforderlich ist (Qualifikationsfunktion);
2. zur Reproduktion der Positionsverteilung einer Gesellschaft und stellt – meist über Prüfungen oder Tests mit dem Ziel der Einhaltung des Leistungsprinzips – die gerechte Verteilung niedriger und hoher sozialer Positionen sicher (Selektionsfunktion);
3. zur Reproduktion von Normen und Werten und somit zur gesellschaftlichen Integration sowie zur Stabilisierung und Legitimation der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung (Integrations- und Legitimationsfunktion).

In Übereinstimmung mit diesen grundlegenden Funktionen der Schule erfolgen Analysen zum Bildungssystem häufig anhand der international gebräuchlichen formalen Kriterien **Effektivität** im Hinblick auf vorgegebene Ziele, **Effizienz** im Hinblick auf den Grad der Eignung von Massnahmen für die Erreichung der vorgegebenen Ziele und **«Equity»** (Bildungsgerechtigkeit) im Hinblick auf den Umgang mit sozialen Ungleichheiten (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2006). Mit einer Problemanalyse wird aufgezeigt, dass Equity ohne Effektivität und Effizienz nicht zu erreichen ist und dass sich Lösungsansätze zur optimalen Förderung aller Kinder – auch der hochbegabten – und die Verwirklichung gleicher Bildungschancen nicht gegenseitig ausschliessen.

## 1.2 Bildungspolitischer Kontext

Die Schule ist für Qualifikation, Selektion und Integration nicht alleine verantwortlich. Bildung, aber auch die mit Bildung verbundenen Einstellungen und Erfahrungen werden nicht einzig in der Schule vermittelt, sondern sind das Ergebnis verschiedener Sozialisationsinstanzen: Familie, Schule sowie familien- und schulergänzende Tagesbetreuung, aber auch Gleichaltrige und Medien spielen für die Entwicklung und Förderung von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle. Diese Systeme sind untereinander komplex verknüpft, weshalb einfache und isolierte Lösungen kaum wirkungsvoll sind. Veränderungen und Verbesserungen mit dem Ziel des Abbaus von sozialen Ungleichheiten und der optimalen Förderung aller Kinder sind nur im langwierigen Zusammenspiel von Schulentwicklungsprojekten möglich, die in den Gesamtrahmen umfassender Reformbestrebungen eingebettet sind.

Der Rahmen für Reformen im Bildungsbereich ist in der Schweiz durch das HarmoS-Konkordat gegeben (EDK, 2007). Ziel ist es, die obligatorische Schule durch eine interkantonale Vereinbarung zu harmonisieren. Dazu werden die strukturellen Eckwerte der Volksschule wie Schuleintritt und Dauer der Schulstufen, übergeordnete Ziele und verbindliche Bildungsstandards, aber auch Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung festgelegt. Die skizzierten Lösungsvorschläge bauen auf diesen nationalen Reformvorhaben auf.

## 1.3 Zugänge zum Thema

Fragen über die Ursachen des Schulerfolgs werden aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven erforscht (Wang, Haertel & Waldberg, 1993; Helmke & Weinert, 1997; Rüesch, 1999; Lanfranchi, 2002; Moser & Rhyn, 2000; Neuenschwander et al., 2005; Coradi Vellacott, 2007). Im pädagogischen Kontext werden Schulerfolg oder Schulprobleme häufig auf individuelle Dispositionen der Kinder (Intelligenz, Motivation, Behinderungen) oder auf Merkmale des Unterrichts zurückgeführt.

Der bildungssoziologische Zugang stellt demgegenüber die Bedeutung der Familie für den Schulerfolg ins Zentrum der Forschungsinteressen. Bereits in den 70er-Jahren haben Coleman und Jencks mit ihren umfassenden Studien zur Chancengleichheit des amerikanischen Bildungswesens nachgewiesen, dass die Art des Outputs weitgehend von einem einzigen Merkmal des Inputs abhängt, nämlich von der Eigenschaft der Schulanfänger. Alles andere – Lehrpläne, Ausstattung der Schule und Merkmale der Lehrpersonen – sei für die Schulleistungen nahezu irrelevant (Coleman, 1966; Jencks, 1973). Ein Pessimismus, der durch die meist erfolglosen Anstrengungen zur kompensatorischen Förderung von Kindern aus bildungsfernen Familien noch verstärkt worden war (Bronfenbrenner, 1974; Fend, 1984).

In Folge der Globalisierung und des internationalen Wettbewerbs wird der Schulerfolg vermehrt auch auf Merkmale von Bildungssystemen zurückgeführt. Dabei hat PISA jedoch erneut aufgezeigt, dass Eltern die eigentlichen Bildungsweichen stellen. Der Einfluss der Eltern auf die Bildungslaufbahn ihrer Kinder gilt als weit wichtiger als die schulischen Bedingungen. Die bildungsrelevanten Sozialisationskomponenten im familiären Kontext sind u.a.:

- das Vorhandensein von Finanz- und Zeitressourcen sowie von direkten Bildungsressourcen wie Bücher, Internetzugang oder ein ruhiger Ort zum Lernen;
- die Bereitschaft der Eltern, mit ihren Kindern Diskussionen über soziale, politische oder kulturelle Themen zu führen;
- die Bildungsaspirationen der Eltern und ihrer Kinder, gekoppelt mit der Möglichkeit, mit der Schule zu kooperieren und/oder auf Selektionsentscheidungen Einfluss zu nehmen.



Nun sind diese Ressourcen in Familien nicht nur sehr unterschiedlich verteilt, sondern zum Teil auch nur beschränkt vorhanden. In den 70er Jahren wurde dem Problem eingeschränkter ökonomischer, kultureller und sozialer Ressourcen von Familien vor allem in Form von kompensatorischen Erziehungsmassnahmen begegnet, beispielsweise durch Programme zur Frühförderung. In der aktuellen Debatte wird der Er-

folg für die optimale Förderung aller Kinder vor allem in familien- und schulergänzenden Strukturen, in Kindertagesstätten und in der besseren Nutzung der Vorschulzeit gesehen. Massnahmen sollen nicht isoliert getroffen werden. Vielmehr steht die Schule im Zentrum, die sich nicht mehr darauf beschränken kann, nur Unterricht anzubieten.

## 2. Problemanalyse

Die Gründe für die immer noch schlechte Nutzung des Potenzials aller Kinder und die ungleichen Bildungschancen sind vielfältig. Mit der folgenden Problemanalyse aus schultheoretischer Perspektive sollen verschiedene Schwachstellen der Volksschule aufgedeckt werden, die eine optimale Förderung, eine gerechte Beurteilung und eine gesellschaftliche Integration gefährden. Denn Effektivität, Effizienz und Equity sind nicht einfach unabhängige Kategorien zur Beurteilung von Bildungssystemen, sondern Ziele eines Bildungssystems, die nicht losgelöst voneinander angestrebt werden können.

### 2.1 Effektivität

**Fehlende Transparenz** – Empirische Befunde über das Wissen und Können von Kindern und Jugendlichen in der Volksschule liegen für die Schweiz nur wenige vor. Die schulische Leistungsmessung (Educational Measurement) als Instrument zur Qualitätssicherung hat in der Schweiz im Vergleich zum angloamerikanischen Sprachraum, aber auch im Vergleich zu den meisten europäischen Ländern, einen marginalen Stellenwert. Die Volksschule kann sich deshalb schlecht gegen Vorwürfe aus der Wirtschaft wehren, Schulkinder würden nicht über ausreichende schulische Qualifikationen verfügen, um eine Lehrstelle erfolgreich antreten zu können, oder das Niveau der Schule sinke ständig (Gartz, Hüchtermann & Myrtz, 1999; Kuratle, 1999; Zeller, 2002; Dellenbach, Hupka & Stalder, 2004; Moser, 2004).

Ohne Daten sind auch zuverlässige Aussagen über die Verteilung der Bildungschancen kaum möglich. Die fehlende Transparenz führte deshalb dazu, dass das Thema Chancengleichheit lange Zeit relativ einseitig und mit zu engem Fokus anhand ungerechter (sozial diskriminierender) Übertrittsentscheide diskutiert wurde.

**Ungenügende Beurteilungsinstrumente** – Unter der mangelnden Transparenz und Vergleichbarkeit leiden auch die Schulkinder selber. Die Volksschule hat es versäumt, die individuelle Beurteilung durch standardisierte Zertifikate zu ergänzen, obwohl es längst zum Allgemeinwissen pädagogisch ausgebildeter Fachpersonen gehört, dass die Beurteilung der Fähigkeiten mit Schulnoten von Klasse zu Klasse zum Teil erheblich schwankt und Noten deshalb keine Vergleichsfunktion bei schulexternen Adressaten erfüllen (Ingenkamp, 1971; Kronig, 2007). Diese unbefriedigende Situation wurde lange Zeit nicht mit ungleichen Chan-

cen in Verbindung gebracht. Die Folge von der ungenügenden Beurteilung durch die Schule sind Eignungstests von privaten Anbietern, die zu keinen Angaben über Qualität, Inhalt und curriculare Validität der Tests verpflichtet sind und deshalb auch nicht zwingend fair – beziehungsweise der Forderung gleicher Bildungschancen unterstellt sein – müssen.

**Hoher Anteil an Risikoschülern** – Mit der Ausrichtung auf Qualifikationen, die auf die Herausforderungen im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Leben vorbereiten, erhält der internationale Schulleistungsvergleich PISA für die Beschreibung des Übertritts von der Schule in die Arbeitswelt eine besondere Bedeutung. PISA zeigt den teilnehmenden Ländern, wie gross der Anteil an Jugendlichen ist, die infolge mangelnder Grundqualifikationen beim Übergang vom Schul- ins Arbeitsleben grossen Problemen gegenüberstehen und zudem in ihrem weiteren Leben Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung kaum nutzen können. Die OECD bezeichnet sie als Risikoschüler, deren Übergang ins Erwerbsleben nicht ohne Probleme stattfinden wird. Ihr Anteil liegt in der Schweiz zwischen 15 und 20%, in den führenden OECD-Ländern deutlich unter 10% (OECD, 2001; 2004). Der markante Risikoschüler-Anteil der Schweiz lässt sich auf die sehr hohen Quoten von Schulkindern mit Migrationshintergrund zurückführen: 13,6% der in PISA 2000 getesteten Kinder und 19,1% der Eltern sind im Ausland geboren; im Vergleich dazu sind es in Kanada lediglich 6,4% der Kinder und 12,4% der Eltern (Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter, 2003, S. 18). Dies ist für die Schweiz insofern ein besonderes Problem, als sich die Nachfrage nach wenig qualifizierten Arbeitskräften und die Arbeitssituation für Ungelernte in der Schweiz wie in den meisten westeuropäischen Ländern verschlechtert hat (Bundesamt für Statistik, 2007b). Die Situation für Kinder mit ungünstigen Bildungschancen wird sich deshalb ohne Steigerung der Effektivität des Schweizer Bildungssystems in Zukunft verschlechtern. Denn längst ist nachgewiesen, dass die in PISA gemessene Grundbildung eng mit der Arbeitslosigkeit zusammenhängt (OECD, 2001, S. 22).

### 2.2 Effizienz

**Übertriebene Anwendung des Delegationsprinzips** – Nicht nur der Anteil an Risikoschülern ist in der Schweiz sehr gross, sondern auch der Anteil an Kindern, die in Sonderklassen und Sonderschulen unterrichtet werden (Lanfranchi, 2005). Trotz der zunehmend integra-

tiven Ausrichtung des sonderpädagogischen Angebots ist diese Quote während den letzten zwanzig Jahren gestiegen. Während im Jahr 1981 in der Schweiz 4,3% der Schulkinder eine Sonderklasse oder Sonderschule besuchten, sind es mittlerweile 6,2%. Im internationalen Vergleich belegt die Schweiz damit einen Spitzenplatz. In den OECD-Ländern liegen diese Quoten zwischen 0,4 und 5%; in Deutschland beispielsweise bei 4,6%, in Frankreich bei 2,6%, in Schweden bei 1,3% und in Italien unter 0,5%. (SKBF, 2006, S. 85).

Eine repräsentative Studie im Kanton Zürich hat zudem gezeigt, dass nur gerade 43% der Kinder bis zum Ende der dritten Klasse eine reguläre Schullaufbahn durchlaufen. 57% der untersuchten Kinder hatten bis zum Ende der dritten Klasse mindestens einmal ein sonderpädagogisches Angebot in Anspruch genommen oder eine Klasse repetiert oder übersprungen (Moser, Keller & Tresch, 2003). Sonderpädagogische Massnahmen mögen zu einer kurzfristigen Entlastung der Kinder und der Lehrpersonen führen. Ihre langfristigen Auswirkungen sind aber nicht nur positiv zu beurteilen (Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003; Bless, Bonvin & Schüpbach, 2004; Bless, 2007).

**Angebotsorientierte Defizitzuschreibung** – Verschiedene Studien bieten Erklärungen für den ständigen Anstieg der sonderpädagogischen Massnahmen (Häfeli & Walther-Müller, 2005b). Die Nachfrage nach sonderpädagogischen Massnahmen hat nur bedingt etwas mit den Bedürfnissen der Kinder zu tun und hängt vor allem vom sonderpädagogischen Angebot ab. Der Anstieg kann insbesondere mit den Reaktionen der Fachleute auf schulische Probleme erklärt werden. Krankheitsbilder führen zu einer Sensitivität für Abweichungen und zu einer Legitimation von Fachleuten, die sich eine Existenz aufbauen und sichern wollen (Bühler-Niederberger, 1991). Die Willkür bei der Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen ist unter anderem ein Grund dafür, dass die kantonalen Unterschiede gemessen an der Nutzung des sonderpädagogischen Angebots sehr gross sind. Während im Kanton Aargau im Jahr 2004 immerhin 7% der Schulkinder eine Sonderklasse besuchten, waren es im Kanton Genf trotz einer sehr heterogenen Bevölkerung knapp 2%. Im Kanton Tessin existieren gar keine Sonderklassen, weshalb die Quote bei 0% liegt (SKBF, 2006, S. 86).

**Ungenügende Nutzung des Potenzials** – Ein grosses Problem im heutigen Bildungssystem besteht darin, dass die Volksschule bei der Förderung von sozioökonomisch benachteiligten Migrationskindern erst zu einem relativ späten Zeitpunkt und mit sehr limitiertem Zeitbudget eine Rolle spielt. Bei Schuleintritt verfügen diese Kinder meist nur über rudimentäre Kenntnisse der Unterrichtssprache, weshalb sie nicht in der Lage sind, dem Unterricht in genügendem Masse zu folgen. Dadurch können Lernschwierigkeiten auftreten, die dazu führen, dass die erbrachten Leistungen in keiner Weise dem Leistungspotenzial entsprechen. Dass Leistungen unter den eigentlichen Möglichkeiten bleiben, betrifft übrigens oft auch hochbegabte Kinder, deren Begabungen nicht entdeckt werden (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006).

## 2.3 Equity

**Chancengleichheit: ein missverständlicher Begriff** – Dank PISA wird das Problem ungleich verteilter Bildungschancen wieder neu diskutiert. Als Indikator für die Beurteilung der Chancengleichheit wird der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Schulleistungen berechnet (Arild, Kjell, Salvanes & Vaage, 2005; Coradi Vellacott & Wolter, 2005; Becker & Schubert, 2006; Geissler, 2006). Dieser Zusammenhang ist in der Schweiz besonders eng, was als Hinweis auf eine ungenügende Verwirklichung der Chancengleichheit interpretiert wird. Der Begriff Chancengleichheit ist allerdings missverständlich und erschwert die Identifikation von Problemen der Volksschule, weil er sehr unterschiedlich definiert werden kann und weil gewisse tief greifende Ungleichheiten in der Grundstruktur jeder Gesellschaft unvermeidlich sind (Rawls, 1979). Im schulischen Kontext können vier Hindernisse zur Verwirklichung der Chancengleichheit unterschieden werden (Giesinger, 2007):

- 1 Chancen können als Folge von Diskriminierung wegen Rasse, Hautfarbe, Geschlecht sowie ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit beeinträchtigt sein.
- 2 Chancen können aus finanziellen Gründen entfallen, weil es sich nur wohlhabende Familien leisten können, ihren Wohnort nach der Qualität der Schule zu wählen oder Kinder auf die Privatschulen zu schicken.
- 3 Kinder mit ähnlichen Potenzialen unterscheiden sich beim Schuleintritt in ihrer primären Bildung, weil sie in der Familie unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten erfahren.
- 4 Kinder kommen mit unterschiedlichen genetischen Anlagen zur Welt.

Ob der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistungen als ungerecht beurteilt wird, hängt davon ab, wie Chancengleichheit verstanden wird: von einer minimalen Forderung nach Nicht-Diskriminierung bis hin zur Idee der Neutralisierung sozial bedingter Ungleichheiten.

Für die Beurteilung der Schule anhand ihres Umgangs mit sozialen Ungleichheiten ist es sinnvoll, die Hindernisse in zwei Kategorien zusammenzufassen (in Anlehnung an Boudon, 1974; zit. in Maaz, Watermann & Baumert, 2007). Hindernisse aufgrund angeborener Schwächen oder fehlender Unterstützung in der Familie werden als **primäre soziale Ungleichheiten** bezeichnet. Hindernisse aufgrund von Diskriminierung durch individuelle Merkmale werden als **sekundäre soziale Ungleichheiten** bezeichnet. Sekundäre soziale Ungleichheiten zeigen sich meist bei den Schnittstellen des Bildungssystems, wenn beispielsweise für Schulkinder mit gleichen schulischen Leistungen je nach sozialer Herkunft der Familie spezifische Übertrittsentscheide zustande kommen (Baumert, Watermann & Schümer, 2003).

Während es ein unbestrittenes Ziel der Volksschule ist, sekundäre soziale Ungleichheiten zu verhindern, kann die Forderung nach der Neutralisierung primärer sozialer Ungleichheiten von der Schule kaum erfüllt werden, weil sich Anlagen und die Unterstützung durch die Familie bereits vor dem Schuleintritt und vor allem

während der gesamten Schullaufbahn auswirken. Der leichtfertige Umgang mit dem Begriff Chancengleichheit schadet der Volksschule insofern, als dass sie für Missstände verantwortlich gemacht wird, die nicht in ihrem Einflussbereich liegen. Eine sachliche Diskussion über ungleich verteilte Bildungschancen wäre vermutlich anhand des weniger belasteten Begriffs der Bildungsgerechtigkeit eher möglich (ausführlich dazu Giesinger, 2007).

**Primäre soziale Ungleichheiten** – Das wohl grösste Problem der Volksschule besteht darin, dass die primären sozialen Ungleichheiten in der Schweiz sehr gross sind. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei 4-jährigen Kindern besteht bereits vor dem Eintritt der Kinder in die Eingangsstufe, also in den Kindergarten oder in die Grund- oder Basisstufe (Moser & Berweger, 2005). Bei Schuleintritt können Kinder, die in sozioökonomisch privilegierten Familien aufwachsen, bereits besser lesen und rechnen und vor allem verfügen sie in der deutschen Sprache über einen besseren Wortschatz als Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Sie haben zu Hause viele Bücher, einen ruhigen Platz zum Lernen sowie Internetzugang. All dies hat primär mit den Rahmenbedingungen des Elternhauses zu tun: Bei fehlenden Finanz- und Zeittressourcen der Eltern sinken auch die Bildungs-, Kultur- und Sozialressourcen der Familie (Duncan & Brooks-Gunn, 1997; Ditton & Krüsken, 2006).

Durch das bestehende schulische Bildungsangebot können diese primären sozialen Ungleichheiten in den ersten beiden Jahren der Eingangsstufe nicht kompensiert werden (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005). In der Folge werden in der Schweiz rund 15% der potentiellen Erstklässler nicht altersgemäss eingeschult, wobei diese Quote für Kinder mit Migrationshintergrund gemäss Schätzungen doppelt so hoch ist (Lanfranchi, 2002, S. 54). Kinder mit Migrationshintergrund werden überdurchschnittlich oft in Einschulungsklassen mit besonderem Lehrplan versetzt, vom regulären Schulbeginn dispensiert und in den Kindergarten zurückgestellt oder sie müssen die erste Primarschulklasse repetieren. Über die längerfristige Wirkungslosigkeit all dieser Massnahmen siehe den Bericht von Hermann & Nay-Cramer (2003).

**Sozialräumliche Segregation auf der Primarschulstufe** – Aus den primären sozialen Ungleichheiten ergibt sich für die Volksschule ein Folgeproblem. Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen ist vor allem in städtischen Gebieten sowie Agglomerationen auch in der Schweiz so weit fortgeschritten, dass Lehrpersonen in Bezug auf die Zusammensetzung der Klasse und die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu Beginn der Schule mit sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen starten (Moser, 2005a). Die soziale und kulturelle Zusammensetzung einer Schulklasse ist aber für die Leistungsentwicklung nicht unbedeutend, weshalb es bereits bei Schuleintritt zu sekundären Ungleichheiten kommen kann. Es gehört mittlerweile zu den gut abgesicher-

ten Befunden, dass in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen beziehungsweise in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit ungenügenden Kenntnissen der Unterrichtssprache geringere Leistungen erzielt werden (Rüesch, 1998; Moser & Rhyn, 2000; Coradi Vellacott et al., 2003; Stanat, 2006).

Andererseits ist es auch so, dass gute Unterrichtsqualität ungünstige Rahmenbedingungen mindestens teilweise kompensieren kann (siehe auch unten: Recht auf Unterrichtsqualität). So gibt es gemäss Moser & Rhyn (2000) aufgrund ihrer Evaluation aller 6. Regelklassen im Kanton Zürich Lehrpersonen, die trotz ungünstiger Zusammensetzung ihrer Klasse (operationalisiert durch hohe Fremdsprachigenanteile und hohe Anteile von Kindern aus der Unterschicht) – durchschnittliche Klassenleistungen in Deutsch und Mathematik erreichen. Dementsprechend stellen sie «best practice-Fälle» eines erfolgreichen Unterrichts dar (siehe dazu auch die spätere Untersuchung zu «best-practice» von Moser & Tresch, 2003). «Best-practice» kann sich auch auf die Entwicklung ganzer Schulhäuser beziehen, die einer ungünstigen Ausgangslage trotzen und dank Investitionen mit Modellcharakter auf den Status so genannter Magnet-Schulen (Andre-Bechely, 2004) avancieren (siehe etwa die Schulhäuser St. Johann in Basel, Pestalozzi in Rorschach, St. Karli in Luzern, Nordstrasse in Zürich, vgl. auch Häusler, 1999).

**Sozialräumliche Segregation auf der Sekundarstufe I** – Die Segregation nach bildungsrelevanten Merkmalen wird durch den Übertritt in die Sekundarstufe I noch verstärkt, weil die Schülerinnen und Schüler bei ähnlicher Ausgangsleistung in der Regel in Schultypen mit Grundansprüchen (Realschule) deutlich weniger lernen als in Schultypen mit erweiterten oder höheren Anforderungen (Sekundarschule, Gymnasium) (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Das Problem der Schulen mit Grundansprüchen besteht darin, dass sie von einem in den letzten zwanzig Jahren stetig abnehmenden Anteil der gesamten Population besucht werden. Während im Jahr 1980 noch rund 38% der Jugendlichen eine Schule mit Grundansprüchen besuchte, waren es im Jahr 2005 nur noch 27%. Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund hat während dieser Periode in den Schulen mit Grundansprüchen hingegen von rund 48% auf 52% zugenommen (Bundesamt für Statistik, 2007a). Die Klassen werden deshalb in Bezug auf die Leistungen je länger je homogener (Lischer, 2003).

Die Bildung homogener Gruppen mag für Jugendliche in Schulen mit erweiterten oder höheren Anforderungen eine gute Lösung sein (Baumert & Köller, 1998), für jene in Schulen mit Grundansprüchen ist sie mit Sicherheit ein Nachteil. Homogene Lerngruppen sind dann ein Problem, wenn sich die Lerngruppen nur noch aus leistungsschwachen Schulkindern zusammensetzen. Ein klassisches Beispiel dafür sind die Sonderklassen, die auf der Theorie beruhen, dass durch homogene Lerngruppen Unterricht und Lernstoff möglichst optimal auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schulkinder abgestimmt werden können. Diese Theorie hat sich als Irrtum erwiesen, und längst

ist bekannt, dass sich eine heterogene Lerngruppe für schulleistungsschwache, aber auch für verhaltensauffällige Schüler positiv auswirkt (Bless, 2007; Preuss-Lausitz, 2004).

**Sekundäre soziale Ungleichheiten bei Übergängen** – Es gibt Hinweise dafür, dass in der Schweiz sekundäre soziale Ungleichheiten beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule, aber auch beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung bestehen und Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien tendenziell Bildungswege einschlagen, die unter ihren Möglichkeiten liegen (Haeblerlin, Imdorf & Kronig, 2004; Meyer, Stalder & Matter, 2003). Zudem besteht die Tendenz, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei gleichen Leistungen eher einer Sonderklasse zugewiesen werden (Lanfranchi, 2007c; Kronig, Haeblerlin & Eckhart, 2000). Eine Erklärung dafür liegt in Handlungsdispositionen im Sinne des Pygmalioneffekts. So zeigt eine Studie anhand fiktiver, aber realistischer Fallbeispiele, dass Lehrpersonen Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund aufgrund des Namens oder des Berufs des Vaters häufiger separieren würden als solche aus privilegierten Familien oder ohne Migrationshintergrund (Lanfranchi, 2006; Lanfranchi & Jenny, 2005). All diese Erkenntnisse sind vor allem im Kontext kantonal unterschiedlicher Zuweisungsquoten zu beurteilen. Die Volksschule hat es bis anhin unterlassen, sekundären sozialen Ungleichheiten durch faire Zuweisungs- und Abschlussprüfungen entgegenzuwirken. Welches Wissen und Können zu welchen Zulassun-

gen und Abschlüssen führt, ist unbekannt. Die Anteile an Kindern in den einzelnen Schultypen (Grundanforderungen, erweiterte Anforderungen und höhere Anforderungen) unterscheiden sich zudem von Kanton zu Kanton zum Teil beträchtlich, weshalb die Chancen auf einen hohen Bildungsabschluss nicht nur durch den Wechsel auf eine Privatschule, sondern auch durch einen Wechsel des Wohnorts entscheidend gesteigert werden können (Kronig, 2007).

**Recht auf hohe Unterrichtsqualität** – Einen geringen Stellenwert in der Diskussion über gleiche Bildungschancen hat der Unterricht, der offensichtlich in unterschiedlicher Qualität angeboten wird. Sowohl die PISA-Studie als auch Evaluationen verschiedener Kantone zeigen, dass die Leistungsunterschiede zwischen Schulklassen auch dann sehr gross sind, wenn sich die Klassen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen im Unterricht (soziale und kulturelle Herkunft, kognitive Grundfähigkeit und Klassenzusammensetzung) nicht unterscheiden (Moser & Berweger, 2004; Moser & Tresch, 2003). Bis anhin werden Instrumente zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (siehe etwa Kempfert & Rolff, 2005) erst im Ansatz und meist unverbindlich verwendet, das heisst ohne den Zwang, aufgrund schlechter Ergebnisse im Unterricht etwas verändern zu müssen. Wird der Schulerfolg durch schlechten Unterricht vereitelt, dann entspricht dies einem weiteren Hindernis zur Verwirklichung der Bildungsgerechtigkeit. Von daher sollte das Recht auf Bildung mit einem Recht auf qualitativ hoch stehenden Unterricht gekoppelt sein (siehe Art. 61a, Absatz 1).

### 3. Lösungsansätze

Die Problemanalyse liefert die empirische Grundlage für die Bestimmung von Handlungsfeldern, in denen aufeinander abgestimmte Lösungsansätze für die optimale Förderung aller Kinder situiert werden müssen.

#### 3.1 Fit für den Schulstart

**Bildung beginnt am Wickeltisch** – Der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung kann einerseits als Befund für ungenügende Strategien zur Verhinderung sozialer Ungleichheiten gesehen werden (Spies & Stecklina, 2005). Andererseits zeigt er aber auch, welch grossen Beitrag Eltern für die Qualität der Volksschule leisten, indem sie ihren Kindern von Geburt weg Möglichkeiten bieten, Interessen zu entwickeln und aktiv Erfahrungen zu sammeln. Der Entwicklungsprozess von Kindern in der ersten Lebensphase ist für das Lernen in der Schule von grosser Bedeutung. Kinder entfalten das Potenzial ihrer natürlichen Anlagen dank vermittelter Lernanregungen durch ihre Eltern oder andere Bezugspersonen, aber auch im Spiel mit Kindern (Lanfranchi & Schrottmann, 2004).

Die zentrale Frage für unsere Gesellschaft und das Bildungssystem ist deshalb, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, damit möglichst alle Kinder die ersten Lebensjahre so nutzen können, dass sie beim Ein-

tritt in die Eingangsstufe (Kindergarten, Grund- oder Basisstufe) nicht bereits mit vermeidbaren Nachteilen starten müssen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003a; Lanfranchi, 2004b). Eine Möglichkeit dazu bieten familienergänzende Angebote der Betreuung, Erziehung und Bildung kleiner Kinder. In der Schweiz werden solche Angebote noch wenig genutzt, weil sie entweder nicht oder nur spärlich vorhanden sind, oder weil sie für die Eltern kaum erschwinglich sind (Stern, Banfi, Tassinari, 2006). Während im Kanton Zürich nach einer repräsentativen Erhebung vor Schuleintritt nur gerade ein Fünftel der Erstklässler aus sozial privilegierten Elternhäusern familienergänzend betreut wurde und sozial benachteiligte Familien davon noch viel weniger Gebrauch machten (Moser et al., 2005), besuchen in Finnland und in Schweden, aber auch im Kanton Tessin 60 bis 80% aller Kinder ab dem dritten Lebensjahr eine vorschulische Betreuungs- und Bildungseinrichtung (Matthies, 2002, Lenz Taguchi & Nunkammar, 2003). Finnland, Schweden und das Tessin gehören zu jenen Ländern bzw. Regionen, in denen der Leistungsrückstand der Lernenden aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen deutlich geringer ist als in anderen OECD-Ländern beziehungsweise Kantonen der Schweiz (OECD, 2001; Lanfranchi & Berger, 2005; Origoni, 2007).



Die bisherige politische Stossrichtung hin zur familien- und schulergänzenden Tagesbetreuung ist aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen unbestritten. Aus einer bildungspolitischen Perspektive beurteilt ist aber ein additives Konzept mit Krippe und Kindergarten, mit Hort und Schule, von einem integrativen pädagogischen Konzept für Kinder, Familien und Fachpersonen abzulösen. Gefragt sind qualitativ hochstehende Tagesstrukturen unter dem gleichen Dach, die eine Einheit von Lernen, Spielen, Essen und Verweilen in einem verlässlichen und förderlichen Gesamtrahmen ermöglichen (näheres dazu in Kap. VI/3, in diesem Band). Die Schweiz gehört neben Deutschland und Österreich zu den wenigen Ländern, in denen Kinder unter 6 Jahren in Tageseinrichtungen ohne Bildungsplan betreut werden. Damit die pädagogischen Konzepte im gewünschten Sinne wirksam werden, müssen

- 1 Bildungspläne entwickelt und umgesetzt,
- 2 die bislang schwache Steuerung dieser Einrichtungen ausgebaut und
- 3 die Ausbildung der Erziehenden formal aufgewertet werden, denn diese ist im schweizerischen Bildungssystem am niedrigsten angesiedelt (Fthenakis, 2005; Larcher & Oelkers, 2003, S. 22).

**Optimierung schulergänzender Angebote** – Die Frage, wie individuelle Potenziale optimal auszuschöpfen sind und sozialen Ungleichheiten entgegengewirkt werden kann, stellt sich insbesondere für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren, verliert aber während der obligatorischen Schulzeit nicht an Bedeutung. Dass Tagesstrukturen oder Tagesschulen ohne besondere pädagogische Anstrengungen bereits zu den erhofften Veränderungen führen, ist zu bezweifeln und zudem als weitgehend ungeklärt zu bezeichnen (näheres dazu in Kap. VI/3, in diesem Band).

Allerdings gibt es zahlreiche Studien, die zeigen, dass das Ausmass an unbeaufsichtigter Zeit das Risiko für Depressionen, Alkohol- und Drogenmissbrauch sowie für schulischen Misserfolg bis ins Alter von 14 Jahren erhöht und dass die Art und Weise, wie Kinder ihre Freizeit nutzen, für den Schulerfolg von zentraler Bedeutung ist (Mahoney & Sattin, 2000; Mahoney & Schweder, 2002; Hansen, Larson & Dworkin, 2003; Lanfranchi, 2007b). Die grosse Chance von Tagesstrukturen liegt darin, dass sie Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, mehr Erfahrungen in einem geschützten Rahmen machen zu können sowie zu Interessen und zum Lernen hingeführt zu werden.

Auch auf der Volksschulstufe sollte die Aufteilung zwischen Betreuungsangeboten und Schule überwunden werden, weil sie die Trennung von Erziehung und Bildung, von Betreuung und Förderung, von Familie und Schule zementiert. Soweit es aufgrund der Grösse von Schulen möglich ist, sollte die Tagesbetreuung integrativ als Teil des schulischen Angebots organisiert und mit einem Bildungsauftrag verknüpft werden. Die mit den Tagesstrukturen verbundenen Erwartungen werden sich nur dann erfüllen, wenn die Tagesstrukturen nicht als zusätzliche Betreuungsangebote, son-

dern als integraler Bestandteil des Bildungsauftrags mit dem Ziel organisiert werden, die Kinder besser zu fördern (Lanfranchi, 2007a; Larcher, 2005).

Schulen müssen in Zukunft mehr als Schulstunden anbieten. Neben dem Erteilen von Unterricht braucht es auch auf der Volksschulstufe ganztägige Programme mit einem Bildungsauftrag. Tagesstrukturen verlangen eine Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer, mehr Präsenz, aber weniger Unterrichtsstunden, Arbeitsplätze an der Schule, schulinterne Fortbildung und nachfrageorientierte Weiterbildung (Baumert, 2003). Sofern sich die Volksschule nach den gesellschaftlichen Entwicklungen und den damit verbundenen Bedürfnissen von Eltern richtet und zugleich ihre Qualität regelmässig ausweist, braucht sie die Konkurrenz von privaten Schulen nicht zu fürchten.

**Kenntnis der Unterrichtssprache bei Schuleintritt** – Es ist offensichtlich, dass der schulischen Benachteiligung von zwei- und mehrsprachigen sozioökonomisch benachteiligten Migrationskindern nur dann entgegengewirkt werden kann, wenn deren Sprachkompetenzen bereits im Vorschulalter – besser noch früher – gezielt gefördert werden. Zur Stärkung der Volksschule muss mit allen Mitteln erreicht werden, dass alle Kinder spätestens zwei Jahre nach Eintritt in die Eingangsstufe die Unterrichtssprache beherrschen. Um dieses Ziel zu erreichen ist, gestützt auf das Programm «Success for All» nach Slavin & Madden (1993), Folgendes notwendig:

- 1 eine fundierte Diagnose des Sprachstandes (Sprachstandserhebung) beim Eintritt in die Eingangsstufe,
- 2 curriculare Vorgaben,
- 3 ein darauf aufbauender Förderunterricht,
- 4 Wirkungskontrollen.

Dabei soll auch der Förderung der Erstsprache Beachtung geschenkt werden. Das Beherrschen der Erstsprache ist für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache zentral, weil ein Teil der kommunikativen Kompetenzen der Erstsprache in der Zweitsprache nicht neu erworben werden muss, sondern auf Situationen, in denen die Zweitsprache benutzt wird, übertragen werden kann. Damit sich allerdings positive Effekte der Zweisprachigkeit einstellen können, müssen die Lernenden auch in der Erstsprache ein bestimmtes Niveau sprachlicher Kompetenz erreichen (Cummins, 1984; Günther & Günther, 2004).

Die Relevanz der Erstsprache wird nicht nur im Hinblick auf den Zweitspracherwerb von sozioökonomisch benachteiligten Migrationskindern betont, sondern auch in Bezug auf deren Identitätsentwicklung (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003b; Schader, 2004). Sprache ist ein auch äusserlich markantes Merkmal von Identität, indem sie Aufschluss über die regionale und ethnische Zugehörigkeit sowie über den Bildungsstand gibt. Die Sprachentwicklung verläuft vor allem dann erfolgreich, wenn die Förderung der Erst- und Zweitsprache nicht isoliert, sondern koordiniert erfolgt (De Bot, Driessen & Jungbluth, 1991; Reich & Roth, 2002). Aus volkswirtschaftlicher Perspektive beurteilt, müsste die Erstsprache zudem auch als Teil des Humankapitals gefördert werden.

### 3.2 Integration und Öffnung

**Integrative Ausrichtung des sonderpädagogischen Angebots** – Schulen sind Institutionen, die sich nach den Bedürfnissen der Kinder ausrichten. Gleich ob pädagogische Ziele wie die optimale Förderung aller Kinder, die Verhinderung sozialer Ungleichheiten oder volkswirtschaftliche Interessen wie die optimale Vermittlung und Nutzung von Humankapital verfolgt werden, müssen Schulen heute ein neues Verständnis ihrer Aufgabe entwickeln. Die zentrale Frage für eine Schule ist nicht mehr, zu welchem Angebot ein Kind passt, sondern was die Schule tun kann, damit sie das Kind zum Erfolg führen kann.

In diesem Sinne bildet das neue Verständnis von Schule auch eine Grundlage für eine einschneidende Wende der Sonderpädagogik, die sich durch Integration anstelle von Separation, durch Bedürfnis- anstelle von Defizitorientierung, durch Unterrichts- anstelle von therapeutischer Orientierung auszeichnet (Bless, 2004; Eberwein & Knauer, 2005).

Damit die Integration erfolgreich verlaufen kann, müssen allerdings die angesprochenen Probleme der Volksschule, insbesondere eine bessere Vorbereitung aller Kinder auf das Lernen in der Schule, gelöst werden. Zudem braucht es auch Gewissheit darüber, dass die Integration mit keinen negativen Auswirkungen für die Klasse verbunden ist. Kinder haben unterschiedliche Bedürfnisse, aber das gleiche Recht auf eine qualitativ optimale Förderung, weshalb auch hochbegabten Kindern besondere Bedürfnisse zugestanden werden müssen. Die Organisation des sonderpädagogischen Angebots muss deshalb in den Aufgabenbereich der Schule fallen, der je nach Belastung (Anteil fremdsprachige Kinder und Anteil Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien) mehr oder weniger Mittel zur Verfügung stehen (Häfeli & Walther-Müller, 2005a). Das sonderpädagogische Angebot muss zudem zugunsten einer besseren Förderung in den ersten Lebensjahren reduziert werden (Lanfranchi, 2004a).

**Modularer Aufbau und schultypenunabhängige Beurteilung auf der Sekundarstufe I** – Obwohl sich die Einteilung in Schultypen oder Leistungsniveaus auf der Sekundarstufe I vor allem für die Jugendlichen in den Schulen mit Grundansprüchen negativ auswirkt, bietet die Wissenschaft herzlich wenig Argumente für eine grundlegende Strukturreform, beispielsweise für die Einführung von Gesamtschulen. Werden zudem die Kosten abrupter Traditionsbrüche berücksichtigt, mit denen weder die Selektionsaufgabe der Schule ausgeschaltet wird noch besserer Unterricht erreicht werden, dann wird man sich hüten, Strukturdebatten erneut aufleben zu lassen (Baumert & Artelt, 2003; Moser, 2005b).

Anpassungen auf der Sekundarstufe I sind aber dringend notwendig, weil diese mit ihrer jetzigen Organisation die notwendige Durchlässigkeit zwischen den Schultypen und eine aussagekräftige Beurteilung kaum gewährleistet. Es wäre deshalb zu prüfen, ob nicht zumindest die minimale Grundbildung in den zukünftig national geregelten Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Erstsprache und Fremdsprachen in Modulen angeboten werden soll. Ein modularer Aufbau

ist mit einem Kurssystem zu vergleichen, wie es beispielsweise beim Erlernen von Fremdsprachen selbstverständlich ist. Die Zuteilung zu den Modulen erfolgt nicht über einen Schultyp, sondern über ausgewiesene Kompetenzen. Module werden mit Zertifikaten abgeschlossen, die über das erreichte Wissen und Können Auskunft geben.

Die Sekundarstufe I muss zudem durch neue Formen der Beurteilung aufgewertet werden. Die Beurteilung muss vollständig vom Schultyp beziehungsweise vom Leistungsniveau entkoppelt werden, weil diese ungenau und somit ungerecht ist. Vor allem im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration der Jugendlichen in die Berufsbildung muss die Schule ihre Bedeutung für die Selektion wahrnehmen und sowohl die individuelle Förderung als auch die standardisierte, schultypenunabhängige Beurteilung differenziert und an curricular vorgegebenem Wissen und Können ausrichten.

**Bedürfnisorientierte Lösungen** – Die Orientierung von Unterricht und Schule an Wissen und Können, das verbindlich vermittelt und überprüft werden kann, gehört zu den zentralen Instrumenten für eine individuelle Ausrichtung von Schullaufbahnen. Schulen können sich nur dann an den Bedürfnissen der Kinder orientieren, wenn sie diese in jenen Klassen oder Leistungsgruppen unterrichten, in denen der grösste Erfolg erwartet werden kann. Lernen ist vor allem dann erfolgreich, wenn Kinder interessiert und motiviert sind, was eine optimale Passung von Anforderungen und Fähigkeiten und nicht das Jahrgangsklassenprinzip voraussetzt. Flexibilität sollte sich dabei nicht nur auf das schnellere oder langsamere Durchlaufen der Schullaufbahn beziehen, sondern generell zu unbürokratischen Lösungswegen zum Wohle der Kinder führen. Dazu gehört auch, dass Schulen Anliegen von Eltern ernst nehmen und Eltern zumindest bei ernsthaften schulischen Problemen ebenfalls gewisse Freiheiten wie das Recht auf einen Klassenwechsel ihres Kindes haben.

Mit der Berücksichtigung der Elternanliegen ist nicht die Freiheit der Schulwahl gemeint, die übrigens sehr verschieden interpretiert wird, von moderater Berücksichtigung der Elterninteressen und strengen Kontrollmechanismen zur Sicherung der sozialen Durchmischung von Schulen bis hin zum Bildungsmarkt, bei dem Schulen ohne Einschränkungen über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern entscheiden (West, 2006). Ein Bildungsmarkt wäre nicht im Stande, schwach besiedelte Gebiete zu bedienen und könnte auch nicht angemessen auf starke Ungleichverteilung von Elternressourcen reagieren (Oelkers, 2005). Obwohl daher reine Marktmodelle für die Volksschule abgelehnt werden, ist es für die Schulen unumgänglich, gewisse Regeln des Wettbewerbs und der Vertrauensbildung zu beachten und sich vermehrt um Elternanliegen zu kümmern. Denn das Recht auf hohe Qualität lässt sich einfacher einlösen, wenn Eltern von den Schulen nicht als Störfaktor behandelt, sondern als Ressource eingebunden werden (Oelkers, 2005).

### 3.3 Verantwortung und Rechenschaft

**Standardbasierte Reform** – Sämtliche OECD-Länder, die in den letzten zwanzig Jahren den Weg zu einer Modernisierung des Bildungssystems eingeschlagen haben, verfolgen eine Doppelstrategie: Zum einen wird die Verantwortung der Einzelschule für das pädagogische Handeln gestärkt. Zum andern werden die Schulen dazu verpflichtet, Transparenz über Programm, Entwicklung und Lernergebnisse der Kinder zu schaffen, was mit externer Kontrolle verbunden ist. Qualität muss im Sinne der Rechenschaftslegung ausgewiesen werden. Schulen werden nicht mehr daran gemessen, was sie gemäss Lehrplan anbieten, sondern an dem, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können (Döbert, 2005).

Der durch PISA aufgedeckte hohe Anteil an Jugendlichen, die am Ende der Volksschule nur über rudimentäre Lesekompetenzen verfügt, war für die Schweiz deshalb ein Schock, weil die Qualität des Bildungssystems bis zu diesem Zeitpunkt nie überprüft worden war. Was nicht in einem Lernprogramm enthalten ist, nicht verlangt und kontrolliert wird, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt (Oelkers, 2003, S. 7). Die wichtigsten Elemente der laufenden standardbasierten Reform (HarmoS, siehe EDK, 2007) sind:

- 1 Bildungsstandards, welche die erwarteten Kompetenzen klar umschreiben,
- 2 eine entsprechende Förderung im Unterricht,
- 3 Tests, mit denen das Erreichen der Standards überprüft wird sowie
- 4 eine darauf abgestimmte Feedback-Kultur.

Mehr Verantwortung für die Ergebnisse der Schulkinder (fachliche Qualifikationen, Motivationen und Interessen, soziale Kompetenzen u.a.) verlangt aber auch mehr Verantwortung für die Unterrichtsqualität (Ditton & Kreyer, 1995), weshalb im Gegenzug auch die Schulleitung gestärkt werden muss, damit sie das Controlling im Dienste einer erfolgreichen Schule nutzen kann. Ohne rechtliche, finanzielle, personelle und pädagogische Kompetenzen ist das Ziel von Verant-

wortung und Rechenschaft kaum einlösbar. Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen, die Verbesserung der Unterrichtsqualität oder das Hinführen von Problemgruppen zu den Grundfähigkeiten verlangt in der Regel Entscheide, die notfalls auch gegen Widerstände des Kollegiums durchgesetzt werden müssen (Larcher & Oelkers, 2003, S. 24). Die bis anhin den Schulleitungen zugestandenen Kompetenzen reichen kaum aus, um Schulen führen, entwickeln und Verantwortung übernehmen zu können.

**Transparenz** – Die standardbasierte Reform führt automatisch zu mehr Transparenz über die Qualität der Volksschule, weil Erfolg in einer geeigneten Form nachgewiesen werden muss. Dazu braucht es standardisierte Verfahren – beispielsweise Tests –, die eine Interpretation der Ergebnisse im Vergleich zu einem Normsystem zulassen. Tests erfüllen im Bildungswesen drei Funktionen:

- 1 Monitoring und Evaluation von Bildungssystemen: Ein Beispiel dafür ist der PISA-Test.
- 2 Evaluation von Schulen und Unterricht: Verschiedene Kantone haben mehr oder weniger standardisierte Verfahren zur Evaluation von Schulen oder Schulklassen eingeführt.
- 3 Individuelle Beurteilung, insbesondere in Form von Zulassungs- oder Abschlussprüfungen, aber auch als Zertifikate: Beispiele dafür sind Fremdsprachenzertifikate, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats (GER) orientieren.

Wirksame Bildungseinrichtungen zeichnen sich in Einwanderungsgesellschaften wie der Schweiz dadurch ab, dass sie mit allen Lernenden hohe Leistungsziele erreichen – weil sie ihre Outputs messen, die Qualität des Unterrichts sichern und die Mehrsprachigkeit aller Lernenden als Kapital im transnationalen Raum fördern.

## 4. Schlussfolgerungen

### 4.1 Öffentliche Diskussion über Bildung von 0-6

Das grösste Potenzial zum Abbau ungleicher Bildungschancen liegt in der Förderung der Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren. Mit Neugier und Kompetenz ausgestattet, erforschen kleine Kinder aktiv sich selbst und die Welt und eignen sich dadurch Wissen an. Wer aktiv ist und im Leben sich und seine Umwelt erforscht, gelangt zu Wissen und Können. Voraussetzung ist allerdings, dass Kinder zum Lernen motiviert werden und dadurch situative Interessen entwickeln. Dabei spielt die Unterstützung der Kinder eine entscheidende Rolle. Die Bedeutung der Familie für den Schulerfolg muss durch eine öffentliche Diskussion wieder vermehrt ins Bewusstsein der Eltern gelangen.

### 4.2 Bildungsauftrag für familien- und schulergänzende Einrichtungen

Wo, wer und wie der Aufforderung zur Unterstützung der Entwicklung von Kindern Rechnung getragen wird, ist unbedeutend. Sofern aber die Familie ihre wichtige Aufgabe aus irgendeinem Grund nicht ausreichend wahrnehmen kann, sollte die Möglichkeit bestehen, dass die Förderung von einer familien- oder schulergänzenden Einrichtung professionell übernommen wird. Familien- und schulergänzende Einrichtungen müssen ihre anspruchsvolle Funktion mit einem Bildungsauftrag übernehmen. Bildung und Betreuung sind weder gegeneinander abzugrenzen, noch an eine institutionelle Form gebunden. Tagesbetreuung soll deshalb ins schulische Angebot integriert und mit einem Bildungsauftrag verbunden werden.

### 4.3 Sprachförderung

Dass die Sprachförderung vor allem in der Eingangsstufe (Kindergarten, Grund- oder Basisstufe) intensiviert werden muss, ist unbestritten. Damit Kinder nicht aufgrund ihrer Sprachkenntnisse im Unterricht scheitern, muss der Erfolg bei der Förderung mittels Sprachstandserhebung regelmässig überprüft und sichergestellt werden. Nur so kann verhindert werden, dass Kinder mit eingeschränkten Bildungschancen bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn vom Lehr-Lern-Prozess im Unterricht nicht entsprechend ihrer Fähigkeiten profitieren. Für Kinder mit Migrationshintergrund wirkt sich zudem die professionelle Förderung der Erstsprache in den Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur positiv aus.

### 4.4 Ergänzung bisheriger Beurteilungsformen durch unabhängige Daten

In der Schweiz fehlen standardisierte Testsysteme zur Verbesserung der individuellen Förderung, aber auch zur ergänzenden Beurteilung der Schülerinnen und Schüler weitgehend. Standardisierte Testergebnisse können eine wertvolle Information zur förderdiagnostischen Planung im Unterricht sein. Die Nutzung von Testergebnissen kann zudem generell zu einer Entschärfung der Zuteilungsproblematik führen. Sowohl die Zuteilung zu Sonderklassen als auch die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schultypen oder Leistungsniveaus geschieht nach unterschiedlichen und kaum transparenten Kriterien. Testergebnisse können auch als Grundlage für selbstständiges Lernen genutzt werden und die Motivation von Kindern und Jugendlichen erhöhen. Zugleich erfordert der verantwortungsvolle Umgang mit Testergebnissen eine umfassende Ausbildung der Lehrpersonen.

### 4.5 Integrative Schulformen

Die Einteilung von Schülerinnen und Schülern in homogene Leistungsgruppen, beispielsweise in Sonderklassen, aber auch in die Schultypen der Sekundarstufe I kann sich auf das Lernen und den Schulerfolg negativ auswirken. Vor allem die Zuweisung in Sonderklassen kann sich für Kinder als grosser Nachteil erweisen, weshalb eine integrative Ausrichtung der Schule notwendig ist. Anpassungen sind auch auf der Sekundarstufe I notwendig, wo ungünstige Klassenzusammensetzungen durch Differenzierungsmassnahmen verhindert werden sollten. Zudem sind der Schulabschluss und die Beurteilung vom Schultyp auf der Sekundarstufe I zu entkoppeln. Nur so wird es möglich sein, auch Schulformen mit Grundansprüchen attraktiver zu gestalten. Die Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss führt sowohl zu einer Aufwertung der Sekundarstufe I, zu mehr Fairness bei der Beurteilung als auch zu einer Entlastung der Übergangentscheidung von der Primarschule zu den Schulformen der Sekundarstufe I, weil sie nicht mehr als Abschlussprognose interpretiert werden muss.

### 4.6 Sicherung der Unterrichtsqualität

Schulen müssen in ihren Kompetenzen gestärkt werden und Verantwortung für guten Unterricht und den Lernerfolg der Kinder übernehmen. Dazu gehört eine professionelle Qualitätssicherung und -entwicklung und die Bereitschaft, alles für eine optimale Förderung der Kinder zu unternehmen, alle Kinder hin zu Mindeststandards hinzuführen und ihnen eine ausreichende Grundbildung zu vermitteln, die für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration notwendig ist. Verantwortung übernehmen heisst auch, Transparenz über die erreichten Ziele schaffen und Rechenschaft gegenüber der Gesellschaft und den Eltern ablegen.

### 4.7 Armut bekämpfen, weil sie ein Bildungsrisiko ist - geringe Bildung bekämpfen, weil sie ein Armutsrisiko ist

Die sozioökonomische Leistungsfähigkeit der Familie muss unter dem Aspekt des Bildungserfolgs der Kinder gestärkt und gefördert werden. Somit sind alle Massnahmen zur Armutsbekämpfung (EKFF, 2000) ein Beitrag zur gerechten Verteilung von Bildungschancen. Umgekehrt sind individuelle und familiäre Bildungsressourcen der beste Weg zur Verminderung von Armutsrisiken (Volken & Knöpfel, 2004).

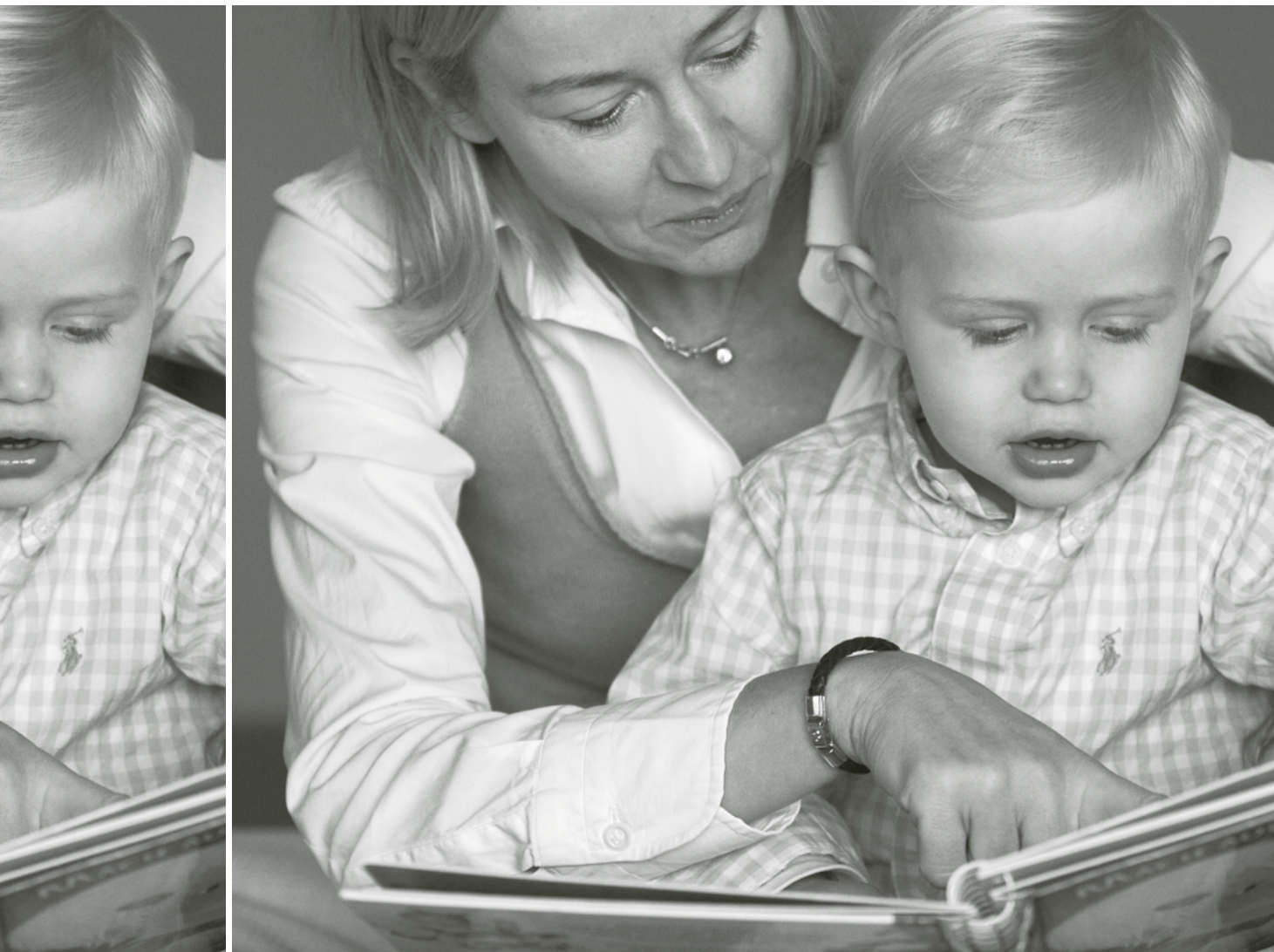
Fazit - In der öffentlichen bildungspolitischen Debatte wurden bisher jene Aspekte zu sehr vernachlässigt, die in der Forschung seit länger bekannt sind: Nämlich die Bildungsprozesse, die sich zuallererst in der Familie vollziehen. Dort eignen sich Kinder die emotional-motivationalen und kognitiven Basisfähigkeiten für das spätere schulische Lernen. Deshalb nähern wir uns nur dann an eine Bildungsgerechtigkeit der Volksschule, wenn vor allen Dingen Familien in der Erbringung ihrer Leistungen unterstützt werden. Dazu braucht es familienpolitische Massnahmen, wie sie die Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen in ihren strategischen Leitlinien 2010 begründet, fördert und fordert (EKFF, 2005).



- Andre-Bechely, L. (2004). The Goals of a Voluntary Integration Program and the Problems of Access: A Closer Look at a Magnet School Application Brochure. *Equity and Excellence in Education*, 37 (3), 303-315.
- Arild, A., Kjell, G., Salvanes, K., & Vaage, K. (2005). Educational Attainment and Family Background. *German Economic Review* 6 (3), 377-394.
- Baumert, J., & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur. *Pädagogische Führung* 14 (4), 188-192.
- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-71.
- Becker, R., & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (2), 253-284.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2003a). *Integrationsförderung im Vorschulalter, insbesondere durch familienergänzende Einrichtungen. Bericht und Empfehlungen, gutgeheissen durch den Bildungsrat des Kantons Zürich am 8. April 2003*. Zürich: Volksschulamt (Forum für Interkulturelle Erziehung und Bildung). Abrufbar unter <http://www.quims.ch/aktuell/Integr.foerd.Vorschulalter.pdf> [Stand: 18.12.2007].
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2003b). *Rahmenlehrplan Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Zürich: Volksschulamt (Bildungsrat des Kantons Zürich in Zusammenarbeit mit den Trägern der Kurse HSK). Abrufbar unter [http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuell/news\\_2003/HKS.html](http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuell/news_2003/HKS.html) [Stand: 18.12.2007].
- Bless, G. (2004). Schulische Integration - Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In A. Kummer Weiss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration - Anspruch und Wirklichkeit* (S. 41-56). Luzern: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik SZH.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Huber (3. unveränd. Aufl.).
- Bless, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2004). *Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Klett.
- Bühler-Niederberger, D. (1991). *Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesamt für Statistik. (2007a). *Bildungssystemindikatoren. Selektion auf der Sekundarstufe I*. Neuchâtel: BFS, abrufbar unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.50302.513.html> [Stand: 18.12.2007].
- Bundesamt für Statistik. (2007b). *Wichtigste Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung. SAKE 2006 in Kürze*. Neuchâtel: BFS.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Coradi Vellacott, M. (2007). *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz: Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozialräumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M., & Wolter, S.C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS und EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S.C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Trendbericht Nr. 9).
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De Bot, K., Driessen, G., & Jungbluth, P. (1991). An Evaluation of migrant language teaching in the Netherlands. In K. Jaspaert & S. Kroon (Hrsg.), *Ethnic minority languages and education* (S. 25-35). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Dellenbach, M., Hupka, S., & Stalder, B. E. (2004). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung: Der Kanton Bern im Vergleich zur restlichen Deutschschweiz. Ergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Abt. Bildungsplanung und Evaluation.
- Ditton, H., & Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht: Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (4), 507-528.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen - zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 135-157.
- Döbert, H. (2005). Flexibel, innovativ und output-orientiert - zu wesentlichen Merkmalen erfolgreicher Schulsysteme. *Schule international*, 1, 12-23.
- Duncan, G., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of Growing up Poor*. New York: Russell.
- Eberwein, H., & Knauer, S. (Hrsg.). (2005). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. (6., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- EDK. (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Oktober 1991*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2 Seiten).
- EDK. (2003). *Aktionsplan PISA 2000 - Folgemaßnahmen*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. [http://www.edk.ch/pdf\\_downloads/monitoring/aktplan\\_pisa2000\\_d.pdf](http://www.edk.ch/pdf_downloads/monitoring/aktplan_pisa2000_d.pdf) [Stand: 18.12.2007].
- EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (vom 14. Juni 2007)*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. [http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmo\\_S\\_d.html](http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmo_S_d.html) [Stand: 18.12.2007].
- EKFF. (2000). *Die Leistungen der Familien anerkennen und die Familienarmut reduzieren*. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen.
- EKFF. (2005). *Die Leistungen der Familien anerkennen und fördern. Strategische Leitlinien 2010*. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen. [http://www.ekff.ch/content.php?lang=1&re0=2&p=tbl\\_1\\_11](http://www.ekff.ch/content.php?lang=1&re0=2&p=tbl_1_11) [Stand: 18.12.2007].
- Fend, H. (1984). Determinanten der Schulleistung: Wie wichtig sind die Lehrer? *Zeitschrift für Unterrichtsforschung*, Heft 1, S. 62-87.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Klinkhardt.
- Fthenakis, W. (2005). Bildung von Anfang an: Neuorientierung des Bildungsauftrags von Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren. In EDK (Hrsg.), *Educare: betreuen - erziehen - bilden* (S. 12-41). Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Studien und Berichte 24A).
- Gartz, M., Hüchtermann, M., & Myrzt, B. (1999). *Schulabgänger: Was sie können und was sie können müssten*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Geissler, R. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 4, 34-49.
- Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362-381.
- Günther, B., & Günther, H. (2004). *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. unveränd. Aufl.). Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Häfeli, K., & Walther-Müller, P. (2005a). Synthese. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich* (S. 15-91). Luzern: Edition Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Häfeli, K., & Walther-Müller, P. (Hrsg.). (2005b). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern: Edition Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Hansen, D. N., Larson, R. W., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self reported development experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25-55.
- Häusler, M. (1999). *Innovation in multikulturellen Schulen. Fallstudie in fünf Schulen der Deutschschweiz*. Zürich: Orell Füssli.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd.3).
- Hermann, R., & Nay-Cramer, D. (2003). Einschulungsklassen zur Prävention von Lernstörungen. In M. Brunstig, H. Keller & J. Steppacher (Hrsg.), *Teilleistungsschwächen - Prävention und Therapie* (S. 131-145). Luzern: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik (4. unveränd. Aufl.).
- Hoyningen-Süess, U., & Gyseler, D. (2006). *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Bern: Haupt.
- Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jencks, Ch. et al. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kempfert, G., & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim, Basel: Beltz (4., überarb. und erw. Aufl.).
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.

- Kuratle, R. (1999). *Was müssen Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit können?* Solothurn: Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. (2004a). Schulversagen bei Migrationskindern: Prävention dank familienergänzender Kinderbetreuung im Vorschulalter. In S. Amft, K. Bernath & K. Häfeli (Hrsg.), *Heilpädagogik in einer veränderten Forschungslandschaft* (S. 69-90). Luzern: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A. (2004b). The success of immigrant children at school: Effects of early child care as transitional space. *International Journal of Early Childhood*, 36 (1), 72-73.
- Lanfranchi, A., & Schrottman, R. E. (2004). *Kinderbetreuung ausser Haus – eine Entwicklungschance*. Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2005). Problemlösungen an Ort statt Delegation nach aussen? Unterschiede in der Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 7-12.
- Lanfranchi, A. (2006). Die Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen: nomen est omen. In Berufsverband der Heilpädagogen (Hrsg.), *Heilpädagogik in Praxis, Forschung und Ausbildung* (S. 278-284). Berlin: BHP.
- Lanfranchi, A. (2007a). Ein gutes Betreuungsangebot ist der halbe Schulerfolg. In C. Bollier & M. Sigris (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (S. 73-87). Luzern: Edition SZH.
- Lanfranchi, A. (2007b). *Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (Zwischenbericht an den Nationalfonds, Projekt Nr. 1000013-113909).
- Lanfranchi, A. (2007c). Sonderklassenversetzung und integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, 128-141.
- Lanfranchi, A., & Berger, E. (2005). *Der Fall Tessin: Ausgleich ungleicher Lernvoraussetzungen dank vorschulischer Investitionen und späte Selektion*. Neuchâtel: Nationale PISA-Tagung «Systemische Faktoren und schulische Leistungen», paper presented 25.11.05.
- Lanfranchi, A., & Jenny, G. (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung* (S. 217-278). Luzern: Edition Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Larcher, S. (2005). Die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor dem Hintergrund aktueller Schulentwicklungsprozesse: Tagesstrukturen als Voraussetzung, Instrument oder Strategie für Chancengleichheit? EDK (Hrsg.), *Educare: betreuen – erziehen – bilden* (S. 42-56). Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Studien und Berichte 24A).
- Larcher, S., & Oelkers, J. (2003). *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK, Bildungsmonitoring Schweiz.
- Lenz Taguchi, H., & Nunkammar, I. (2003). *Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services Under the Ministry of Education and Science: A Swedish Case Study*. Paris: UNESCO – Early Childhood and Family Policy Series No. 6.
- Lischer, R. (2003). Integrierte Fremde? Eine statistische Antwort. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schülern* (S.11-23). Bern: EDK (Studien + Berichte 19A).
- Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 444-461.
- Mahoney, J. L., & Sattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behaviour: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Mahoney, J. L., & Schweder, A. E. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30 (1), 69-86.
- Matthies, A.-L. (2002). Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein «leuchtendes» Beispiel? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 38-45.
- Meyer, T., Stalder, B. E., & Matter, M. (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern: hep.
- Moser, U. (2005a). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenz beim Schuleintritt* (S. 167-185). Aarau: Sauerländer.
- Moser, U. (2005b). PISA – Medienspektakel oder wissenschaftliche Studie im Dienste der Bildungspolitik? *Referat an der Tagung der SP Kanton und Stadt Zürich zum Thema «Integration oder Selektion? Das Schulmodell der Zukunft»*, 1.10.2005, unveröff. Manuskript.
- Moser, U., & Berweger, S. (2004). Einflüsse des Bildungssystems und der Schulen auf die Mathematikleistung. In BFS & EDK (Hrsg.), *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht* (S. 53-61). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U., & Berweger, S. (2005). *Evaluation des Schulversuchs Grund-/Basisstufe. Kurzbericht zur ersten Erhebung des Lern- und Entwicklungsstandes der Kohorte 2 (BE, FR, LU, ZH)*. Zürich: unveröff. Bericht zuhanden der EDK-OST.
- Moser, U., Keller, F., & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: h.e.p.
- Moser, U., & Rhyn, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J. (Hrsg.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- OECD. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- OECD. (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2005). *Die Freiheit der Schulwahl: Ein Problemaufriss*. Zürich: Universität Zürich, unveröff. Manuskript.
- Origoni, P. (2007). *Equi non per caso, I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Preuss-Laustitz, U. (Hrsg.). (2004). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Reich, H. H., & Roth, H. J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601-646). Weinheim: Beltz Psychologie Verlagsunion.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli (2. erweit. Aufl.).
- SKBF. (2006). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1993). Success for All: Prevention ans Early Intervention in Elementary Schools. In L. Eldering & P. Lesemann (Hrsg.), *Early intervention and culture: Preparation for literacy. The interface between theory and practice* (S. 269-284). Paris: UNESCO.
- Spies, A., & Stecklina, G. (2005). *Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 1: Dimensionen und Reichweite(n) des Entwicklungsbedarfs. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S.189-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stern, S., Banfi, S., & Tassinari, S. (Hrsg.). (2006). *Krippen und Tagesfamilien in der Schweiz. Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale*. Bern: Haupt.
- Volken, J. S., & Knöpfel, C. (2004). *Armutsrisiko Nummer eins: geringe Bildung*. Luzern: Caritas.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Waldborg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- West, A. (2006). School Choice, Equity and social Justice: The Case for more control. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 15-33.
- Zeller, A. (2002). Tauglich für die Lehre? Wissenschaft kritisiert Wissenslücken bei Schulabgängern. *Bildung Schweiz*, 15, 6-8.





### III. Frühkindliche Erziehung und Bildung

Susanne Viernickel, Heidi Simoni

#### 1. Einleitung

Die frühe Kindheit hat in der öffentlichen Wahrnehmung in den vergangenen Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erfahren. Gestützt durch wissenschaftliche Erkenntnisse und befördert durch die gesellschaftliche Diskussion um die in international vergleichenden Studien gemessenen Bildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen, wird die frühe Kindheit mittlerweile als Zeit betrachtet, in der für die gesamte intellektuelle und sozial-emotionale Entwicklung bedeutsame und nachhaltig wirksame Grundlagen gelegt werden. Nach wie vor ist dabei die Familie der Ort, an dem Kinder – zumal in den ersten sechs Lebensjahren – die meiste Zeit verbringen und wo sie die prägendsten Erfahrungen machen. Trotzdem kann Eltern und Familien nicht die alleinige Verantwortung für die gedeihliche Entwicklung und umfassende Förderung ihrer Kinder zukommen. Kinder und Familien agieren in einem System, welches ihre Chancen und Risikolagen mitbestimmt und das dementsprechend mit heran gezogen werden sollte, wenn es um das Tragen der Lasten und die Übernahme von Verantwortung geht.

Der hohen Wirksamkeit von Erfahrungen in der Familie steht ein zunehmendes Gefährdungsrisiko entgegen. Durch ökonomische und soziale Faktoren belastet, sind Familien «bei hohem Anspruch stark verunsichert» (Thiersch, 2006, S. 85).

Die Kenntnisse um die Bedeutsamkeit, aber auch um die Besonderheiten früher Bildungsprozesse, verbunden mit dem gesellschaftlichen Auftrag, von Beginn an für höchstmögliche Chancengerechtigkeit in Bezug auf Bildung zu sorgen, verlangen zum einen eine Professionalisierung institutioneller Bildungsangebote im Vorschulbereich, zum andern setzen sie deren Verfügbarkeit und Zugänglichkeit voraus. Dies wird in der Schweiz sehr zögerlich zur Kenntnis genommen. So gibt es zur Zeit kaum inhaltliche Bildungsforschung zum Frühbereich noch steht eine ausreichende und flächendeckende Datenbasis zur Steuerung frühkindlicher Betreuungs- und Bildungsangebote zur Verfügung.

## 2. Frühe Kindheit als Bildungszeit

### 2.1 Annäherung an einen Bildungsbegriff für die frühe Kindheit

#### 2.1.1 Wahrnehmung als Grundlage früher Bildungsprozesse

Möglicherweise ist der Zuwachs an Können und Wissen, den ein Mensch erfährt, niemals so gross wie in den ersten Jahren seines Lebens. Erkenntnisse aus der Säuglingsforschung lassen den Schluss zu, dass Kinder von Geburt an die biologische Ausstattung und Disposition mitbringen, um sich mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen und so die eigene Entwicklung voran zu treiben (Dornes, 1994). Wahrnehmungsvorgänge bilden dabei die Grundlage, denn durch sie tritt das Individuum mit seiner Umwelt und zu sich selbst in Kontakt. Sie sind der Ausgangspunkt, über den ein Kind konkrete erste Erfahrungen mit der materiellen und sozialen Umwelt macht. Die Wahrnehmungen sind akustischer, visueller, körperlicher und emotionaler Natur; die so empfangenen Informationen werden zum Gehirn weiter geleitet, mit Gedächtnisinhalten verglichen und anhand bereits gemachter Erfahrungen bewertet. Um die Sinnesinformationen nutzen zu können, müssen sie organisiert und integriert, das heisst vom Gehirn in bedeutungsvolle Formen und Beziehungen überführt werden. Das Zentrale Nervensystem strukturiert und differenziert sich entlang dieser Verarbeitungsaktivitäten. Eng gekoppelt an Wahrnehmungsvorgänge sind emotionale Bewertungen und motorische Reaktionen. Jede Situation hält für ein Kleinkind also Erfahrungsmöglichkeiten bereit, die in vielgestaltiger, kreativer Form als «Rohmaterial» für Verarbeitungs- und Bildungsprozesse herangezogen werden.

#### 2.1.2 Komplexe Leistungen bauen auf frühen Erfahrungen auf

Die frühen Koordinations- und Integrationsleistungen sind zentral für die Entwicklung komplexerer Funktionen. Erkenntnis ist in den ersten Lebensjahren eng an aktives Handeln, an Wahrnehmung und Motorik gebunden. Das Kind muss selbst aktiv sein können, durch sein Handeln, den Einsatz aller Sinne und körperlicher Empfindungen in Interaktion mit der Umwelt treten. Das gilt auch für die Begriffsbildung und die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, die sich ebenfalls nicht ohne sinnliches Be-Greifen und Be-Handeln vollziehen können. Für ein solch aktives Zugehen auf die Umwelt bedarf es auch emotionaler Voraussetzungen, nämlich der gefühlsmässig verankerten Zuversicht, in irritierenden und angstausslösenden Situationen eine Person zur emotionalen Rückversicherung und Hilfe verfügbar zu haben. Geistige Funktionen sind also auf sensomotorischen Prozessen aufgebaut und eng mit emotionalen Erfahrungen verbunden; und die frühe sensorische Integration beim Bewegen, bei den ersten sprachlichen Äusserungen und beim Spielen bildet die Grundlage für die späteren komplexen Integrationsprozesse beim Lesen, Schreiben und bei der Bewältigung vielschichtiger Rollenanforderungen in sozialen Situationen und Beziehungen. Letztlich beruhen sogar Aspekte der Persönlichkeit und Identität

wie Selbstkontrolle, Selbstwirksamkeit und Selbstachtung auf der Basis eines entwickelten Bewusstseins des eigenen Körpers, einer guten Integration der Sinne und der Sicherheit, die aus stabilen sozialen Beziehungen und zuverlässigen Interaktionen erwächst (Ayres, 2002). Die ersten Lebensjahre erscheinen vor diesem Hintergrund als Zeit, in der sowohl rasante Zuwächse im Wissen und Können erfolgen als auch wesentliche Grundlagen für später folgende Bildungsaufgaben gelegt werden.

#### 2.1.3 Wissenserwerb durch individuelle Aneignung und schöpferische Tätigkeit

Die Verarbeitung von Wahrnehmungen und die Zuweisung von Sinn und Bedeutung sind Leistungen, bei denen Kinder nicht lediglich Vorhandenes abbilden oder übernehmen. Unter Rückgriff auf bereits gemachte Erfahrungen setzen sie sich handelnd, empfindend, denkend und in schöpferischer Form in Bezug zu den Phänomenen ihrer Umwelt. Dem Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt eigene Erklärungs- und Vorstellungsmuster werden durch die permanente Anwendung und Überprüfung in der realen Welt ausdifferenziert, verändert oder völlig verworfen. So konstruieren Kinder Erkenntnisse und Bedeutungen für sich erstmalig und dann wiederholend mit immer neuen Facetten neu und schaffen sich in eigenaktiver Aneignungs- und Ausdruckstätigkeit selbst die Strukturen, die ihr Handeln und Erkennen bestimmen (Viernickel, 2000). Die schöpferischen, kreativen Aspekte dieser Bildungsprozesse zeigen sich besonders im symbolischen Spiel und der Fantasietätigkeit. Um den Beginn des zweiten Lebensjahres herum verortet man die Ausbildung von inneren Bildern. Sie zeigen sich vor allem am Interesse an Nachahmung, die nun auch verzögert erfolgen kann und auf eine geistige Repräsentation der erlebten Situation oder Szene schliessen lässt. Nachahmendes Spiel enthält jedoch von Beginn an auch gestalterische Komponenten. Kinder fügen im Spiel Elemente hinzu und wandeln Vorhandenes um. Neue Situationen und mit ihnen einhergehend die vielsinnlichen, gerade auch emotionalen Erfahrungen werden der Vorstellungswelt einverleibt (Schäfer, 2005, S. 100 ff).

Im Gehirn werden die gewonnenen Informationen über die eine Situation oder ein Ereignis konstituierenden Handlungen, Requisiten, Rollen und Emotionen nicht vereinzelt, sondern in zusammenhängender Form gespeichert. Sie sind als zeitlich und kausal strukturiertes Schema im Denken repräsentiert. Diese Schemata werden auch als Skripte bezeichnet. Kinder greifen auf sie zurück, um eine aktuelle Situation einzuordnen und ihr Verhalten zu steuern. Somit wird mit Hilfe solcher Repräsentationen Erfahrung interpretiert und angemessenes Handeln ermöglicht. Die Vielfalt und Komplexität kindlicher Alltagserfahrungen bestimmt mit, welche Skripte angelegt werden und worauf Kinder neue Erfahrungen beziehen können. Damit scheinen es weniger generelle qualitative Aspekte des Denkens zu sein, die entwicklungsbedingten Veränderungen unterliegen; vielmehr vollzieht sich eine reichsspezifische Ausbildung von Wissen über physi-



kalische, biologische oder psychologische Phänomene, die wahrscheinlich durch angelegte, intuitive Theorien geleitet wird. Das spezifische Vorwissen, das Kinder in verschiedenen Domänen mitbringen, beeinflusst wiederum ihre weiteren Lernerfolge und Leistungen (Kammermeyer, 2006).

#### 2.1.4 Bedeutung sozialer Interaktion und Kommunikation

Die beschriebenen Prozesse vollziehen sich keineswegs isoliert, sondern sind eingebettet in den ständigen sozialen Austausch. Kinder orientieren sich an Sinngängen und Strukturierungen, die andere Menschen – vor allem jene, zu denen sie eine emotionale Beziehung aufgebaut haben – ihnen anbieten. Diese enthalten zu einem grossen Teil gesellschaftlich anerkannte und konsensfähige Übereinkünfte, so dass ein Kind über diesen Weg auch permanent mit den Normen, Regeln, Wissensbeständen und Praktiken seines Kulturkreises bzw. Lebensraumes in Berührung kommt. Für den Erwerb kognitiven und sozialen Wissens und um in die kulturelle und soziale Welt hinein zu wachsen, ist das Kind deshalb in spezifischer Weise auf Interaktion und Kommunikation angewiesen. Die Sprache gilt dabei als ein zentrales «Werkzeug» (Vygotsky, 1978). Erwachsene als die kompetenteren Interaktionspartner sind dem Kind auf seinem Weg, die Regeln der sozialen Welt und die kulturellen Bedeutungen und Symbole zu erschliessen, eine unverzichtbare Hilfe. Daneben kommt auch der Interaktion mit anderen Kindern als gleichrangigen Spielpartnern eine grosse Bedeutung zu. Sie ermöglicht es dem Kind, unterschiedliche Standpunkte zu erkennen, zu verstehen und miteinander zu vergleichen, und darüber sein eigenes Verständnis von Phänomenen und Situationen qualitativ zu verändern.

Bildung im umfassenden Sinne beginnt demnach bereits mit der Geburt und umschreibt einen kontinuierlichen, dennoch keineswegs linearen Prozess, der durch ein Wechselspiel zwischen individuellen Selbstbildungspotenzialen (Schäfer, 2005) und den Gegebenheiten, Angeboten und Reaktionen der Umwelt charakterisiert ist. Bildung in der frühen Kindheit umfasst die Ausbildung und Anregung der Wahrnehmungsfähigkeit; die Bildung und Ausdifferenzierung von Begriffen und symbolhaftem, sprachlichen Denken ebenso wie die Entwicklung eines Gefühlsrepertoires und die geistige und emotionale Repräsentation einer Vielzahl von Phänomenen, Ereignissen und ihren Zusammenhängen. Dabei erwerben Kinder kulturell geprägte Wissensbestände in Bezug auf ihre soziale und materielle Umwelt. Über Sprache wird dieses Wissen ausgetauscht und objektiviert. Nicht zuletzt verinnerlichen sie im Kontext sozialer Interaktionen und Beziehungen in den ersten sechs Lebensjahren fundamentale und nachhaltig wirksame Annahmen über sich selbst als Person, über ihre Eigenschaften und Fähigkeiten. Wie vielfältig und in positivem Sinne herausfordernd diese Erfahrungen sind, in welchem Ausmass sie fehlen oder inadäquat sind und wie sie von Erwachsenen gerahmt und begleitet werden, sind wichtige und Weichen stellende Faktoren für die weitere kindliche Entwicklung.

## 2.2 Frühpädagogische Konsequenzen

### 2.2.1 Aufgaben der FrühpädagogInnen im Bildungs- und Erziehungsprozess

An diesen frühen Bildungsprozessen sind drei miteinander in Wechselwirkung stehende biologisch fundierte Motive beteiligt: das Streben nach emotionaler Verbundenheit und Sicherheit, der Wunsch nach Autonomie und Kontrolle sowie die erhöhte Aufmerksamkeit für Unbekanntes, die als Neugiermotivation bezeichnet wird. Emotionale Verbundenheit entsteht durch prompte und angemessene Reaktionen von erwachsenen Bezugspersonen, die auf die Befriedigung der grundlegenden psychischen, physischen und sozialen Bedürfnisse gerichtet sind. Sie führt zu geistigen Repräsentationen von sozialen Beziehungen als zuverlässig und tragfähig und zu einem Bild von sich selbst als emotional kompetent und selbstwirksam. Auf dieser Basis können Kinder ihren Autonomiebestrebungen Ausdruck geben und sich neugierig in Situationen von hohem Anregungsgehalt und hoher Komplexität begeben, da sie über eigene Regulationsfähigkeiten verfügen und zusätzlich bei Verunsicherung oder Überforderung die Unterstützung ihrer Bezugspersonen einfordern können. Fehlen diese grundlegenden positiven Bindungs- bzw. Beziehungserfahrungen, haben Kinder Schwierigkeiten, sich selbstbewusst neues Terrain zu erobern und sich intensiv auf die Exploration der Umwelt einzulassen. Somit können sie nicht in vollem Masse von den Anregungen profitieren, die ein vielfältiges und komplexes Umfeld bietet. Der Aufbau sicherer Bindungsbeziehungen ist also von besonderer Bedeutung für den Verlauf kindlicher Bildungsprozesse, und die Qualität der Beziehungen zwischen dem Heranwachsenden und seinen Bezugspersonen ist von grosser Bedeutung für dessen Weltkonstruktion. Bindung ist eine wichtige Brücke zwischen Bildung und Erziehung.

Das hier vertretene Bild von Kindern als aktive Mitgestalter ihrer Bildungsprozesse fordert weiter zum Überdenken der Tätigkeiten und Verhaltensweisen heraus, die wir gemeinhin mit dem Begriff «Erziehung» verbinden. Es berührt das pädagogische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern im Grundsatz, weil es einen technokratischen Erziehungsbegriff in Frage stellt, der auf der Vorstellung einer grundsätzlich möglichen Herstellbarkeit von gewünschten Verhaltensweisen, Einstellungen und Bildungsergebnissen beruht, sofern man nur die «richtigen» Erziehungspraktiken und Didaktiken anwendet<sup>1</sup>. Bildung kann in diesem Konzept jedoch nicht einseitig verordnet werden. Bildung als einen Konstruktionsprozess anzuerkennen, der sich auch – aber nicht ausschliesslich – zwischen Kind und Erwachsenen vollzieht und für dessen Gelingen es in erster Linie der Aktivität und Bereitschaft des Kindes bedarf, bedeutet für die pädagogische Praxis, sich auch von den Bedürfnissen, Interessen und Themen der Kinder leiten oder zumindest anregen zu lassen. Neben der weiter oben angesprochenen Notwendigkeit, eine emotional tragfähige und von Ver-

1 Bereits Luhmann und Schorr (1982) haben auf dieses «Technologiedefizit» in der Pädagogik aufmerksam gemacht.

trauen und Anerkennung geprägte Beziehung aufzubauen, besteht die zweite zentrale Aufgabe pädagogischer Fachkräfte in der bewussten Gestaltung der materiellen Umwelt und von pädagogischen Angeboten. Diese sollten so beschaffen sein, dass sie den Kindern Gelegenheit geben, ihre Selbstbildungspotenziale möglichst umfassend auszuschöpfen und ihre vielgestaltigen Ausdrucksformen einzusetzen. Gleichzeitig sollten sie Herausforderungen beinhalten, die zum Aufbau und zur Erweiterung von Wissen einladen.

### **2.2.2 Überlegungen zu einer Didaktik der frühen Kindheit**

Zur Realisierung derartiger pädagogischer Kontexte bedarf es didaktischer Überlegungen. Sie müssen sowohl darauf ausgerichtet sein, die Perspektive und Bedeutungszuschreibungen der Kinder zu erfassen und ernst zu nehmen, als auch hieran anknüpfend Wege aufzeigen, Kinder in der pädagogischen Interaktion über das hinaus zu führen, was sie aus sich heraus erreichen können. Eine solche Balance versuchen aktuelle Ansätze herzustellen, die sich dem so genannten pragmatischen Konstruktivismus zuordnen lassen (Müller, 2001). Eine besondere Bedeutung kommt dabei der genauen Beobachtung zu, die sich aus dem Interesse an den individuellen Anliegen, Interessen und Lernwegen des einzelnen Kindes speist und für die kontinuierliche Weiterentwicklung des pädagogischen Angebots bis hin zur Formulierung individueller Bildungspläne nutzbar gemacht wird. Im deutschsprachigen Raum gibt es hierfür mittlerweile eine Auswahl erprobter, anspruchsvoller Konzepte (vgl. Neuss, 2007). Ein weiterer notwendiger Schritt besteht darin, mit den Kindern in die Kommunikation einzutreten: nicht nur über das Beobachtete und seine mögliche Deutung, sondern auch über die Aktivitäten, bei denen Kinder interessiert und engagiert sind, über Fragen, die sie aufwerfen und Problemlösestrategien, die sie erproben. Ein wichtiges didaktisches Prinzip ist hierbei, Interaktionen in der «Zone der nächstfolgenden Entwicklung» zu gestalten, in der Kinder, unterstützt durch einen kompetenteren Partner, auf einer höheren Ebene agieren können als es ihren individuellen Fähigkeiten entspricht (vgl. Vygotsky, 1978). In sozialer Interaktion in der Zone nächstfolgender Entwicklung sind Kinder fähig, zu komplexeren Problemlösungen beizutragen, als alleine imstande wären zu bearbeiten; ihre hier eingeübten Strategien internalisieren sie sodann, so dass sie ihnen auch bei alleine zu lösenden Aufgaben zur Verfügung stehen.

Die Organisation und Gestaltung der Kindertageseinrichtung, ihrer Räumlichkeiten, des Materialangebots und der zeitlichen Abläufe werden ebenso wie die Aushandlung von Übereinkünften über Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten in einem konstruktivistischen Bildungsverständnis zu Hauptaufgaben von pädagogischen Fachkräften, weil sie die Eigenaktivität und Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Kinder ebenso beeinflussen wie ihre alltäglichen Sinnes- und Bewegungserfahrungen. Ihre gezielte und begründete Gestaltung setzt ein Wissen um den Raum als dritten Erzieher, wie es in der Reggio-Pädagogik formuliert ist, voraus (Dreier, 2007). Räumlichkeiten und Spielmate-

rialien müssen auf die Entwicklungs- und Lernbedürfnisse von Kindern unterschiedlicher Alters- und Entwicklungsphasen ausgerichtet werden. Überlegungen zur Flexibilisierung von Raum-, Zeit- und Gruppenstrukturen werden im Vordergrund stehen, um die hier skizzierte kindorientierte und individualisierte Pädagogik umsetzen zu können.

Wie können gesellschaftlich als bedeutsam und konstituierend anerkannte Wissensbestände und Kulturtechniken in dieses Konzept konstruktivistischen Lernens und sich-Bildens einbezogen werden? Oberflächlich betrachtet zeigt sich hier ein Widerspruch zum Fokus auf die vom Kind eingebrachten Themen und Interessen. Dieser Widerspruch löst sich allerdings zu einem erheblichen Teil auf, wenn man die sozialinteraktive Dimension jeglicher Bildungsprozesse einbezieht. Kinder möchten an der Sozialwelt teilhaben und die Welt der Dinge verstehen. Die ihnen emotional verbundenen erwachsenen Bezugspersonen fungieren hierbei als wichtige und in der Regel von den Kindern anerkannte Mittler. Mit ihrer Auswahl und Bewertung von Themen, Orten und Lerngelegenheiten geben sie – ob geplant oder unwissentlich – den Rahmen vor, in dem Kinder sich mit ihren Wissens- und Bedeutungskonstruktionen bewegen.

### **2.2.3 Anschluss an die Schule als nachfolgender Bildungsinstitution**

Dabei ist es auch ihre Aufgabe, sich daran zu orientieren, was allgemein aus gesellschaftlicher Perspektive und konkret aus der Sicht von Kindergarten und Schule als den nächstfolgenden Bildungsinstitution an notwendigen und sinnvollen Kompetenzen erwartet wird. Dies sind neben personalen Kompetenzen wie Problemlösefertigkeiten, hohen Selbstwirksamkeitserwartungen, Fähigkeiten zur Selbstorganisation und Strategien zum Umgang mit Stress ebenso soziale und kommunikative Kompetenzen wie die Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zu kooperieren, Bedürfnisse und Meinungen differenziert zu äussern und sich in Konfliktsituationen mit sprachlichen Mitteln auseinander zu setzen. Ein weiterer Bereich sind die so genannten «schulnahen Vorläuferfähigkeiten», von denen man heute weiss, dass sie in direktem Zusammenhang mit Lerninhalten und Anforderungen in den ersten Schulklassen stehen. Hier geht es u.a. um den bewussten Umgang mit und das Heranführen an Elemente der Schriftsprachkultur und die Förderung phonologischer Bewusstheit (Fried, 2006) und um das Heranführen an mathematische Grundkonzepte des Kardinalzahlprinzips, der Seriation, Klassifikation und der Suche nach Mustern (Wittmann, 2006).

Allerdings sind für einen erfolgreichen Schuleintritt nicht nur die individuellen Voraussetzungen, Kompetenzen und Bewältigungsstrategien des Kindes ausschlaggebend. Sie treffen auf Erwartungen und Anforderungen der Institution Schule und der im System agierenden Personen, womit nicht nur die Lehrer, sondern auch Eltern und Erzieherinnen gemeint sind. Auch hier gilt es, die individuumszentrierte Sichtweise durch einen ko-konstruktivistischen Ansatz abzulösen und die Wechselwirkungen zwischen individuel-

lem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und den gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen auf der anderen Seite zu analysieren. Damit kommt die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen und Bildungserträgen in Kindertagesstätte, Vorschule und Unterstufe in den Blick. Über sie sollte nicht nur aus der Perspektive der Anforderungen und Praktiken der Schule nachgedacht werden. Vielmehr erscheint es ausschlaggebend, die Bildungs- und Erziehungsphilosophien und -konzepte aller beteiligten Institutionen in Bezug zu setzen und eine kooperative Struktur und Beziehung zwischen Familie, Kindertagesstätte und den nachfolgenden Institutionen aufzubauen. Anzustrebendes Ziel ist es, dass sich die beteiligten Akteure auf ein gemeinsames Bildungsverständnis einigen, in dem Kinder kompetenz- und nicht defizitorientiert wahrgenommen werden. Kooperationen sollen konzeptionell abgesichert und auf Langfristigkeit und Verbindlichkeit hin ausgelegt werden. Dazu gehören ein regelmässiger Austausch, die Dokumentation und gemeinsame Reflexion der Bildungsprozesse der einzelnen Kinder und etwaiger Förderbedarfe, die wechselseitige Gewährung von Einblicksmöglichkeiten in

die pädagogische Arbeit und die Planung und Realisierung von Kooperationsaktivitäten (vgl. hierzu u.a. Carle/Samuel, 2007).

Wenn transparente und intensive Bezüge zwischen den verschiedenen Umwelten oder Systemen bestehen, in denen kleine Kinder aufwachsen, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass die jeweils bestehenden individuellen und kontextuellen Voraussetzungen besser erkannt und pädagogisch beantwortet werden können. Besonders trifft dies auch auf die Verbindungen zwischen Elternhaus und frühpädagogischen Institutionen zu. Die Familie ist nach wie vor der Ort, der am stärksten und nachhaltigsten auf die kindliche Entwicklung und Bildung Einfluss nimmt. In Anerkennung dieser vielfach empirisch belegten Tatsache (vgl. u.a. Tietze u.a., 2007) ist für eine umfassende Bildungsförderung in früher Kindheit die interne Optimierung institutioneller pädagogischer Arrangements nicht ausreichend. Es gilt darüber hinaus, Eltern und Familien ein verlässlicher und kompetenter Partner zu sein, um sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und in der Vereinbarung von beruflichen und familialen Aufgaben zu unterstützen.

### **3. Aufwachsen in geteilter Verantwortung**

#### **3.1 Das Verhältnis von Familien und frühpädagogischen Institutionen im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse**

##### **3.1.1 Heterogenität von Lebenswirklichkeiten heutiger Familien**

Gesellschaftliche und soziale Prozesse haben in den vergangenen Jahrzehnten die Lebenswirklichkeit von Familien und Kindern verändert. Die Entwicklungen in der Schweiz sind dabei weitgehend parallel zu den Trends in anderen westeuropäischen Ländern verlaufen, was sich u.a. am Rückgang der Geburtenrate, dem Anstieg von Scheidungen und dem Anstieg der mütterlichen Erwerbstätigkeitsquote festmachen lässt (Eidgenössisches Departement des Innern, 2004, S.28ff.). Dabei kommt Familien ungeachtet ihrer heterogenen Ausdifferenzierungen nach wie vor eine zentrale Funktion für das Funktionieren demokratischer und marktwirtschaftlicher Gesellschaften zu. Hier werden «nicht nur die Grundlagen des Humanvermögens einer Gesellschaft geschaffen, sondern auch die Basis lebenslanger Generationensolidarität und der Bereitschaft, Fürsorge für andere zu übernehmen» (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S.245). Dies erfordert eine ständige gemeinsame «Herstellungsleistung» aller Mitglieder der Familie, denn die Gestaltung des familialen Zusammenhalts ist aufwändig, risikoreich und muss ständig neu gelingen» (Diller, 2006, S.31). Unter den aktuellen Bedingungen individualisierter und flexibilisierter Lebensentwürfe und sich verändernder Berufswelten und Erwerbsbiographien sind diese Herstellungsleistungen erschwert. Familien – vor allem berufstätige Mütter – müssen Erwerbsarbeit, Haus- und Familienarbeit balancieren<sup>2</sup>. Sie tragen bei vergleichsweise ge-

ringem Einkommen als Haushalte ohne Kinder höhere Wohnungs- und kinderbezogene Kosten (Eidgenössisches Departement des Innern, 2004, S.40ff.). Dabei verfügen Familien in sehr unterschiedlichem Ausmass über notwendige psychische, soziale und materielle Ressourcen. In bestimmten Familienkonstellationen und -situationen sind die Akteure von der Verfügung über Ressourcen stärker als andere abgeschnitten und sehen sich einem überdurchschnittlichen Armutsrisiko gegenüber gestellt; dies gilt u.a. für Familien mit einem allein erziehenden Elternteil, Mehrkinderfamilien und Familien mit Migrationshintergrund (ders., S.38ff.). Dies geht mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, für die dort aufwachsenden Kinder lediglich suboptimale Lebens- und Entwicklungsbedingungen bereitstellen zu können. Um die mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einhergehenden Belastungen und Disparitäten auszugleichen und die Lebensbedingungen aller Familien zu verbessern, bedarf es unter anderem einer funktionierenden und den individuellen Bedarfen angepassten familienergänzenden Infrastruktur<sup>3</sup>.

##### **3.1.2 Frühpädagogische Institutionen: Stellenwert und Funktionszuschreibungen**

Die Familie ist für ein Kind nach wie vor die erste und bedeutsamste Sozialisationsinstanz, und Eltern stellen die wichtigste Ressource für die kindliche Entwicklung dar. Neben der Familie bewegen sich Kinder jedoch heute zunehmend in verschiedenen, miteinander in Wechselwirkungsbeziehungen stehenden sozialen Wirklichkeiten. Kinderkrippen und Horte stellen dabei die zahlenmässig bedeutendste familienergänzende Infrastruktur dar, auch wenn sie noch längst nicht im gewünschten Umfang und in der benötigten Verläss-

lichkeit zur Verfügung stehen. Entscheidungen, diese Infrastruktur in Anspruch zu nehmen, sind nicht nur durch das reale Platzangebot im jeweiligen regionalen Nahraum eingeschränkt – dies teilweise in erheblichem Ausmass –, sondern sie unterliegen auch tradierten Vorstellungen und Kindheitsbildern, die von der Überlegenheit mütterlicher Betreuung in den ersten Lebensjahren gegenüber anderen Bezugspersonen und ausserfamilialen Betreuungsarrangements ausgehen. Diese teilweise tief verwurzelten Überzeugungen führen mit dazu, dass familienergänzende Angebote für Kinder in den ersten Lebensjahren nach wie vor zwar als Unterstützungsleistung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder als sekundärpräventive Massnahme für Kinder aus wenig privilegierten bzw. bildungsfernen Familien legitimiert werden, ihre generellen Beiträge zur Entwicklungsförderung aller Kinder und ihre Effekte auf Bildungsprozesse jedoch noch kaum anerkannt – allerdings auch noch nicht weitgehend genug erforscht – sind.

Öffentlich verantwortete familienergänzende Angebote haben damit in Bezug auf ihr Klientel mehrere Funktionen zu erfüllen; aus ihnen ergeben sich teilweise die selben, teilweise aber auch unterschiedliche, manchmal sogar widersprüchliche Anforderungen an ihre Ausgestaltung<sup>4</sup>. Sie sollen erstens eine Infrastruktur zur Verfügung stellen, die Familien die Balance zwischen beruflichen und familiären Leistungen erleichtert; sie tragen zweitens durch die Gestaltung der pädagogischen Umwelt und der pädagogischen Interaktionen unmittelbar zur Bildungsförderung von Kindern bei, wobei sie sowohl kompensatorisch als auch primärpräventiv wirksam werden sollen; und sie können drittens Eltern bei ihren Erziehungsaufgaben durch Beratung, Austausch und Übermittlung an Experten und Fachdienste konkrete Unterstützung anbieten<sup>5</sup>. Allerdings kann und darf die öffentlich verantwortete Erziehung und Bildung Eltern nicht entmündigen oder vollständig von ihren Elternpflichten entbinden. Ziel ist vielmehr, eine Kultur des Aufwachsens zu etablieren, in der sich alle beteiligten Institutionen der Verantwortung für die nachfolgende Generation bewusst sind. Die Basis hierfür bieten eine transparente, verlässliche und bedarfsorientierte Angebotsstruktur, die gemeinsame Orientierung am Wohlbefinden und an der Entwicklungsförderung der Kinder und die Überwindung von Anspruchshaltungen und ideologisch gespeisten Setzungen von Überlegenheit oder Minderwertigkeit des einen gegenüber des anderen Betreuungsarrangements. Wie genau nun das Verhältnis von elterlichen Pflichten und Leistungen und dem Anteil an Unterstützung und Verantwortungsübernahme durch öffentliche Institutionen generell beschaffen und geregelt sein soll, wird noch länger Teil des familien- und kinderpolitischen Diskurses sein. Auf der individuellen Ebene ist diese Frage jedoch virulent und muss beantwortet werden, sobald für ein Kind der Eintritt in eine Kindertagesstätte ansteht. Hier muss immer wieder und jeweils neu bestimmt werden, wie genau eine Aufgaben- und Verantwortungsteilung und gegenseitige Unterstützung austariert werden kann.

### 3.2 Verbindungen zwischen Familie und Institution

Wenn beide Institutionen – Familie und Kindertagesstätte – gemeinsam Verantwortung übernehmen sollen, sind einerseits die jeweiligen Besonderheiten und Stärken heraus zu stellen. Andererseits sind Verbindungen zu schaffen, wobei zu klären ist, wie viel Kontinuität notwendig und wie viel Diskontinuität normal ist, ja selbst Entwicklungsimpulse zu setzen vermag.

#### 3.2.1 Unterschiede zwischen Familien und frühpädagogischen Institutionen

Die Kindertagesstätte ist ein institutionalisierter Erziehungskontext. Als solcher weist sie strukturelle Unterschiede zur Familie auf. Ein klassisch strukturfunktionalistischer Blick verweist auf Differenzierungen entlang der Achse partikularistischer vs. universalistischer Beziehungsmuster, Orientierungen und Rollenerwartungen (vgl. Tillmann, 2006). Dabei stellt die Familie den Kontext dar, in dem partikularistische Orientierungen vorherrschen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern stark emotional getönt und durch Einmaligkeit geprägt sind, und dass der Status einzelner Familienangehöriger aufgrund von Verwandtschaftsverhältnis, Alter, Geschlecht etc. vorgegeben bzw. fest zugeschrieben ist. Die Familie bringt individualisierte Beziehungen zwischen den Mitgliedern hervor und ermöglicht einen personalisierten Umgang mit dem einzelnen Kind. In der Familie werden Geschwisterbeziehungen erlebt und gestaltet.

Tritt ein Kind in die Kindertagesstätte ein, wird es erstmalig mit den Anforderungen einer Institution konfrontiert<sup>6</sup>: Es hat sich in gewissem Ausmass an vorgegebenen, für alle gleich lautenden Erwartungen zu orientieren; es wird mit anderen Kindern verglichen und erwirbt – und zwar auf Grund seiner Persönlichkeitseigenschaften, seines Verhaltens und seiner Fähigkeiten – eine bestimmte Position in der Gruppe. Die Interaktionen mit den dort tätigen Erwachsenen sind zwar auch durch Ermutigungen, Unterstützungen und Hilfeleistungen charakterisiert, jedoch haben sie nicht die gleiche emotionale Intensität wie zwischen Familienmitgliedern und sind insgesamt stärker gruppen- als individualsbezogen (Ahnert, 2004, S. 269). Kinder ma-

2 In der Schweiz sind 62% der Mütter mit mindestens einem Kind im Alter von bis zu 4 Jahren und 72% der Mütter mit mindestens einem Kind im Alter von 4 bis 6 Jahren erwerbstätig (Bundesamt für Statistik, 2002).

3 Der Schweizer Familienbericht aus dem Jahr 2004 benennt als familienpolitische Aufgaben vorrangig den Schutz gegen Armut durch vertikale und die Abgeltung von Familienleistungen durch horizontale finanzielle Umverteilungen, die Gleichbehandlung von Frauen und Männern bei der Aufgaben- und Rollenverteilung sowie Massnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit für alle Kinder.

4 So mag es hinsichtlich der Vereinbarkeitsfrage ein Qualitätsmerkmal sein, wenn eine Kindertagesstätte 12 Stunden und länger geöffnet ist; aus der Perspektive kindlichen Wohlbefindens und seiner Entwicklungsförderung kann sich ein zu ausgedehnter Aufenthalt in Gruppensettings dagegen unter Umständen als negativ erweisen (vgl. NICHD, 2003).

5 Erzieherinnen werden von vielen Eltern als fachlich kompetente Pädagogen gesehen, die auch über den direkten Umgang mit den Kindern in der Kindertagesstätte hinaus Eltern in Erziehungsfragen beraten können und über Fachwissen über kindliche Entwicklung verfügen. Sie schreiben ihnen dabei die Rolle einer Ratgeberin, anerkannten Autorität und/oder Expertin zu (Stuck/Wolf, 2004).

6 Zum Thema Familie und Institution vgl. auch Kapitel 6 in dieser Publikation.



chen in institutionalisierter Gruppenbetreuung auch zum ersten Male regelmässige Interaktionserfahrungen mit Peers, in denen sie Wissen über soziale Prozesse und Beziehungen und über Aspekte ihrer eigenen Identität ko-konstruieren (Viernickel, 2004; Simoni u.a., im Druck).

### 3.2.2 Gestaltung von Übergängen und unterstützenden Verbindungen

Familie und Kindertagesstätte stellen somit sehr unterschiedliche Kontexte dar, die jedoch miteinander in vielfältigen Austausch- und Wirkbeziehungen stehen. Hier wie dort machen Kinder Erfahrungen, die ihre Bildungsbiografie entscheidend beeinflussen können. Dabei birgt die Beteiligung an verschiedenen Lebensbereichen für die Entwicklung von Kindern durch die weiter oben angesprochenen Entwicklungsherausforderungen Chancen und Risiken. Positive Entwicklungseffekte können durch die Gestaltung von bestimmten Rahmenbedingungen gesteigert bzw. verstärkt werden. Hierzu zählen der vorbereitete und begleitete Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte, die wertschätzende Anerkennung von Unterschiedlichkeit sowie die Schaffung von unterstützenden Verbindungen zwischen beiden Kontexten (Bronfenbrenner, 1979/1989). Empirische Evidenz für diese Zusammenhänge findet sich sowohl in klassischen als auch in aktuellen entwicklungswissenschaftlichen und frühpädagogischen Studien (u.a. Laewen, 1989; Siraj-Blatchford et al., 2002)

Besondere Aufmerksamkeit muss dem Übergang zwischen Familie und Kindertagesstätte gewidmet werden, eine Forderung, die nicht nur systemtheoretisch, sondern auch bindungstheoretisch ableitbar ist. Hierfür liegen seit vielen Jahren wissenschaftlich begründete Modelle vor, die den Übergang eines Kindes in eine neue Umgebung – Kindertagesstätte oder Tagesfamilie – in mehrere zeitliche Abschnitte gliedern. Im Mittelpunkt steht das einzugewöhnende Kind, das den Übergang in Form einer aktiven Anpassungsleistung bewältigt. Weiter bildet die unverzichtbare enge Zusammenarbeit aller Beteiligten (Kind, Eltern, Erzieherinnen, Leiterinnen etc.) eine notwendige Voraussetzung, um die Belastungen des Übergangs für das Kind zu verringern und eine kooperative Beziehung zwischen Familie und Kindertagesstätte von Beginn an zu fördern. Die Modelle sehen die rechtzeitige Information und den kontinuierlichen Austausch mit den Eltern ebenso vor wie Phasen mit und ohne begleitenden Elternteil, deren zeitliche Dauer langsam gesteigert wird (Laewen u.a., 2006). Die Gestaltung einer sanften Eingewöhnungsphase in enger Abstimmung mit und unter Einbezug der Eltern ist mittlerweile prinzipiell anerkannt und wird vor allem bei Kindern unter drei Jahren in vielen Einrichtungen praktiziert. Ein interessanter Akzent entsteht durch die Erkenntnis, dass Entwicklung gefördert wird, wenn die Lebensbereiche nicht allzu ähnlich sind, sondern durch deren Unterschiedlichkeit und Vielfalt z.B. in ethnischer, sozialer oder religiöser Hinsicht. Anstelle der häufig vernommenen Forderung nach einer möglichst hohen Angleichung der Lebenswelten eines Kindes sollten die unterschiedlichen Kulturen anerkannt, re-

flektiert und daraufhin untersucht werden, welche gegenseitigen Anregungen sie bereit halten könnten. Konstituierend hierfür ist jedoch eine grundsätzliche Verständigung über die gemeinsame Verantwortung für das gesunde Aufwachsen des Kindes und seine bestmögliche Bildung und Entwicklungsförderung und das beiderseitige Bewusstsein, dass gerade die Integration der Anregungen beider Lebenswelten Bildung und Erziehung weiter optimieren kann. Pädagogischen Fachkräften und Teams kommt hier die Aufgabe zu, diesen Prozess zu initiieren und durch geeignete Massnahmen und Angebote zu verstetigen und so den Aufbau von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu befördern (Textor, 2006). Hierin liegt eine besondere Herausforderung für die Fachkräfte, die – oft über Einstellungs-, Sprach- und Kulturbarrieren hinweg – für eine Zusammenarbeit zu gewinnen und diese effektiv und befriedigend zu gestalten. Gerade im Kontakt mit Familien aus so genannten bildungsfernen Milieus oder mit Migrationshintergrund sind oft grosse Unsicherheiten und Ambivalenzen vorhanden, zu deren Bewältigung Zusatzqualifikationen oder Supervisionsangebote notwendig erscheinen (s.u.).

Um unterstützende Verbindungen zwischen den Lebensbereichen Familie und Kindertagesstätte zu etablieren, müssen jenseits individueller Kompetenzen der Fachkräfte auch organisatorische und fachliche Voraussetzungen geschaffen werden, die auf die Familien und ihre Möglichkeiten zugeschnitten sind. Damit kommen niedrigschwellige und möglichst alltagsnahe Angebote der Familienbildung und -beratung im weiteren Sinne in den Blick, die von oder über die Kindertagesstätte bereitgestellt werden. In Deutschland wurde mit dem «Gütesiegel Familienzentrum» ein Merkmalskatalog entwickelt, der solche Leistungen konkretisiert (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007). Er benennt die Leistungsbereiche Beratung und Unterstützung von Kindern und Familien (z.B. Bereitstellung von Verzeichnissen von Angeboten zur Gesundheits- und Bewegungsförderung und zu Beratungs- und Therapiemöglichkeiten), Familienbildung und Erziehungspartnerschaft (z.B. Einrichtung eines Elterncafés, interkulturell ausgerichtete Angebote und Aktivitäten), Kindertagespflege (Information über und Vermittlung von Kindertagespflegepersonen) und Vereinbarkeit von Beruf und Familie (u.a. regelmässige Erfassung des Betreuungsbedarfs, Angebote für unter Dreijährige und zu Randzeiten). Strukturell werden Rahmenbedingungen gefordert, die den Sozialraumbezug sicherstellen, die Kooperation, Organisation und Kommunikation betreffen sowie die Leistungsentwicklung und Selbstevaluation der Einrichtungen dokumentieren.

### 3.3 Das Problem des Zugangs zu institutionellen Angeboten

In den meisten Kantonen ist mittlerweile der Besuch des Kindergartens zumindest für ein Jahr obligatorisch. Erreicht werden damit insgesamt über 95% der Kinder. Mit der geplanten Harmonisierung des obligatorischen Schulsystems soll in den nächsten Jahren in der ganzen Schweiz das Eintrittsalter in das schulische Bildungs-

system weiter gesenkt und vereinheitlicht werden. Während die Wichtigkeit eines flächendeckenden frühen Zugangs zur Schule also erkannt ist, werden vorschulische Bildungsprozesse für die Bildungschancen von Kindern immer noch unterschätzt und in der Folge nicht systematisch ermöglicht. So ist – obwohl sich die Zahl der Kinderkrippen und Horte seit 1985 mehr als verdoppelt hat – immer noch eine in Teilen als dramatisch zu bezeichnende Unterversorgung mit Kindertagesstätten zu verzeichnen.

### 3.3.1 Impulse zur Erfassung und Optimierung der Angebotsstruktur

Eine Voraussetzung für die gemeinsame geteilte Verantwortungsübernahme von frühpädagogischen Institutionen und Familien ist der gleichberechtigte Zugang zu den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsinstitutionen für alle Kinder. Um diesen einschätzen zu können, sind aktuelle Daten über die Inanspruchnahme von institutionellen Angeboten und die Bedarfssituation von Familien unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunftslagen ins Verhältnis zu setzen. Darauf aufbauend ist die Angebotsstruktur dahingehend zu überprüfen, welche Barrieren bestehen könnten, die den Aufbau und/oder Besuch von Kindertagesstätten behindern.

Das Parlament reagierte auf die Unterversorgung mit familienergänzenden Betreuungsangeboten mit dem Bundesgesetz über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung. Für die ersten vier Jahre wurden 200 Millionen Franken zur Schaffung zusätzlicher Plätze zur Verfügung gestellt. Ausserdem wurden in den letzten Jahren Anstrengungen intensiviert, um aussagekräftige Daten zum Verhältnis von Angebot und Nachfrage zu erhalten. Vorbildfunktion hat hierbei der Kinderbetreuungsindex des Kantons Zürich, der seit 2004 das institutionelle Betreuungsangebot und das Ausmass der öffentlichen Subventionierung in allen Zürcher Gemeinden misst. Im Kanton Zürich standen im Jahr 2006 für 10,6% der Kinder im Vorschulalter so genannte berufskompatible Plätze zur Verfügung, welche den Eltern zumindest eine Halbtags-tätigkeit erlauben.<sup>7</sup>

Wie viele Kinder Zugang zu familienergänzenden Angeboten haben und aus welchen Familien diese stammen, ist trotz der beschriebenen Anstrengungen für die Schweiz statistisch noch nicht sauber erfasst. Dies liegt u.a. daran, dass praktisch keine gesamtschweizerischen Regelungen existieren und private Trägerschaften dominieren. Auch die diesbezüglichen Aufwendungen der öffentlichen Hand lassen sich nicht beziffern, da die Gemeinden und Kantone kalkulatorisch zumeist mit Mischposten hantieren. Aus dem Schweizer Familienbericht 2004 (Eidgenössisches Departement des Innern, 2004, S. 56ff.) geht hervor, dass zwischen 41 und 48% der Haushalte mit zwei erwerbstätigen erwachsenen Personen und Kindern unter 15 Jahren familienergänzende haushaltsexterne Betreuung in Anspruch nehmen<sup>8</sup>. Familien, die einen mehrtagigen Betreuungsbedarf haben, nutzen dabei weniger verwandtschaftliche Unterstützung, sondern häufig die institutionellen Angebote der Kindertagesstätten, Tagesmütter oder auch Pflegefamilien.

### 3.3.2 Heterogenität von Bedarfslagen und Zugangsmöglichkeiten

Auch wie hoch der Bedarf an öffentlichen familienergänzenden Betreuungsarrangements im Vorschulbereich in der gesamten Schweiz ist, konnte bisher nur geschätzt werden. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel» (NFP 52) sind jetzt erstmalig wissenschaftlich gesicherte Zahlen erhoben worden. Sie weisen – bei einer gewünschten Betreuungsdauer von 2 Tagen pro Woche – einen erheblichen nicht gedeckten Bedarf an Betreuungsplätzen aus (Stern/ Tassinari, 2006), allerdings bei deutlichen regionalen Unterschieden. In den urbanen Regionen der lateinischen Schweiz scheint die Nachfrage am höchsten, während in den ländlichen Regionen der Deutschschweiz weit weniger der Haushalte eine externe Betreuung ihres Kindes in Betracht ziehen würden. Neben der regionalen Herkunft beeinflussen auch das Alter und die Ausbildung der Mutter, das Haushaltseinkommen, die Präsenz von älteren Geschwistern, die Beteiligung des Vaters an der Betreuung, die Nationalität und die Betreuungskosten die Nachfrage.

Gemäss vorliegender Daten sind es vor allem drei Faktoren, die den Zugang zu familienergänzenden Angeboten im Vorschulalter einschränken: Es gibt erstens insgesamt zu wenig Plätze; die Verteilung der vorhandenen Plätze ist zweitens durch ein starkes Gefälle zwischen Städten, stadtnahen und ländlichen Regionen charakterisiert. Weil die frühe institutionelle Erziehung und Bildung einerseits in zu geringem Ausmass subventioniert wird und andererseits Finanzierungsmodelle teilweise zu unerwünschten Effekten führen, sind drittens die vorhandenen Plätze für viele, auch mittelständische Familien zu teuer, (vgl. Büttler, 2006). Aus dem ersten und dem dritten Punkt lässt sich indirekt schliessen, dass Kinder aus einkommensschwachen Familien in besonders starkem Mass vom Kindertagesstättenbesuch ausgeschlossen sein dürften. Dies ist fatal, weil die Verfügbarkeit und die Qualität familienergänzender Angebote im Vorschulbereich gerade für die Bildungschancen dieser Kinder erwiesenermassen relevant sind. Wirksame Möglichkeiten, um Brücken ins Bildungssystem zu bauen, werden nicht genutzt (Lanfranchi, 2001). Die Erhebung direkter Informationen über den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien auf die Inanspruchnahme von Tagesbetreuung wäre für den weiteren Ausbau des Angebots wünschenswert.

Neben der weiter oben erwähnten Anschubfinanzierung für den Ausbau von Krippenplätzen wurde in Reaktion auf die konstatierte Unterversorgung und Ungleichverteilung von der Jugendsession 2005 eine Petition bei der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit eingereicht, die die Verankerung eines bundesrechtlichen Rechtsanspruchs auf einen einkommensabhängigen und vom Bund und der Wirtschaft ko-finanzierten

7 vgl.: <http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/vorschulindex06.php?p=1> (Stand Dezember 2007).

8 Unverständlicherweise werden in der Darstellung alleinerziehende Mütter und Väter überhaupt nicht berücksichtigt, obwohl immerhin 12% aller Kinder nur mit einem Elternteil zusammen leben.

Krippenplatz für jedes in der Schweiz wohnhafte Kind fordert. Aktuell werden in der Schweiz verschiedene Massnahmen diskutiert, um die Bereitstellung eines quantitativ ausreichenden und finanzierbaren Angebots an Betreuungsplätzen zu fördern.<sup>9</sup> Mit Blick auf die Bedeutung des Frühbereichs für die Bildungsbiografie von Kindern werden sie auf jeden Fall daraufhin geprüft werden müssen, ob und wie sie zur Professionalisierung der Angebote und zur Qualitätsentwicklung im Frühbereich beizutragen vermögen. Aus dem dargelegten Wissenstand und dem Stand der Dinge in der Schweiz werden im Folgenden Konse-

quenzen für die Konzeptionalisierung und Steuerung des öffentlich verantworteten Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung skizziert.

9 In den Eidgenössischen Räten sind mehrere Vorstösse hängig, die sich mit der Bereitstellung und Finanzierung familien- und schulergänzender Betreuung von Kindern beschäftigen. Unter anderem betreffen sie die Verpflichtung der Kantone bzw. der Gemeinden zur Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots an schul- und familienergänzender Betreuung für Kinder bis Ende obligatorische Schulzeit, Anreize durch Steuerabzüge und die Einführung von Betreuungsgutscheinen (<http://www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00062/01537/index.html?lang=de>, Stand: 15. Dezember 2007).

## 4. Folgerungen

### 4.1 Schweizerische Bedarfe erfassen

Die regelmässige Erfassung von Angebotsstrukturen und Inanspruchnahmeraten – sowohl differenziert nach Kantonen und Regionen als auch nach Familienmerkmalen – bildet die Basis für einen bedarfsorientierten und effizienten Ausbau des öffentlichen Angebots an familienergänzenden, berufscompatiblen Betreuungs- und Bildungsangeboten. Daten zum Angebot und zur Nachfrage sollten um Angaben darüber ergänzt werden, welche Familien öffentliche Angebote in Anspruch nehmen und welche Kosten ihnen dadurch entstehen. Zusätzlich zur Erfassung der bestehenden Angebote sollten regional und kantonale Bedarfsanalysen vorgenommen werden. Es ist wünschenswert, dass alle Kantone vergleichbare Steuerungsinstrumente zum Einsatz bringen.

### 4.2 Ganzheitliches Bildungsverständnis und Realisierung von Chancengerechtigkeit

#### 4.2.1 Selbstverständnis der Krippen als Bildungsorte etablieren

Als institutioneller Kontext für kindliche Erfahrungen konstituiert die öffentliche Kleinkinderziehung Kindheit als Lebensphase und Lebensform mit. Aktuell ist in Europa ein Wandel der Funktionslogik von Institutionen der frühen Kindheit zugunsten ihrer Relevanz für Bildungsprozesse und kindliche Bildungsbiographien erkennbar. Unterstützt durch aktuelle Erkenntnisse aus Frühpädagogik, Hirnforschung, Entwicklungspsychologie und Bildungsforschung erscheinen Krippen und Horte als Orte, die frühkindliche Bildung anregen und fördern und Disparitäten aufgrund familiärer Lebens- und Anregungsbedingungen zumindest teilweise auszugleichen imstande sind. Die öffentliche Wahrnehmung und das Selbstverständnis von Schweizer Kindertagesstätten sind noch zu stark auf den reinen Betreuungsaspekt fokussiert und sollten sich in Richtung auf eine selbstverständliche Integration von Bildungs- und Betreuungsleistungen weiter entwickeln. Dabei ist ein Bildungsverständnis zu Grunde zu legen, das die generellen Merkmale von Bildungsprozessen aus konstruktivistischer Sicht ebenso wie die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse (Liegler, 2002)

wie sinnlich-körperliche Weltaneignung, Selbstorganisation und Selbsttätigkeit im Spiel und in der Fantasietätigkeit ins Zentrum pädagogischer Überlegungen und Massnahmen stellt.

#### 4.2.2 Institutionelle Übergänge gestalten/Anschlussfähigkeit steigern

Wenn sich Kindertagesstätten ebenso wie die anschliessenden oder parallel agierenden Institutionen Kindergarten und Schule als Bildungsorte verstehen, ist es notwendig, sich über einen gemeinsamen Bildungsbegriff zu verständigen und darauf basierend die spezifischen Beiträge der Familien und der verschiedenen Institutionen zur Bildung und Erziehung der Kinder zu konkretisieren und aufeinander abzustimmen. Für die Gestaltung der Übergänge sollten aus der Resilienz- und Transitionsforschung abgeleitete Konzepte entwickelt und implementiert werden. Sorgfältig zu achten ist auf die vertikale und auf die transversale Anschlussfähigkeit: Im Interesse der Kinder ist eine sorgfältige Gestaltung der Kommunikation und Zusammenarbeit von Eltern und Institutionen sowohl während einer bestimmten Phase als auch im Wechsel von einem Bildungsabschnitt zum nächsten notwendig. Strukturelle Massnahmen wie Kooperationsvereinbarungen zwischen Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen und pädagogische Ansatzpunkte wie die kontinuierliche Beobachtung und Bildungsdokumentation und die gezielte Förderung von Vorläuferfähigkeiten steigern die Anschlussfähigkeit und sollten zunehmend Einsatz finden. Entsprechende Konzepte sind für alle betroffenen Alterstufen vorhanden. Sie werden bisher jedoch noch kaum integral diskutiert geschweige denn umgesetzt.

### 4.3 Professionalisierung

#### 4.3.1 Personale und fachliche Kompetenzen des Personals stärken

Bereits die bisherige Ausbildung zur Kleinkinderzieherin bereitete nur unzureichend auf die erweiterten Bildungsaufgaben vor. Mit der Reorganisation der Ausbildungsstruktur seit dem vergangenen Jahr, die zum Abschluss Fachfrau/Fachmann Betreuung, Fachrichtung Kinderbetreuung führt (Bundesamt für Berufs-

bildung und Technologie, 2005), wird das fokussierte Alters- und Institutionenspektrum erweitert und das Einstiegsalter in die Ausbildung vor verlagert, so dass nunmehr bereits 15-Jährige die Ausbildung beginnen können. Bereits die gewählte Begrifflichkeit deutet an, dass hiermit aktuell keine Orientierung an einem möglichen Bildungsauftrag familienergänzender Kinderbetreuung statt findet. Im Gegenteil ist mit der Reorganisation die Gefahr verbunden, dass die Rezeption und Aufarbeitung theoretisch-fachlicher und methodisch-didaktischer Inhalte zurückgenommen und damit auf die Ausbildung von Fachkräften mit fundierten pädagogischen sowie reflexiven und analytischen Kompetenzen verzichtet wird. Dies läuft einer Aufwertung des Berufsbildes und der Notwendigkeit zur erweiterten und vertieften Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Konzepten und entwicklungswissenschaftlichen Erkenntnissen entgegen. Obwohl mit berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsangeboten ein gewisser Ausgleich erreicht werden kann, ist eine Anpassung der grundständigen Ausbildung ein zwingend notwendiger Baustein in einer politischen Strategie der Aufwertung des Frühbereichs.

#### **4.3.2 Pädagogisches Qualitätsmanagement und Bildungspläne für den Frühbereich einführen**

Ein Erfolg versprechender Zugang zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Kindertagesstätten liegt in der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, die einen Ordnungsrahmen bereit stellen, um das generelle Konzept und Leitbild, die Handlungsrichtlinien, Schlüsselprozesse und Methoden einer Einrichtung zu dokumentieren, als Standards festzulegen und überprüfbar zu machen. Neben den international verbreiteten wirtschaftsnahen Qualitätsmanagementansätzen der DIN EN ISO 9001:2000 oder dem Total Quality Management existieren mittlerweile unterschiedliche auf die spezifischen Aufgaben und Ziele von Kindertagesstätten zugeschnittene Verfahren. Sie fokussieren auf die pädagogische Prozessqualität und orientieren sich vorrangig am Wohlbefinden und der Entwicklungsförderung der betreuten Kinder (u.a. Tietze/Viernickel, 2007; Tietze u.a., 2006; Oberhuemer, 2004).

Für die Schweiz sollten zunächst Anreizsysteme für die Einführung pädagogischen Qualitätsmanagements im Sinne regelmässiger interner Evaluationen unter Einbezug der Elternperspektive geschaffen werden. Mittelfristig sollte die Betriebserlaubnis und die Finanzierung an den Nachweis gekoppelt werden, dass die Kindertagesstätte bzw. der Träger ein Qualitätsmanagement durchführt. Die Einführung eines freiwilligen Gütesiegels als Aussenausweis pädagogischer Qualität wäre eine weitere mittelfristige Option. Mit dem Ziel, eine möglichst hohe Konsistenz in den Bildungszielen, -inhalten und im Bildungsverlauf herzustellen, sollte die Entwicklung eines Bildungsplanes für den Frühbereich an die Hand genommen und interkantonal koordiniert werden. Dabei ist den aktuellen Erkenntnissen zu frühkindlichem Lernen und Bildungsprozessen und ihrer pädagogischen Unterstützung Rechnung zu tragen, insbesondere im Hinblick auf individuelle Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und den

Umgang mit Heterogenität. Ein Bildungsplan für den Frühbereich, der die Besonderheiten frühkindlicher Bildungsprozesse berücksichtigt und kommuniziert, erleichtert auch die Kooperation mit der nächstfolgenden Bildungsphase.

#### **4.3.3 Ausbau von Lehre und Forschung an (Fach-)Hochschulen zum Frühbereich**

Die professionell gestaltete Bildung und Erziehung von Kleinkindern erfordert hohe Erziehungskompetenz, Reflektionsfähigkeit und eine wissenschaftliche Grundlegung des pädagogischen Handelns. Ein entsprechender Professionalisierungsschub könnte von einem Ausbau von Qualifikationsangeboten an (Fach-)Hochschulen ausgehen. Hier lässt sich ein Spektrum von einzelnen Fortbildungsangeboten oder Fachveranstaltungen über berufsbegleitende Zertifikatskurse bis hin zur grundständigen akademischen Ausbildung von FrühpädagogInnen mit einem berufsqualifizierenden Abschluss Bachelor of Arts (B.A.) vorstellen. Flankiert werden müssten solche Qualifizierungsmöglichkeiten und die damit avisierte Aufwertung der Ausbildung und Berufstätigkeit von pädagogischen Fachkräften im Frühbereich mit einer verstärkten Kooperation zwischen den verschiedenen Ausbildungsebenen und entsprechenden Anpassungen im Gehalts- und Tarifgefüge, zumindest für Leitungsaufgaben und andere herausgehobene Funktionen.

Die Forschung im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung ist noch zu wenig ausgebaut und nicht gut vernetzt. Forschungsvorhaben im Bereich von Grundlagen- und angewandter Forschung, z.B. zur Entwicklung von Krippenkindern, zu den Effekten der Qualität frühpädagogischer Settings oder zur Entwicklung und Implementation stärkenorientierter Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sollten aktiv angeregt und finanziell gefördert werden. An ausgewählten Hochschulen sollten untereinander vernetzte frühpädagogische Lehr- und Forschungszentren entstehen.

#### **4.4 Prävention und Integration**

##### **4.4.1 Zugangsbarrieren zu qualitativ hochwertigen Bildungs- und Betreuungsangeboten abbauen**

Der Zugang zu familienergänzenden Angeboten im Vorschulalter ist in der Schweiz eingeschränkt und selektiv mit Benachteiligungen für einkommensschwache und in ländlichen Regionen lebende Familien. Um Zugangsbarrieren abzubauen, ist zunächst der weitere zügige Ausbau von Plätzen gemäss vorliegender oder noch zu tätiger Bedarfsanalysen notwendig. Damit die Inanspruchnahme nicht an finanziellen Hürden scheitert, sind einkommensabhängig gestaffelte Subventionen von kommunaler Seite zu implementieren. Kooperationen zwischen Wirtschaft und öffentlicher Hand bei der Bereitstellung qualitativ hochwertiger Bildungs- und Betreuungsangebote sollten angebahnt und konsolidiert werden.



#### **4.4.2 Familienunterstützende Dienste anlagern**

Die Familie ist der wichtigste Bildungs- und Sozialisationsort für Kinder im vorschulischen Alter. Angesichts steigender temporärer oder kontinuierlicher Belastungsfaktoren und einer zunehmenden Erziehungsverunsicherung wird die Unterstützung und Beratung von Eltern zur zweiten zentralen Aufgabe von Kindertagesstätten. Sie sollten sich zu Knotenpunkte in einem regionalen Netzwerk entwickeln, das Kinder individuell fördert, Familien umfassend und niedrigschwellig berät und unterstützt sowie Akteure und Angebote vernetzt. Der Auf- bzw. Ausbau von Kooperationsstrukturen mit Familienbildungsstätten ist hierfür notwendig.

## **5. Fazit**

Es existieren ausreichend Kenntnisse über frühe Entwicklungs- und Bildungsprozesse, um fundiert Konsequenzen für die Frühpädagogik abzuleiten. In der Essenz belegen sie, dass die Bildungsbiografie eines Kindes bei seiner Geburt beginnt. Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen müssen Familie und institutionelle Angebote vermehrt gemeinsam Verantwortung für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern übernehmen. Wenn gleichwertige Bildungschancen für alle realisiert werden sollen, müssen zum einen die vielfältigen familiären Ausgangslagen und zum andern die – hier nur cursorisch dargestellte – Komplexität der Aufgaben, die sich in frühpädagogischen Institutionen stellen, bedacht werden. Unumgänglich sind eine Professionalisierung institutioneller Bildungsangebote im Vorschulbereich sowie deren ausreichende Verfügbarkeit und bessere Zugänglichkeit für alle Kinder und Familien. Um Chancengerechtigkeit bezüglich Bildung zu realisieren, muss Kindern ein Recht auf institutionelle Betreuung, Erziehung und Bildung von der Geburt bis Ende obligatorischer Schulzeit zugestanden werden.

- Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehungen ausserhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Ahnert, L. (Hrsg.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256-277). München: Reinhardt.
- Ayres, A.J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. 3. korrr. Aufl. Berlin: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1995). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bütler, M. (2006) Arbeiten lohnt sich nicht - ein zweites Kind noch weniger. Februar 2006 Discussion Paper no. 2006/05; Universität St. Gallen, <http://www.vwa.unisg.ch>. (download 20.12.2007).
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2005). *Verordnung über die berufliche Grundbildung. Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung*. [http://www.liliput.ch/Forum/Download/Betreuung\\_Verordnung\\_BBT.pdf](http://www.liliput.ch/Forum/Download/Betreuung_Verordnung_BBT.pdf) (download 12.10.2007).
- Bundesamt für Statistik (2002). *Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung. Kommentierte Ergebnisse und Tabellen*. Neuchatel.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006). *Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik*. Siebter Familienbericht. Berlin: Autor.
- Carle, U./Samuel, A. (2007). *Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang*. Hohengehren: Schneider.
- Diller, A. (2006). *Gemeinsam an einem Strang. Eltern-Kind-Zentren und Mehrgenerationenhäuser. Frühe Kindheit*, 6, 31-36.
- Dornes, M. (1994). *Der kompetente Säugling*. Frankfurt: Fischer.
- Dreier, A. (2007). Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. 5. Aufl.. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Eidgenössisches Departement des Innern (Hrsg.) (2004). *Familienbericht 2004. Strukturelle Anforderungen an eine bedürfnisgerechte Familienpolitik*. Bern: EDI.
- Fried, L. (2006). Sprachförderung. In Fried, L./Roux, S. (Hrsg.). *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 173-178). Weinheim: Beltz.
- Kammermeyer, G. (2006). Kognitive Förderung. In Fried, L./Roux, S. (Hrsg.). *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 178-184). Weinheim: Beltz.
- Laewen, H.-J. (1989). Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern: Die Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 102-108.
- Laewen, H.-J./Andres, B./Hédervári, E. (2006). *Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. 4. Aufl.. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lanfranchi, A. (2001). *Familienergänzende Kinderbetreuung: wirksame Räume des Übergangs von der Familie in die Schule*. In von Schlippe, A./Lösche, G./Hawellek, C. (Hrsg.). *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs* (S. 254-272). Münster: Votum.
- Liegler, L. (2002). Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In Liegler, L./Treptow, R. (Hrsg.). *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 51-64). Freiburg: Lambertus.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007). *Das Gütesiegel Familienzentrum NRW. Zertifizierung der Pileteinrichtungen*. <http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1835/Guetesiegel.pdf> (download 10.10.2007).
- Müller, K. (2001). Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In Meixner, J./ Müller, K. (Hrsg.). *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht* (S. 3-48). Neuwied: Luchterhand.
- NICHHD (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976-1005.
- Neuss, N. (Hrsg.) (2007). *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte - Methoden - Beispiele*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oberhuemer, P. (2004). *Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive*. In Fthenakis, W.E./Oberhuemer, P. (Hrsg.). *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 359-383). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Simoni, H./Herren, J./Kappeler, S./Licht, B. (im Druck). *Frühe soziale Kompetenz unter Kindern*. In Malti, T./Perren, S. (Hrsg.). *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Muttock, S./Gilden, R./Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356*. Norwich: Queen 's Printer.
- Stern, S./Tassinari, S. (2006). *Wie viele Krippen und Tagesfamilien braucht die Schweiz? Vortrag gehalten auf der Tagung B48 Bildung und Betreuung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Solothurn. [http://www.fhnw.ch/ph/ife/download/tagungsulagen/tagung-b48/1\\_tassinari\\_2006\\_0316\\_final.pdf/view](http://www.fhnw.ch/ph/ife/download/tagungsulagen/tagung-b48/1_tassinari_2006_0316_final.pdf/view) (download 10.10.2007).
- Stuck, A./ Wolf, B. (2004). *Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Empirische Ergebnisse aus der Sicht von Eltern und Erzieherinnen*. Aachen: Shaker.
- Textor, M.R. (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder.
- Thiersch, R. (2006). *Familie und Kindertageseinrichtungen*. In Bauer, P./Brunner, E.J. (Hrsg.). *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 80-106). Freiburg: Lambertus.
- Tietze, W./Rossbach, H.-G./Grenner, K. (2007). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K. (2006). *Kindergarten-Skala (KES-R)*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W./ Viernickel, S. (Hrsg.) (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tillmann, K.-J. (2006). *Sozialisationstheorien*. 14. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Viernickel, S. (2004). *Kleinkinder konstruieren soziale Bedeutungen*. In Fried, L./Büttner, G. (Hrsg.). *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern* (S. 35-54). Weinheim: Juventa.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wittmann, E.Ch. (2006). *Mathematische Bildung*. In Fried, L./Roux, S. (Hrsg.). *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 205-211). Weinheim: Beltz.



## IV. Erziehung im Jugendalter

Jürgen Oelkers

### 1. Problemaufriss

Die politische Diskussion von Erziehungsfragen im Jugendalter konzentriert sich auf die Problemfälle. Dabei wird übersehen, dass die meisten Jugendlichen in der Schweiz relativ problemfrei in die Gesellschaft integriert werden, ohne sozial stark abzuweichen. Allerdings ist auch festzuhalten, dass Indikatoren wie die Kriminalität von Jugendlichen ansteigen und dass auch die Gewalt zwischen Jugendlichen zunimmt, wengleich dies nicht alle der vorliegenden Studien bestätigen. Im europäischen Vergleich ist der Befund zum Jugendalter jedoch nicht bedrohlich und sollte so verstanden werden, dass die bestehenden Probleme lösbar sind. Die meisten delinquenten Jugendlichen lassen sich in die Gesellschaft integrieren, geeignete Massnahmen vorausgesetzt. Und die weitaus grösste Zahl der Schweizer Jugendlichen wird nicht in irgendeiner Form delinquent.

Unter «Jugendalter» wird allgemein die Entwicklungsphase zwischen dem dreizehnten und dem achtzehnten Lebensjahr verstanden. In dieser Phase durchleben Jugendliche eine intensive Zeit der Reifung, die sehr unterschiedlich erfahren wird. Die Unterschiede erklären sich durch das Geschlecht, die Erziehungsmilieus, die vorgängigen Erfahrungen der Kindheit, den Schulerfolg und die allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens. «Problematisch» im Sinne sozialer Auffälligkeit ist die Jugendphase nur für eine Minderheit der Jugendlichen, allerdings durchleben alle mehr oder weniger heftige Reifungskrisen, die mit der Ablösung von den Eltern oder den Erziehungspersonen zu tun haben.

«Ablösung» heisst in aller Regel nicht Trennung, sondern Neufassung der Beziehung. Die Jugendlichen erweitern ihre Spielräume, nehmen für sich mehr Freiheiten in Anspruch und geraten damit nicht selten in Konflikt mit ihren Eltern oder Erziehungspersonen. Die Bezugsgruppe erhält gegenüber den Eltern erhöhte Bedeutung, ebenso Freizeitszenen oder andere

soziale Milieus ausserhalb der Familie. Allerdings sind solche Distanzierungen auch schon bei älteren Kindern zu beobachten; bereits in der Primarschule spielt die Meinung der Peers etwa im Blick auf Kleidung oder Aussehen eine wichtige Rolle. Für Schulkinder sind die Eltern nicht mehr die einzigen Bezugspersonen, die für die Bildung ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen von Bedeutung sind.

Die Entwicklung hin zur Selbständigkeit und damit die Erfahrung der Abgrenzung sind normal, ebenso normal sind die dabei auftretenden Konflikte, die nicht immer gütlich gelöst werden können. Historisch neu ist nicht die Krise der Adoleszenz an sich, sondern sind die Lebenswelten und Erfahrungsräume, in denen sie heute stattfindet. Biologisch beginnt die Reifungskrise früher, sozial dauert sie länger, was auch mit den Ausbildungszeiten und den grösseren Spielräumen des Erlebens zu tun hat. Verglichen mit den Bedingungen des Aufwachsens Mitte des 20. Jahrhunderts haben sich die Risiken verschoben und sind neue Faktoren entstanden, die beachtet werden müssen. Dazu zählen vor allem die Veränderung der Erziehungsformen, die Kommerzialisierung von Kindheit und Jugend sowie die höhere Sichtbarkeit abweichenden Verhaltens.

## 2. Kommerzialisierung als eine Bedingung des Aufwachsens

Die allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens in der Schweiz sind verglichen mit anderen Ländern gut, wenngleich mit dem Wohlstand auch neue Risiken entstanden sind, die es früher nicht gab. Das gilt aber für alle übrigen europäischen Ländern in gleicher Weise, so dass die zentrale Frage nicht ist, ob Risiken vorhanden sind oder nicht, sondern wie hoch die gegebenen Risiken tatsächlich sind. Oft übertreibt die öffentliche Diskussion die Risiken des heutigen Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen mit Schlagworten wie «Wohlstandverwahrlosung» oder «Konsumrausch», und oft übersieht die Diskussion die Vorteile des eigenen Systems zugunsten von pauschalen Unheilsvermutungen. Tatsächlich ist eine allgemeine Verwahrlosung aufgrund von Wohlstandsrisiken ebenso wenig auszumachen wie ein genereller Rückzug der Eltern aus der Erziehungsverantwortung oder eine Auflösung familiärer Bindungen etwa aus Gründen steigender Scheidungsraten.

Damit sollen die bestehenden Risiken nicht geleugnet oder verharmlost werden. Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist heute durch einen hohen und zunehmenden Grad an Kommerzialisierung und Medialisierung gekennzeichnet. In diesem Erfahrungsraum sind tatsächlich neuartige Risiken entstanden, die noch vor wenigen Generationen weitgehend unbekannt waren. Frühere Erziehungskulturen waren über Jahrhunderte stabil, örtlich konfiguriert und stark von der Überlieferung abhängig. Risiken waren Kindersterblichkeit, Seuchen und Armut, fehlende Schulbildung und Unwissen, nicht zuletzt im Blick auf die Kinder und Jugendlichen selbst.

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts war die Kindheit einem zunächst eher langsamen Wandel ausgesetzt, der sich in den letzten drei Jahrzehnten stark beschleunigt hat. Davon betroffen sind Einstellungen ebenso wie Verhaltensnormen und öffentliche Erwartungen gegenüber Kindern und ihrer Erziehung. Es entstand allmählich eine symbolische wie materielle Differenzierung zwischen Kinder- und Jugendkulturen. Vor 150 Jahren war «Jugend» eine kurze Phase, weil unmittelbar nach der kaum sechsjährigen Schule der Eintritt ins Arbeitsleben stattfand und eine eigene Jugendkultur nur sehr rudimentär ausgebildet war. «Jugendlich» war weder ein Prädikat noch eine Aussehensnorm, die als Erwartung öffentlich kommuniziert worden wäre.

Das hat sich stark verändert, besonders im Blick auf die Dauer und die besonderen Entwicklungsaufgaben. Die zunehmende Schul- und Lehrzeit führt zu einer verlängerten materiellen Abhängigkeit von den Eltern und erschwert die gelingende Ablösung. Die Ursachen dafür sind in der Verlängerung und Stabilisierung der Schulzeit, im Aufbau von Berufslehren, in der Formung von Zielgruppen für den Prozess der Kommerzialisierung sowie in der Verlängerung der Reifezeit zu suchen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden «Jugend» und «jugendlich» zu einer ästhetischen Norm, die das Leben der Erwachsenen beeinflusste. «Jugend» ist heute eine Phase intensiven Erlebens von sehr heterogenen Anreizen. Wenn Jugendliche leiden,

dann nicht wie im Werther-Motiv an der Welt, sondern an mangelnder Kaufkraft, Problemen des Aussehens oder Erfahrungen des Scheiterns von Beziehungen oder Karrieren.

Die Beschleunigung des Wandels hat auch zu tun mit der Kommerzialisierung, also dem Einfluss von Produkten, die die Kinder und Jugendliche selbst kaufen können oder die die Eltern für diese kaufen. Das ist nichts grundsätzlich Neues, wohl aber haben mit der wachsenden Kaufkraft die Bedeutung und die Intensität zugenommen. Die These gilt mindestens für die Bedingungen des Aufwachsens in westlichen Konsumgesellschaften, die aber ein Grundmodell im Prozess der Globalisierung von Kindheit und Jugend abgeben. Historisch statische und medial unbeeinflusste Verläufe von Erziehung gibt es so gut wie nicht mehr.

Als Kunden wurden amerikanische Kinder und Jugendliche bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entdeckt, parallel zur Entwicklung der Reformpädagogik und so der «kindzentrierten» Erziehung (Jacobson 2004). Der historisch stark wachsende Einfluss der Kleiderindustrie auf Aussehenserwartungen, Habitus und Selbstverständnis von Kindern ist gut untersucht (Cook 2004). In der Forschung ist auch evident geworden, welche Rolle einzelne Firmen wie der Disney-Konzern in der Veränderung der Kindheit einschliesslich des Leseverhaltens gespielt haben (Sammond Durham 2005). So lösten Comics die Lektüre von Büchern ab. Selbst Familienrituale wie Weihnachten oder der Thanksgiving Day sind von dem Wandel hin zur Kommerzialisierung nicht ausgenommen (Pleck 2000). Der historische Prozess scheint irreversibel zu sein, wenigstens spricht nichts für einen sich abschwächenden Trend.

Heute ist die Kommerzialisierung der Kindheit so selbstverständlich, dass die amerikanische Autorin Juliet Schor (2004) davon sprechen konnte, die Kinder würden geradezu zum Kaufen geboren. Ihr einflussreiches Buch heisst *Born to Buy*. Hinter diesem Titel stehen Zahlen:

- Zwölf Milliarden Dollar kostet jedes Jahr allein die Werbung für Produkte, die Kindern als Konsumenten angeboten werden.
- Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hatten die amerikanischen Kinder und Jugendlichen direkten Einfluss auf Kaufentscheide, die sie betrafen, in Höhe von fast 190 Milliarden Dollar.
- Mitte der Siebzigerjahre waren das etwa 20 Milliarden Dollar.
- Der Markt für die Vier- bis Zwölfjährigen wird auf einen Umsatz von etwa 30 Milliarden Dollar geschätzt.

Alleine der amerikanische Markt für Marken-Kinderkleidung umfasst pro Jahr einen Umsatz von 5 Milliarden Dollar. Versuche, hier eine besondere Zielgruppe zu begründen, gibt es seit 1917, die ersten Boutiquen speziell für Kinder und Jugendliche wurden in den Sechzigerjahren gegründet und sind seitdem aus dem Erfahrungsraum nicht mehr wegzudenken.



Auch in Ländern wie der Schweiz und Deutschland haben Kinder und Jugendliche kaum noch Möglichkeiten, von den Auswirkungen der Konsumkultur *nicht* berührt zu werden. Marken und Moden beherrschen schon den Erfahrungsraum von kleinen Kindern, auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Produkte wie *Pokémon* sind als Spielfilm, Cartoon-Serie, Sammelkartenspiel, Videogame und in allen möglichen Varianten des Merchandising präsent, so dass ständig Bedürfnisse entwickelt werden, die Kaufentscheide nach sich ziehen. Die Kinder und Jugendlichen gewinnen auf diesem Wege ständig an Kundenmacht, was verbunden ist mit starken Beeinflussungen. Das visuelle Umfeld von Kindern generell ist durchsetzt mit Werbebotschaften. Im deutschen Sprachraum gehen die Kinder rund 10 000 Stunden in die Schule, aber sind im Schnitt rund 12 000 Stunden Massenmedien mit Konsumangeboten ausgesetzt. In den Vereinigten Staaten ist das Verhältnis noch krasser. Die Kinder verbringen etwa 12 000 Stunden in der Schule. Im Alter von zwei bis siebzehn Jahren sehen sie zwischen 15 000 und 18 000 Stunden fern und die Beeinflussung nimmt zu. Der Grund ist, dass Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre als Zielgruppe mit erheblicher Kaufkraft interessant geworden sind.

Darauf sind spezialisierte Anbieter eingestellt. Kinder und Jugendliche können heute über ein individuelles Budget mehr oder weniger autonom verfügen. Es gibt zahllose Produkte, die ausschliesslich auf Kinder zugeschnitten sind und die von Kindern auch unabhängig von ihren Eltern gekauft werden. Dieser Markt ist in den letzten zwanzig Jahren massiv ausgeweitet worden. Mit steigendem Alter nehmen die Kinder eigenständig an der Konsumgesellschaft teil, also vollziehen nach, was die Erwachsenen für sich in Anspruch nehmen. Diese eher stillschweigende Entwicklung ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Konsum und Kommerz sind keine Grössen, die aus der Kindheit wieder verschwinden werden.

Die Realität lässt sich anhand vieler Phänomene der täglichen Erfahrung beschreiben, aber auch mit konkreten Zahlen belegen. Seit 1994 wird in Deutschland jährlich eine «Kids-VA» (Kids-Verbraucher-Analyse) vom Berliner Egmont Ehapa Verlag durchgeführt. Der Verlag ist an Produkten mit «Micky Maus», «Asterix» oder «Werner» einschlägig interessiert. Die Analyse beruht auf Befragungen von Kindern und Eltern. Die aktuellen Daten von 2006 sehen wie folgt aus: Die Sechs- bis Dreizehnjährigen verfügen insgesamt über eine Kaufkraft von fast sechs Milliarden Euro. Diese Summe nimmt ständig zu. In diesem Jahr hat jedes Kind in Deutschland durchschnittlich 1 006 Euro zur Verfügung. Die Gesamtsumme ergibt sich, wenn man Sackgeld, Sparguthaben und Geldgeschenke etwa zu Weihnachten oder an Geburtstagen zusammenrechnet.

Es ist diese Summe, die die Kinder als Zielgruppe interessant macht. Ihre Kaufkraft ist trotz sinkender oder stagnierender Realeinkommen gestiegen. In immer weniger Kinder wird also immer mehr Geld investiert. Zwei Drittel der Kinder dürfen mit ihrem Taschengeld und den sonstigen Zuwendungen machen, was sie

wollen. Damit steigen die Freiheiten. Fast 70% der Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren können entscheiden, wie sie sich kleiden, fast 40% verfügen über einen eigenen Fernsehapparat, 83% sehen täglich fern, und was sie sehen, ist oft gleichbedeutend mit offener oder versteckter Produktwerbung. Parallel dazu wird auch gespart. Die Kinder verfügen über ein Sparguthaben, das im Durchschnitt 612 Euro beträgt.

Insgesamt handelt es sich im Blick auf die Kaufkraft um eine der interessantesten Zielgruppen überhaupt. Nimmt man die Jugendlichen hinzu, also die Gruppe der Dreizehn- bis Achtzehnjährigen, dann verfügten im Jahre 2003 die Kinder und Jugendlichen in Deutschland jährlich über mehr als 20 Milliarden Euro. Für die Schweiz dürften ähnliche Zahlen gelten. Sie machen deutlich, dass es sich um kein zurückgehendes Phänomen handelt. Auch Versuche, die rhetorische Figur des «kindlichen Konsumenten» (child consumer) lediglich als Narrativ in einem Diskurs zu verstehen (Cook 2007), scheitern an diesen Zahlen.

Die Erfahrung der Freiheit, kaufen zu können, was man will, nimmt mit dem Alter kontinuierlich zu, was auch heisst, dass die Budgets steigen und die Gewöhnung daran zu einer festen Erwartung wird. Die Kinder lernen, dass und wie sie ständig ihre Wünsche erfüllen können, sie werden fixiert auf Marken, die mit Prestige verbunden sind, und sie erleben das Aufschieben von Wünschen oder gar deren Unerfüllbarkeit als Konflikt und nicht als Regelerfahrung. Dieses Lernmilieu hat Folgen. 70% der Kinder und Jugendlichen geben in der «Kids-VA» an, dass ihnen Aussehen wichtiger ist als Charakter, und Mode bedeutet ihnen fast so viel wie die eigene Familie.

Neue amerikanische Studien zeigen, dass die Ausrichtung auf Konsum ohne wirkliche Alternativen auch andere Konsequenzen hat. Die Kinder werden durch Logos geprägt («branded») (Klein 2002). Sie laufen früh Gefahr, in ihren Wünschen nicht beschränkt zu werden und die Folgen des Konsums nicht zu beherrschen. Das hängt auch damit zusammen, dass Kinder und Jugendliche *ständig* kaufen können, weil immer Produkte zur Verfügung stehen und oft auch Geld vorhanden ist. Verbraucherverbände und manche Medien gehen inzwischen davon aus, dass «Shopping» mit Kindern angesichts des Angebots und der Zugänglichkeit zu einem Risikofaktor geworden ist.<sup>1</sup>

Geldfallen stellen die grösste materielle Gefahr dar, Verschuldung von älteren Kindern und Jugendlichen ist in den Vereinigten Staaten inzwischen fast eine Regelerfahrung und zugleich ein starkes gesellschaftliches Tabu (Dungan 2002). Psychologische Studien, die untersuchen, wie sich Kinder als Konsumenten verhalten, beschreiben eine starke Reizsteuerung, die kaum Formen der Abwehr oder des Widerstandes kennt (Gunter/Furnham 1998). Schon in den achtziger Jahren ist darauf verwiesen worden, dass Kinder sich von «savers» zu «spenders» entwickelt hätten, was angesichts der Marktkräfte nicht überrascht (McNeal 1987).

Kinder kaufen oft Produkte oder lassen sie sich schenken, über die sie wenig wissen. Sie werden perma-

<sup>1</sup> Etwa das amerikanische National Research Center for Women & Families: <http://www.center4research.org/news/toys2005.html>.

ment zum Kaufen aufgefordert, man denke an Nike's «Just do it!», ohne darüber informiert zu werden, was sie für ihr Geld eigentlich erhalten (Linn 2004, S. 191). Das Ziel ist, sie möglichst früh an Marken zu gewöhnen und etwas zu erzeugen, was in der amerikanischen Literatur «impulse buying» genannt wird – Kaufen ohne nachzudenken (ebd.). Gemäss einem Report der «Task Force on Advertising and Children» der American Psychological Association aus dem Jahre 2004 sehen die amerikanischen Kinder mehr als 40000 Werbespots pro Jahr, deren Inhalte kleinere Kinder weitgehend unkritisch übernehmen (Report 2004, S. 6f.).

Die Langzeitfolgen dieses Konsums sind nicht untersucht und es müssen erhebliche Differenzen zwischen den Erziehungskulturen verschiedener Länder in Rechnung gestellt werden. Aber auch für die Schweiz gilt, dass die Orientierung an Marken inzwischen zu einem beherrschenden Faktor der Kinder- und Jugendkulturen geworden ist. Die Globalisierung ist ebenso unübersehbar wie der Einfluss auf die Identitätsbildung (Langer 2005). Interview-Studien mit Jugendlichen zeigen überdies, dass dabei unentwegt Kaufentscheide getroffen werden müssen und dass starker sozialer Druck herrscht, mithalten zu müssen (Chin 2001).

### 3. Wandel der Erziehungsformen

Der heutige Alltag der Erziehung ist gekennzeichnet von der Ausweitung der Zuständigkeit, wachsenden Pflichten und gestiegener Verantwortung. Eltern werden anders als früher von den Schulen aktiv in deren Erziehungsarbeit eingebunden, die Visibilität abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen nimmt zu und die Toleranz gegenüber fehlenden Leistungen der Eltern nimmt ab. Sanktionen oder gar förmliche Bussen sind denkbar, wenn Kinder und Jugendliche sich deviant verhalten. Die Verantwortung der Eltern wird daher viel konkreter kommuniziert als noch vor einer Dekade, nämlich nicht als eine abstrakte moralische Forderung, sondern im Blick auf die Konsequenzen.

Eltern bewegen sich aber auch in anderer Hinsicht in einem veränderten Feld der Erziehung. Die Kosten für die Kinder steigen und die Kinderzahl ist kontinuierlich gesunken (Spycher/Bauer/Baumann 1995). Die Kosten variieren mit dem Alter der Kinder und der Zahl der Geschwister. 2007 werden die Kosten für ein dreizehnjähriges Einzelkind auf 2020 Franken pro Monat geschätzt (Bundesamt für Statistik, BFS). Die Kosten sinken pro Kind mit zusätzlichen Geschwistern. Die Erziehung konzentriert sich auf ein oder zwei Kinder, die hohe Aufmerksamkeit erhalten und einen ebenfalls hohen Aufwand abverlangen. Die in der Öffentlichkeit oft vertretene Meinung, die Erziehung schwäche sich ab oder «verschwinde» gar, wird durch diesen Befund nicht gedeckt. Im Gegenteil wird in weniger Kinder weit mehr investiert als noch vor zwanzig Jahren und werden grössere pädagogische Anstrengungen unternommen als je zuvor.

Das dürfte auch auf Erfahrungen zutreffen, die Schweizer Jugendliche mit ihren Peers machen. Die Marken geben den Rang an, was auch dann der Fall ist, wenn Kinder und Jugendliche über das Zustandekommen der Produkte gut informiert sind. Experimentelle Studien zeigen, dass mit Beginn der Jugendzeit Marken konzeptionelle Bedeutung erlangen, also nicht nur aufgezählt und unterschieden werden können, sondern das Urteil bestimmen. Die Konsumentensymbole werden nicht nur wahrgenommen, sondern mit Image und Bedeutung aufgeladen, was bei jüngeren Kindern nicht der Fall ist. Insofern sind Marken auch bedeutsam für die Identität von Jugendlichen (Bachmann Achenreimer/Roedder John 2003).

Im Blick auf die Praxis der Erziehung müssen allerdings grosse Unterschiede in Rechnung gestellt werden. In den einzelnen Familien werden sehr verschiedene Strategien gewählt, wie der Umgang zwischen Eltern und Kindern gestaltet werden soll und gerade im Blick auf die Budgets gibt es nicht lediglich Sorglosigkeit. Alle Betroffenen müssen auf das Problem zunehmender Integration schon von ganz kleinen Kindern in die Konsumwelt reagieren.

Die zur Verfügung stehende Erziehungszeit ist dagegen immer knapp. Zumeist sind beide Eltern berufstätig. Sie müssen ihre Zeit arrangieren und entscheiden, wie viel Zeit sie für die Kinder aufwenden wollen. Das geschieht individuell und abgestimmt auf die Möglichkeiten eines Elternpaares. Die knappe Zeit sorgt dafür, dass Erziehung sich zunehmend auf verschiedene Instanzen verteilt. Das gilt etwa für die Indienstnahme der Grosseltern, die praktisch weit mehr als früher Einfluss nehmen auf die Erziehung ihrer Enkel. Ein anderes Phänomen sind Beauftragungen. Für pädagogische Dienstleistungen steht heute ein ausgebautes und effizientes Angebot zur Verfügung, das mehr oder weniger diskret genutzt wird.

Eine kurze Auflistung der Möglichkeiten kann das illustrieren:

- Private Lernstudios sorgen für Nachhilfe und Zusatzbildung.
- Musikschulen bieten bei steigender Nachfrage Instrumental- oder Gesangsunterricht an und sorgen für musikalische Kompetenz.
- Fitness-Studios bestimmen das körperliche Training.
- Therapien und sozialpädagogische Dienste ergänzen die Erziehungsarbeit der Eltern.

Die Eltern erhöhen ihre Belastungen, investieren mehr und sehen zugleich, dass die Möglichkeiten des Einwirkens begrenzt sind, weil die Erfahrungsräume der Kinder über das hinausgehen, was die Eltern kontrollieren können. Verschiedene Instanzen bestimmen das Erleben von Kindern und sind am Aufbau ihrer Einstellungen beteiligt, Eltern sind die nächsten Bezugspersonen, aber nicht die einzigen. Die Kinder müssen mehr Me-

dien und Dimensionen der Erfahrung als in der Vergangenheit unterscheiden und lernen, sich darin zu recht zu finden. Es hilft wenig, ständig Zerfall oder Niveauverlust zu beklagen. Nicht nur fehlen die erforderlichen Daten und ist der dafür notwendige Massstab gar nicht vorhanden, auch wäre der Blick versperrt, was Kinder und Jugendliche in offenen Erfahrungsräumen lernen und wie sie mit den Risiken umgehen.

Neue Modi des Umgangs zwischen Eltern und Kindern sind *Aushandeln und strategische Interaktion*, die inzwischen gut beschrieben sind (Darian 1998, Grogan-Paxton/John 1997, Palan/Wilkes 1997). Hier entscheidet nicht einfach die Macht, sondern der Wunsch und das Argument im Einklang mit dem Budget. Kinder handeln im Rahmen ihrer Interessen durchaus rational und oft auch strategisch. Beide, Kinder wie Eltern, sind Teil der Konsumkultur, auch in dem Sinne, dass beide ästhetischen Kaufanreizen ausgesetzt sind, die nicht einfach «pädagogisch» ersetzt werden können und aber oft ein Problem darstellen.

Daher sind schon in den frühen neunziger Jahren Konsum-Ratgeber für Kinder erschienen (McNeal 1992), die heute einen eigenen Markt darstellen (Gregory Thomas 2007 und zahllose Andere).

Allerdings ist Rat nicht so ganz einfach. Eine pauschale Kritik an den Marktkräften führt nicht recht weiter, weil alle Alternativen auch vermarktet werden, und dies mit ähnlichen Stereotypen (Seiter 1995). Die zunehmende Materialisierung des Lebens hat psychische Folgen (Dittmar 2007, 2007a), aber damit umzugehen, ist nicht einfach durch Appelle möglich. Kinder und Jugendliche gewinnen an Macht, und dies nicht nur, weil sie viele Verbote unterlaufen können, sondern weil sie zum Erfolg oder Misserfolg der Erziehung aktiv beitragen. Sie sind nicht einfach deren Objekt. Daher häufen sich in der Literatur Stimmen, die davor warnen, Kinder mit einem einfachen Entweder-Oder-Schema zu betrachten, als autonome Konsumenten auf der einen, behütete Spezies auf der anderen Seite (Tyler 2005).

Der Erziehungsmodus ist häufig eine Verhandlung, und gar nicht so selten beeinflussen die Kinder und Jugendlichen die Entscheide der Erwachsenen, die sich keineswegs immer gegen die Pädagogik der Medien (Buckingham/Sefton-Green 2003) durchsetzen können. Daher ist nicht primär «Autorität» das kardinale Problem, sondern die Reichweite des jeweiligen Arguments sowie das Geschick der Kommunikation, also die fortlaufende Abstimmung. Vielfach entscheidet einfach die Nervenstärke und die Verhandlungen können die Eltern auf eine harte Probe stellen. Manche Studien sprechen von einem «Nag factor», also davon, die Kinder anzureizen, die Kaufentscheide ihrer Eltern durch Quengeln und Beharrungsvermögen zu beeinflussen (Bridges/Briesch 2006). Ausserdem billigen Eltern oft den älteren Kindern und Jugendlichen Expertenstatus beim Kauf bestimmter Produkte zu (Goldberg et al. 2003).

Der Modus der Verhandlung bedeutet nicht, dass über alles und ständig verhandelt werden muss. Grenzen sind nicht verhandelbar, wenn sie gelten sollen, dasselbe gilt für die Struktur des Lebensraumes, in

dem die Erziehung stattfindet (Armeline 2005). Verhandelt wird über Entscheidungen, an denen Kinder in der einen oder anderen Art beteiligt sind. Durch Verhandlungen entsteht so etwas wie herausgearbeitete Kognition (*collaborative cognition*) (Bearison/Dorval 2002), die einen fragilen Status hat und gleichwohl die Basis des Gemeinsamen darstellt. Gut belegt sind zum Beispiel Verhandlungen in Familien über Gefahren und Sicherheitsrisiken (Backett-Milburn/Harden 2004). Verhandlungen haben zur Voraussetzung, dass im Blick auf Entscheidungen eine Art Partnerschaft angenommen wird, die sich auch mit dem historischen Wandel der Erziehungsverhältnisse erklären lässt.

Von dem, was noch vor dreissig Jahren als «Erziehung» galt, ist nicht mehr viel zu sehen. Der autoritäre Vater ist als Leittypus ebenso verschwunden wie die selbstlose Mutter, es gibt nur noch wenige Geschwisterreihen und der Kinderwunsch kann zu einem Stressfaktor werden. Was früher undenkbar war, ist heute fast selbstverständlich, nämlich öffentlich über die Kosten der Kinder nachzudenken, und es ist auch selbstverständlich, den Kinderwunsch in einer Paarbeziehung lange *nicht* zu thematisieren und sich dann auch *gegen* diesen Wunsch zu entscheiden. Kinder werden offenbar in vielen Fällen zu einem Luxusgut. Von den Kosten her gesehen erziehen eigentlich die Kinder die Eltern, einfach weil für die Erziehung ein Aufwand erforderlich ist, der den Konsum und den Erfahrungsraum der Erwachsenen beschränkt. Im Blick auf den Wandel lassen sich einige Befunde so zusammenfassen:

- Was sich geändert hat, sind nicht nur die Medien der Kommunikation, sondern auch die Formen sozialer Kontrolle, die Individualisierung der Lebensentwürfe und die Reichweite pädagogischer Verpflichtungen.
- Paare *ohne* Kinder erfahren keine gesellschaftliche Abwertung mehr, Paare *mit* Kindern sind aber auch nicht mehr unbedingt Rollenvorbild, vor allem weil Kinder als unabsehbare Verpflichtung angesehen werden, die an keinem bestimmten Datum endet.
- Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind ein prekärer Prozess lebenslangen Lernens, der nicht aufhört, wenn die Kinder erwachsen sind.
- Die Adoleszenzkrise wird von beiden Seiten als starke Belastung erlebt.

Trotz oder vielleicht auch wegen dieser Entwicklungen besteht für pädagogische Nostalgie kein Anlass. Kinder haben «früher» nicht «besser» gelebt, etwa weil die Welt einfacher war oder die Verhältnisse überschaubarer. Allerdings neigt die öffentliche Diskussion immer wieder zur Konstruktion von heilen Welten, die oft auch die allgemeine Erwartung bestimmen. Es waren – und sind – dies Bilder der «idealen», «reinen» und «unschuldigen» Kindheit (Higonnet 1998, McGavran 1999), die seit Beginn des 19. Jahrhunderts die öffentliche Reflexion über Erziehung prägten, aber nie die Praxis bestimmt haben. Und auch die heutigen Bilder des *coolen* Kindes (Cross 2004) sind nichts als Generalisierungen, die über das tatsächliche Verhalten wenig aussagen.

Auf der anderen Seite steht die populäre Annahme, dass Erziehung zu komplex geworden sei und man zu früheren Verhältnissen der Disziplin und Formung zu-

rückkehren müsse (Bueb 2006). Doch scheinbar einfache oder überschaubare Verhältnisse mit klaren Rollentrennungen waren genauso konflikthanfälliger wie offene Erfahrungsräume mit hohem Individualisierungsgrad. Nichts spricht dafür, dass «mehr» Disziplin die Qualität der Erziehung verbessert, zumal bei diesen Forderungen notorisch offen bleibt, welche Disziplin gemeint ist und wie mit den Folgen umgegangen werden soll. Zudem ist unklar, wie die implizite Zerfallsannahme historisch nachgewiesen werden soll. Solange ist es nur Nostalgie, wenn behauptet wird, «früher» sei die Erziehung besser gewesen.

«Erziehung heute» ist eine ständige Auseinandersetzung mit sehr verschiedenen Umwelten, die nicht immer etwas zum Erfolg der Erziehung beitragen oder auch nur die erzieherische Absicht unterstützen. Konsumwahlen vieler Kinder sind oft nicht angetan, auf den Erfolg der Erziehungsbemühung zu verweisen. Handys, etwa, wählen Kinder wegen der Marke, aufgrund der neuesten Technologie und weil ihre Peers bereits ein solches Gerät besitzen. Sie denken bei der Benutzung oft weder an die Rechnung noch an die Einkommensklasse ihrer Eltern (Downie/Glazebrook 2007). Die Selbstbegrenzung der Wünsche kann zu einem Glücksspiel werden und Grenzen, die Andere setzen, verlangen Sanktionsmacht, die oft fehlt oder unterlaufen wird. Die heutigen Kinder und Jugendlichen müssen sich in diesem Erfahrungsraum zurechtfinden.

Man kann sich den Prozess der Erziehung als fortgesetzte Problemlösung vorstellen, die nicht an einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen ist. Die Eltern, die Kinder und die Jugendlichen sind daran gleichermaßen beteiligt, allerdings unterschieden nach Alter und Involviertheit. Manche Probleme betreffen die ganze Familie, andere nur die Kinder, manche Lösungen sind substanzieller Art, andere alltägliche Entscheide, in jedem Fall sollte so viel Gemeinsamkeit wie möglich gesucht und Verträglichkeit angestrebt werden. Und man sollte bei der Einschätzung der Situation davon ausgehen, dass Lösungen für Probleme auch dann gefunden werden, wenn diese zunächst unlösbar erscheinen.

- Mit einer solchen Sicht werden die Akteure betrachtet und eine Unterscheidung nach Opfern kann vermieden werden.
- Die Lösung der Probleme strebt nicht ferne Ziele an, sondern muss im heutigen Alltag bestehen.
- Es sind nicht einfach Probleme, die die Kinder «machen», sondern Probleme, die das Zusammenleben in Umwelten schafft, die sich nicht oder nur begrenzt nach den pädagogischen Wünschen der Eltern richten.

Eltern verhandeln nicht nur jeweils als Vater oder Mutter mit einem Kind, vielmehr sind Familien soziale Systeme, die durch ständige Kommunikation aufrechterhalten werden. Gut belegt ist der Einfluss der Qualität von Geschwisterreihen beim Zustandekommen einer Problemlösung (Brody/Stoneman/Gauger 1996). Aggressivitätsstudien zeigen, dass belastete Familien weniger intern über Probleme kommunizierten als unbelastete; in belasteten Familien wird die Ursache projiziert und die Lösung nach Aussen verlagert (Pakaslahti et. al. 1998). Studien, die sich mit der Ausbildung

der Elternrolle nach dem ersten Kind befassen, zeigen auch, dass Basiskompetenzen und Zutrauen in das eigene Lösungspotential gelernt werden müssen, damit Erziehung als fortlaufende Problembearbeitung möglich werden kann (Ahlborg 2004).

Davon zu unterscheiden ist die öffentliche Erwartung. Hier ist «Erziehung» nicht fortgesetzte, manchmal spannungsreiche Problemlösung, sondern ein Image, das auf einen möglichst reibungslosen Prozess verweisen soll, der perfekt aussehen muss. Angesichts der öffentlichen Erwartungen an «gute Mütter» und «gute Väter» ist das Abschirmen eine verständliche Haltung. Erziehung wird primär moralisch kommuniziert und niemand will dabei in einem zweifelhaften Licht erscheinen. Hinter dem Image muss der Alltag bewältigt werden, und es gibt keinen Grund anzunehmen, dass die meisten Eltern darin erfolglos sind. Sie stellen sich pragmatisch auf die Problemlagen ein und versuchen herauszufinden, was die je beste Lösung ist.

Der Erfolg der Bemühungen hängt davon ab, wie viel und noch mehr *welche* Zeit zur Verfügung steht. Ein Schlagwort lautet *Quality-Time*. Damit soll gesagt werden, dass nicht der reine Aufwand an Zeit, die Quantität, wichtig ist, sondern die in der Erziehung erreichte Qualität, was immer diese sein mag. Das geht nicht immer auf. Die Forderung nach «Qualität» steigert leicht die Last und erhöht die Unsicherheit, mindestens wird das potentiell schlechte Gewissen auf Dauer gestellt. Wer eine knappe Erziehungszeit unter dem Diktat der Qualitätserzeugung nutzen muss, setzt sich nicht nur ständig unter Druck, sondern verlernt die spontane Zeitgestaltung, die für die unmittelbare Lösung von Problemen notwendig ist. Neuere Studien zeigen, dass besonders berufstätige Mütter hier erhebliche persönliche Opfer bringen oder bringen müssen (Craig 2005). Generell gesagt: Es gibt in der Erziehung kein Zeitoptimum, weil die verschiedenen Beziehungen situativ gestaltet werden müssen und dabei ganz unterschiedliche Erlebnisintensitäten zustande kommen. Dabei herrscht das Prinzip der *unausgesetzten Parallelität*. Eltern sind Multi-Tasker: Es sind immer viele Ereignisse und Einflüsse, die gleichzeitig oder knapp nacheinander bearbeitet werden müssen, ohne dass es irgendwann einfach und übersichtlich werden würde. Der Problemfluss wird mit zunehmendem Alter der Kinder nicht geringer, sondern wächst an, wobei leicht auch unliebsame Überraschungen zunehmen. Und die grundlegenden Aufgaben sind nicht irgendwann fertig, sondern stellen sich immer neu, ohne dass man irgendwann sagen könnte, der Aufwand sei definitiv genug.

Auch ein hoher Aufwand muss nicht zu einem gewünschten Resultat führen, wie überhaupt Kosten-Nutzen-Rechnungen die Erziehungswirklichkeit nur sehr begrenzt erfassen können. In der Erziehung wird versucht, Probleme zu bearbeiten, ohne zu perfekten Lösungen zu kommen. Mit dieser Unsicherheit muss man leben und sich gleichzeitig gute, pragmatische Lösungen zutrauen, was jede Form von Fatalismus ausschliesst, der doch in bestimmten Situationen leicht nahe liegt. Die Unsicherheit über die Qualität der Erziehung ist für viele Eltern ein Stressfaktor, der bearbeitet werden muss und für den es inzwischen auch einen Markt gibt.



Erziehungsprogramme für Eltern werden zunehmend angeboten, aber sie haben grundsätzlich subsidiären Charakter. Skills, etwa im Umgang mit kleinen Kindern, sind in Grenzen lernbar, doch die Nachhaltigkeit ist angesichts des ständigen Wechsels der Erziehungssituationen begrenzt. Eine kanadische Studie aus dem Jahre 2007 zeigt, dass sich Eltern die Erziehung ihrer Kinder zutrauen und dafür auch die Verantwortung übernehmen. Viele Eltern sagten auch, sie wüssten bereits genug über die Erziehung, allerdings waren die Eltern, die ein hohes Wissen angaben, auch diejenigen, die am meisten dazu lernen wollten (2007 Survey). Auch in dieser Hinsicht sind «Eltern» keine homogene Gruppe, die sich gezielt ansprechen liesse.

Heutige Kinder wachsen in offenen Räumen auf, Elternhäuser sind nicht mehr Teil fester sozialer und kultureller Milieus, die Generationen überdauern. In diesem Sinne kann Erziehungsverantwortung nicht heissen, die Erfahrungsräume der Kinder unter Quarantäne zu setzen. Beschränkungen kindlicher Erfahrungswelten sind dort angebracht, wo begründet Schaden vermutet werden kann. Ein zentrales Problem ist Geld. Ältere Kinder und Jugendliche müssen sich in aggressiven Konsumkulturen zurechtfinden, die ständig Investitionen abverlangen, entsprechend sind Kinder nicht nur teuer, sondern auch gefährdet, sofern sie nicht gelernt haben, mit Knappheit umzugehen und auf bestimmte Ansprüche zu verzichten.

Eine australische Studie aus dem Jahre 2004, die Jugendliche nach ihrer Sichtweise über die Arbeitsbelastungen der Eltern und den Folgen des Konsums befragt hat, kommt zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen mehr Zeit mit ihren Eltern verbringen wollen und nicht wünschen, dass die Eltern mehr arbeiten, um das häusliche Budget zu erhöhen. So lange sich die Berufstätigkeit der Eltern nicht exzessiv auf die Familienbeziehungen auswirkt, nehmen die Jugendlichen auch nicht die Schuldgefühle ihrer Eltern wahr. Die Jugendlichen sind kritisch gegenüber dem Materialismus der Konsumkultur, sagen aber gleichzeitig, dass sie sich dem Anpassungsdruck und dem Wettbewerb um Mode und Aussehen kaum entziehen können. Wenn sie mithalten wollen und nicht selbst arbeiten können, sind sie auf das Geld ihrer Eltern angewiesen (Pocock/Clarke 2004).

Zu dem Befund passt auch, dass es positive «spillover effects» nur dann gibt, wenn das Einkommen der Eltern hoch genug ist. Dann schätzen die Jugendlichen die mit dem Einkommen verbundene Sicherheit und den Lebensstandard, der auch für sie Perspektiven der Teilhabe eröffnet. Bei Knappheit des Budgets angesichts schlecht bezahlter Tätigkeiten der Eltern treten sofort Stressfaktoren auf, die negative Auswirkungen auf das Zusammenleben haben (ebd., S. 31ff.). Konsumverzicht wird nicht belohnt, sondern führt zu erheblichen Spannungen, wenn er nicht freiwillig erfolgt. Die Kosten, nicht mithalten zu können, sind hoch, andererseits können sich die Jugendlichen nicht einfach auf einen Opferstatus zurückziehen, sondern müssen sehen, wie sie ihre Probleme lösen.

In der australischen Studie geben die Jugendlichen an, dass sie später selber arbeiten und eine Familie gründen wollen, nur soll das Leben dann anders gestaltet werden als ihre Eltern es getan haben. Männliche Jugendliche wollen eine aktive Vaterrolle übernehmen und mehr für ihre Kinder da sein, als dies ihre Eltern tun konnten. Weibliche Jugendliche wollen sich die Erziehungsaufgaben mit ihren Partnern teilen. Damit soll weder die traditionelle Rollentrennung vorgenommen noch eine beidseitige volle Berufstätigkeit angestrebt werden (ebd., S. 70). Ähnliche Befunde zeigen deutschsprachige Jugend-Surveys. Jugendliche müssen sich in der Konsumkultur zurechtfinden, sie sind einem erheblichen Wettbewerb ausgesetzt und müssen über ein bestimmtes Budget verfügen. Aber das tangiert nicht ihren Lebensentwurf, der sich auf mehr und anderes bezieht als die materialistischen Werte der Konsumkultur.

Allerdings ist damit noch nichts gesagt über Jugendliche, die sich nicht an die Regeln halten, sozial auffällig werden oder gar Straftaten begehen. So richtig es ist, bei der Einschätzung der Situation der Jugendlichen vom Schweizerischen Normalfall auszugehen, und der ist nicht auffällig, so wenig sind damit bereits Entwicklungen erfasst, die mit Missbrauch und Delinquenz zu tun haben. Die Konsumerfahrungen betreffen nicht nur Kleidung und Aussehen, sondern auch Drogen und illegale Geldbeschaffung. Jugendliche können leicht straffällig werden, auch weil sie die Konsequenzen bestimmter Handlungen falsch einschätzen oder sich selbst für die Ausnahme von der Regel halten.

#### 4. Normalität und Abweichung im Jugendalter

Das Verhältnis von Normalität und Abweichung lässt sich in drei Dimensionen beschreiben. Die Grundanforderung einer normalen Karriere ist der Übergang zwischen Schule und Arbeitsmarkt. Der Verlauf des Jugendalters ist weiterhin stark geprägt von körperlichen und mentalen Umbrüchen, die Auswirkungen auf das Gesundheitsverhalten haben. Deviantes Verhalten ist, drittens, unterschiedlich manifest und kann sich auch in Gewaltbereitschaft sowie in Formen der Kriminalität äussern.

Ein zentraler Indikator für denacherziehungserfolg ist die Eingliederung der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt. Damit werden die Lebenschancen der Jugendlichen festgelegt, was unmittelbare Auswirkungen hat auf ihr Vertrauen in das gesellschaftliche System, in dem sie leben. Die Schweiz ist eines der wenigen Länder mit einem dualen System der Berufsbildung, das bereits nach Abschluss der Sekundarstufe I einen Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglicht. In den meisten EU-Ländern ist das erst nach Abschluss der Sekundarstufe II möglich. Dieser Abschluss wird mit einer Vollverschulung erreicht und setzt keine Berufslehren voraus. Oft

werden derartige Berufsausbildungen gegenüber akademischen Ausbildungen als minderwertig betrachtet und von den Eltern wie von den Jugendlichen gemieden. Ohne direkten Zugang zu den Betrieben mindert sich der Wert der Ausbildung, wie dies zum Beispiel in Frankreich oder Italien der Fall ist.

Die Struktur der Berufsbildung erklärt zum Teil die erstaunlich hohen Unterschiede in der Jugendarbeitslosigkeit innerhalb der EU. Mit «Jugendarbeitslosigkeit» wird die Arbeitslosigkeit von beschäftigungsfähigen Personen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren bezeichnet. In aller Regel endet die Schulpflicht in Europa mit dem vollendeten 15. Lebensjahr, die Jugendlichen werden danach auf Berufsfelder vorbereitet, allerdings auf sehr verschiedene Weise und mit unterschiedlichem Erfolg. In vielen Ländern sind Ausbildung und Arbeitsmarkt nicht sehr stark gekoppelt. Wer sich als jugendlicher nicht in einem Beschäftigungs- oder in einem Ausbildungsverhältnis befindet, gilt für die Statistik als arbeitslos.

Die Jugendarbeitslosigkeit steigt europaweit an, unabhängig davon, wie das Schulsystem beschaffen ist, also ob es gegliedert ist oder nicht. Gesamtschulsysteme sorgen in dieser Hinsicht nicht für mehr Chancengleichheit. Finnland etwa, das Land mit den weltweit besten Resultaten in den PISA-Tests, hat hier ein erhebliches Problem. Die Quote der arbeitslosen Jugendlichen lag im Jahre 2000 bei 21,4% und ist seitdem nur unwesentlich gesunken. Finnische Studien zeigen zwischen 1990 und 1999 gestiegene Risiken für alle Gruppen der Jugendlichen, auch weil der Arbeitsmarkt nur bestimmte Kompetenzen nachfragt (Järvinen/Vantaja 2001). Die höhere Allgemeinbildung sorgt nicht für bessere Chancen, aber der Druck steigt, schulische Bildung verwenden zu müssen.

Italien, ein Land ebenfalls mit einem Gesamtschulsystem, hatte im Jahre 2004 26,3% Jugendliche ohne Beschäftigung. Der EU-Durchschnitt beträgt immerhin 15%. Die Quote lag in Österreich im Jahre 2000 bei 4,4%. Sie stieg bis 2005 auf 7,5% an. Deutschland hatte im Jahr 2000 9,0% Arbeitslose in der Altersgruppe unter 25 Jahren (Isengard 2001). 2005 lag diese Quote bei etwas über 10%.<sup>2</sup> In der Schweiz betrug die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im September 2007 3,3% und war damit etwas höher als die der arbeitslosen Erwachsenen, die im gleichen Monat bei 2,5% lag.<sup>3</sup> Den niedrigsten Wert aller EU-Länder halten die Niederlande mit 2004 6,6% arbeitslosen Jugendlichen. Der Wert liegt aber immer noch um 3% höher als in der Schweiz, einem Land mit einem gegliederten Schulsystem und einer geringen Maturitätsquote.

In diesem Sinne sind die Chancen für die Schweizer Jugendlichen intakt, was allerdings keinen Rückschluss auf das Verhalten und die Einstellungen der Jugendlichen erlaubt. Vielen Erwachsenen missfällt die Art des öffentlichen Auftretens mancher jugendlicher, oft werden Rückschlüsse auf die gesamte Jugend gezogen, die nicht zulässig sind und trotzdem verbreitet werden. Dabei sind auch Medien beteiligt, die einzelne Vorfälle generalisieren und damit die Öffentlichkeit alarmieren. Der Erziehungsdiskurs ist nur begrenzt durch Wissenschaft beeinflussbar, auf der anderen Seite muss jede Form von Alarmismus damit rechnen, durch die

nächste Welle überholt zu werden. Gestern war es der Werteverfall der Gesellschaft, heute ist es die Jugendgewalt und morgen erneut die Wohlstandsverwahrlosung. Solche Schlagworte finden Anklang, wenn Befunde einer grossen Krise oder gar eines allgemeinen Niedergangs auf Zustimmung stossen.

Praktisch folgt daraus wenig, ausgenommen die Propagierung einer «härteren Gangart» in den Medien, die auf Zustimmung stösst, sofern die eigenen Kinder nicht betroffen sind. Die vorliegenden Zahlen bestätigen das nicht, allerdings lassen sie auch keine Verharmlosungen zu. Blickt man auf das Gesamtverhältnis «Jugend», dann sind die Übergänge ins Arbeitsleben für die weitaus meisten Jugendlichen gesichert. In der Schweiz besteht ein sehr differenziertes System der Eingliederung, das früh Verantwortung zuweist und mit Beschäftigung diszipliniert. Es ist wenig bekannt, dass Lehrlinge oft schon im dritten Lehrjahr rentabel sind, was auf hohe Leistungsanforderungen schliessen lässt, die sich nicht umgehen lassen (Wolter/Schweri 2003).

Ein anderer Indikator für Effekte der Erziehung ist das Gesundheitsverhalten der Jugendlichen. Auch hier liegen Schweizer Daten vor. 1992 hat das Institut für Sozial- und Präventivmedizin (ISPM) der Universität Lausanne gemeinsam mit dem Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich und dem Ufficio di Promozione e di Valutazione Sanitaria des Kantons Tessin eine grosse Studie zu Gesundheit und Lebensstil der Jugendlichen zwischen 16 und 20 Jahren in der ganzen Schweiz durchgeführt. 2002 wurde die Studie wiederholt. Die SMASH-2002-Studie (Swiss Multi-center Adolescent Survey on Health) beruht auf zwei sich ergänzenden Ansätzen: Der sozialwissenschaftliche Ansatz legt den Schwerpunkt auf die sozialen Aspekte des Gesundheitsverhaltens und versucht die psychosoziale und wahrnehmungsbedingte Bestimmung der Lebensstile aufzuzeigen (SMASH 2002).<sup>4</sup> Der epidemiologische Ansatz legt den Schwerpunkt auf die Prävalenz dieser Verhaltensweisen und deren Analysen in verschiedenen Subgruppen bzw. der Entwicklung über die Zeit. Gesundheit wird verstanden als dynamisches Gleichgewicht, als ein Prozess, der ständig sowohl durch persönliche Merkmale und Verhalten als auch durch die Gegebenheiten des nahen oder weiteren Umfeldes beeinflusst wird.

Im Sinne einer globalen Sichtweise der Gesundheit und ihrer Einflussfaktoren wurde nach Klima in Familie, Schule und Lehrstelle sowie nach den persönlichen Beziehungen gefragt. 75% der Jugendlichen gehörten einer nicht getrennten Familie an und lebten bei ihren biologischen Eltern, die Mehrheit der Antwortenden bezeichneten das Klima in ihrer Schulklasse als angenehm und zwischen zwei Drittel und drei Viertel der Jugendlichen gaben an, dass ihre Lehrkräfte oder Lehrmeister ihnen vertrauen (ebd., S. 6f). Eine Belastung stellt die Sorge um die berufliche Zukunft dar: Ein Fünftel der befragten Jugendlichen wünscht sich hier gezielt Unterstützung, verwiesen wird auch auf Stres-

2 <http://idw.online.de/pages/de/news109547>

3 Angaben nach Seco (Statistik des Staatssekretariats für Wirtschaft) vom 8. Oktober 2007.

4 Das Dokument ist verfügbar unter: [www.umsa.ch](http://www.umsa.ch).

soren wie Zeitdruck, Störungen im Arbeitsprozess oder eine hohe Verantwortung am Arbeitsplatz, die signifikant als belastend empfunden wird.

Diese Resultate decken sich mit den bisherig dargelegten Befunden. Sie stehen im Widerspruch zu den pessimistischen Vorstellungen über die Beziehungen der Jugendlichen zu ihrem familiären, schulischen und beruflichen Umfeld. Während viele Erwachsene und ein Teil der Medien den Gebrauch psychoaktiver Substanzen als eines der grössten Probleme des Jugendalters betrachten, kommen bei den Jugendlichen selbst Themen wie Alkohol- und Drogenkonsum am Schluss der Liste, während dem Bedarf nach Unterstützung im Umgang mit Stress, dem Gefühlsleben und der Ernährung aus Sicht der Jugendlichen eine weit grössere Bedeutung zukommt (ebd., S. 8).

Das Bild des eigenen Körpers und die Einstellungen dazu sind in der Adoleszenz ein besonders wichtiger Teil der Selbstwahrnehmung. Die Jugendlichen sind – wie gezeigt – ein bevorzugtes Ziel der Modeindustrie, womit eine klare Steuerung des Verhaltens verbunden ist. Das entspricht der Theorie der zunehmenden Kommerzialisierung. In der SMASH-Studie wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie mit ihrer äusseren Erscheinung zufrieden seien, oder ob sie das eine oder andere an ihrem Körper verändern möchten (ebd., S. 63). 40% der Mädchen und 18% der Knaben sind mit ihrem Aussehen und ihrem Körper unzufrieden und dies unabhängig vom Alter oder Ausbildungstyp.

Knaben sind eher über die Form ihres Körpers besorgt, Mädchen sind wegen ihres Gewichts beunruhigt. Sie pflegen in der Folge ein Essverhalten, das für ihre Gesundheit schädlich sein kann – häufige Diäten, Essanfälle, selbst ausgelöstes Erbrechen. Essstörungen stellen ein relevantes Problem der öffentlichen Gesundheit dar und verweisen nochmals auf die möglichen Einflüsse von Schönheitsidealen und medial vermittelten Normen. 20% der Mädchen gaben Gewichts- und Grössenwerte an, welche einem BMI<sup>5</sup> unter 18.5 entspricht, was auf Untergewicht verweist (ebd., S. 63). Diese Daten sind aber mit Vorsicht zu geniessen, da sie auf Selbstangaben beruhen.

Der Tabakkonsum der Jugendlichen – so die öffentliche Wahrnehmung – wird als steigend wahrgenommen. Auf Grund der unterschiedlichen Stichproben ist hier Vorsicht geboten, die Autoren der SMASH Studie verweisen aber auf eine Zunahme, wobei der Anstieg bei den Lehrlingen wesentlich grösser ist als bei den Schüler und Schülerinnen (ebd., S. 90f.). Der Anteil der Rauchenden nimmt mit der Altersgruppe von 16 bis 20 Jahren zu. Der Heroinkonsum ist über die letzten 10 Jahre stabil geblieben, wohingegen der Konsum von synthetischen Drogen und von Kokain unter den Jugendlichen zugenommen hat (ebd., S. 105).

Während der Cannabis-Konsum schon Jugendliche unter 16 Jahren betrifft, ist dies für die synthetischen Drogen kaum der Fall. Der Anteil der Befragten, die einmal in ihrem Leben solche Substanzen konsumiert haben ist bei den 16-Jährigen ungefähr 5%, bei den 20-Jährigen 15%. Die Anteile variieren je nach Geschlecht und Ausbildungstyp, wobei der höchste An-

teil bei den männlichen Lehrlingen beobachtet werden kann (ebd., S. 103). Bei einem grossen Anteil der Betroffenen bleibt es bei einem Experimentier- und Gelegenheitskonsum, das heisst wahrscheinlich ohne negative Folgen für die psychosoziale Gesundheit. Der Prozentanteil der Jugendlichen, die regelmässig konsumieren, bleibt im Vergleich zum Anteil aller Konsumierenden relativ klein: 10% der befragten Jungen und 5% der Mädchen berichten einen mindestens täglichen bis mehrmals täglichen Cannabiskonsum.

Die Mehrheit der Jugendlichen beurteilt ihre Gesundheit positiv. Ausser gelegentlichen körperlichen Gesundheitsproblemen und vereinzelt Episoden mit Risikoverhalten sind die Jugendlichen zufrieden mit den Beziehungen, die sie zu ihrem Umfeld haben. Eine Minderheit von Jugendlichen sieht sich mit Schwierigkeiten unterschiedlicher Art konfrontiert, was sich entweder auf ihren Gefühlszustand (negative Stimmung, Depressivität) oder in verschiedenen gesundheitsschädigenden Verhaltensweisen äussert. Ungefähr 30% der Jugendlichen zeigen zeitweise solche Schwierigkeiten. Es ist wichtig im Auge zu behalten, dass sich die Situation während der Adoleszenz auch rasch verändern kann. Solche Probleme können manchmal ohne bedeutende Unterstützung von Aussen gelöst werden.

Ausdruck von persönlichen und psychosozialen Problemen ist oft deviantes Verhalten. Einer von fünf Jugendlichen gab an, in den letzten 12 Monaten vor der Befragung mindestens einmal etwas entwendet zu haben. 19% der Knaben und 6% der Mädchen gaben an, bei bestimmten Gelegenheiten eine Waffe zu tragen (ebd., S. 148f.). Die Qualität dieser Aussagen ist schwer einzuschätzen, zumeist dürfte es sich um Probierverhalten handeln, das mit keinen starken Abweichungen verbunden ist, die mit manifester Gewalt oder Jugendkriminalität verbunden wären. Beide Themen haben die Öffentlichkeit stark beschäftigt, aber es ist nicht so, dass die Zahlen auf einen massiven Zuwachs deuten würden.

Die Jugendkriminalität steigt an, wenngleich in den letzten Jahren eher langsam und insgesamt nicht massiv. Mit dem Ausdruck «Anstieg» muss allerdings vorsichtig umgegangen werden. In der seit 1982 geführten Kriminalstatistik der Schweiz (PKS) zeigen sich Zuwächse besonders in drei Kategorien, nämlich Körperverletzung, Raub sowie Drohung, Nötigung und Erpressung. Bei Raub und Körperverletzung werden Jugendliche heute dreimal mehr als Tatverdächtige registriert als Mitte der achtziger Jahre, bei Drohung und Nötigung zeigt sich im gleichen Zeitraum eine Verachtfachung. Bei Eigentumsdelikten gibt es dagegen keinen Anstieg und bei bestimmten dieser Delikte wie Einbruch sogar einen Rückgang (Eisner/Ribeaud/Bittel 2006, S. 10).

Die Zahlen beziehen sich auf die polizeilich erfassten Straftäter. Manche Studien gehen davon aus, dass der Zuwachs dieser Delikte auch mit der erhöhten Anzeigebereitschaft der Bevölkerung sowie mit einer umfassenderen Registrierung durch die Polizei zu tun hat (ebd.). Unter Einrechnung dieser Faktoren könnte von einem «massiven» Anstieg der Taten in diesen Bereichen also nicht gesprochen werden (ebd., S. 12). Zu diesem Ergebnis kommt auch eine Zürcher Befragung

5 BMI=BodyMassIndex, berechnet sich aus Gewicht (kg)/Grösse (m)<sup>2</sup>.

aus dem Jahre 2007 (Ribeaud/Eisner 2007). Geht man nicht nur von der amtlichen Statistik aus und befragt auch nicht nur Jugendliche nach einem repräsentativen Sample, sondern zieht etwa Opferbefragungen in die Analyse ein, dann ergibt sich teilweise ein anderes Bild. Gewaltübergriffe zwischen Jugendlichen scheinen zuzunehmen, die oft gar nicht zur Anzeige und so auch nicht zur Verurteilung kommen. Auch die Art der Gewaltausübung hat sich verändert und brutalisiert (Kilias/Lucia/Lamon/Simonin 2004).

Im Blick auf die Täter sind Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht übervertreten. Jugendliche, deren Eltern aus westlichen Industriestaaten in die Schweiz einwandern, haben sogar eine tiefere Belastung als Schweizer Jugendliche. Die tatsächliche Risikogruppe sind Jugendliche, deren Eltern oft mit starker Milieubindung aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus Italien, der Türkei und anderen südeuropäischen Ländern in die Schweiz gekommen sind (Eisner/Ribeaud/Bittel 2006, S.14). Ausländische Jugendliche dieser Herkunft sind in der polizeilichen Kriminalitätsstatistik und in der Strafurteilsstatistik «deutlich übervertreten.» Das gleiche Ergebnis zeigt sich in den Daten zur selbst berichteten Gewalt sowie in Opferbefragungen (ebd., S. 15).

Gesamthaft sind im Jahre 1999 in der Schweiz 12 345 Jugendstrafurteile ergangen, im Jahre 2005 waren es 14 106. Die Mehrzahl der Täter waren Männer, die weitaus meisten Urteile waren mit Strafen und nicht lediglich mit Erziehungsmassnahmen verbunden. 1999 wurden 7184 Schweizer Jugendliche und 5161 Ausländer verurteilt, davon 3804 mit Wohnsitz in der Schweiz, 800 Asylbewerber und 557 mit Wohnsitz im Ausland. Im Jahre 2005 wurden 8851 Schweizer Jugendliche und 5245 Ausländer verurteilt, davon 4224 mit Wohnsitz in der Schweiz, 619 Asylbewerber und 402 mit Wohnsitz im Ausland. Entgegen vielen Annahmen nimmt die Zahl der Verurteilten unter 15 Jahren nur leicht zu, 1999 waren es 2998 Personen und 2005 3170 (Angaben Bundesamt für Statistik, BFS).

Die Gefährdung der Jugendlichen kann nicht einfach nach dem Muster «intakte» oder «zerbrochene» Familien eingeschätzt werden. Männliche Jugendliche, die in Heimen aufwachsen, tragen ein weit grösseres Risiko als solche, die bei einer allein erziehenden Mutter leben (Haas et. al. 2004). Historisch ist der Trend schwierig einzuschätzen. Die erste Erhebung des damaligen Eidgenössischen Statistischen Amtes aus dem Jahre 1947, die aber mit den heutigen Methoden nicht vergleichbar ist, gibt an, dass im Jahre 1946 714 männliche und 120 weibliche Personen der Altersgruppe bis 17 Jahren verurteilt wurden sowie 877 bzw. 158 der Altersgruppe zwischen 18 und 19 Jahren. Zählt man die Angaben zusammen, dann ergibt das eine Täterschaft von 1869 Personen, aber das besagt wenig, bedenkt man, dass seinerzeit auch Vergehen gegen die Sittlichkeit strafrechtlich geahndet wurden.

Die Zahlen sind auch deswegen schwer zu interpretieren, weil nach dem Zweiten Weltkrieg ein starker demographischer und bevölkerungspolitischer Wandel eingesetzt hat. Erst jetzt ist die Zuwanderung grösser als die Auswanderung. 1946 hatte die Schweiz etwa 4,5 Millionen Einwohner, im Jahre 2006 waren es mehr als

rund 7,5 Millionen. Davon waren 22% oder 1,6 Millionen im Alter zwischen 0 und 19 Jahren. 23% der heutigen Einwohner der Schweiz sind im Ausland geboren. Die stete Zuwanderung garantiert das Bevölkerungswachstum, nicht die Geburtenrate, und die meisten Einwanderer sind nicht nur jung, sondern auch hoch qualifiziert (BFS 2006, Demographie 2006). So wandern jedes Jahr etwa 50 000 Personen in die Schweiz ein. Gemessen an diesen Zahlen ist die Zahl der jugendlichen Straftäter gering, was nicht heisst, das Problem vernachlässigen zu können. Allerdings gibt es ganz unterschiedliche Lösungsvorschläge.

Die Lösungen unterscheiden sich auf der Linie Strafvollzug und Prävention. In dem einen Fall geht es um die Behandlung der Täter, in dem anderen um die Verhinderung der Taten. Das Eidgenössische Justiz- und Polizeidepartement (EJPD) sieht in einem Bericht Ende August 2007 verschiedene Massnahmen vor wie die Überprüfung der Einbürgerungsverfahren bei ausländischen Straftätern, die Beschleunigung der Jugendstrafverfahren oder die Erstellung einer Strafvollzugsstatistik, die Rückschlüsse erlaubt, wie wirksam die Strafen und andere Massnahmen tatsächlich gewesen sind. Auch das statistisch nicht erfasste Dunkelfeld der Jugendkriminalität soll besser erforscht werden. Schliesslich geht es auch um eine bessere Koordination des Strafvollzugs zwischen den Kantonen und um die qualitative Verbesserung des Vollzugs (EJPD 2007).

Die Eidgenössische Ausländerkommission hat sich mit diesem Thema ebenfalls auseinandergesetzt und empfiehlt Massnahmen auf der Linie der präventiven Lösungen. Dazu zählen Stärkung der sozialen Netzwerke, vermehrte Anstrengungen zur sozialen Integration der Jugendlichen aus bestimmten Ausländergruppen und keine Rückkehr zu früheren Disziplinierungstechniken (Prävention von Jugendgewalt 2006). Grundlage der Empfehlungen ist eine Studie zur evidenzbasierten Gewaltprävention, die davon ausgeht, dass Gewaltbereitschaft etwas mit dem Lebenslauf und den Erziehungsmilieus der Täter zu tun hat. Wer als Jugendlicher gewaltbereit ist, hat eine Karriere aggressiven Verhaltens bereits hinter sich. Solche Karrieren beginnen in der Kindheit, so dass hier auch die Prävention ansetzen muss (Eisner/Ribeaud/Bittel 2006, S. 24).

Die Studie empfiehlt Bildungsangebote für stark belastete Eltern und verweist zu Recht darauf, dass es für Eltern mit Migrationshintergrund im Sinne der obigen Risikogruppe bislang keine geeignete Versorgung gibt (ebd., S. 40). Daneben wird eine Verstärkung und Intensivierung der bereits bestehenden Programme schulischer Gewaltprävention vorgeschlagen (ebd., S. 47ff.), wobei vor allem die gezielte Entwicklung von Sozialkompetenz als geeigneter Weg angesehen wird (ebd., S. 49). Schliesslich wird auch der Aufbau von nachbarschaftlicher Prävention in Netzwerken vorgeschlagen, für die erwachsene Mentoren zur Verfügung stehen müssten (ebd., S. 54). Strukturierte Freizeitaktivitäten gehören ebenso zu diesem Programm wie Problemlösungen in den Quartieren, an denen alle Gruppen beteiligt sind (ebd., S. 66).



Es gibt zum Bild der zunehmenden Gewalt starke Genevidenzen. Jugend-Surveys, darunter die 15. Shell-Studie aus dem Jahre 2006, verweisen auf eine Jugend, die in der Breite ebenso diszipliniert wie leistungswillig ist. Die Jugendlichen beherrschen die Spielregeln der Demokratie und nutzen ihre Freiheiten ohne Exzesse. Die Shell-Studie zeigt aufstiegsorientierte Jugendliche, die sich in ihrem Wertesystem an Fleiss und Ehrgeiz orientieren, stark auf die Familie bezogen sind, die ältere Generation respektieren und sich bei eher geringem politischen Interesse ehrenamtlich engagieren. Der Befund zeigt auch, wie wenig von Wertezwischenfall oder Wohlstandsverwahrlosung die Rede sein kann (Hurrelmann/Albert 2006). Das im internationalen Vergleich eher geringe politische Interesse zeigt sich auch in Schweizer Untersuchungen (Oser/Biedermann 2003).

Zu einem vergleichbaren Ergebnis wie die Shell-Jugendstudie kommt der Schweizer Kinder- und Jugendstudie COCON (Competence and Context), ebenfalls aus dem Jahre 2006. Der Survey hat Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (6-jährige, 15-jährige und 21-jährige) sowie deren Bezugspersonen befragt. Die Resultate widersprechen dem Ruf nach «mehr Disziplin» sehr deutlich. Beschrieben wird eine Entwicklung hin zu einfühlsamen, verantwortungsbewussten und anstrengungsbereiten jungen Erwachsenen. Das Jugendalter ist dabei die Phase, in der nicht etwa die Gewalt dominiert, sondern in der sowohl die Anstrengungsbereitschaft als auch die Verantwortungsübernahme signifikant zunehmen (COCON 2006). Insofern kann von «Masslosigkeit» der Jugendlichen keine Rede sein, sondern muss im Gegenteil von einer er-

folgreichen Erziehungsarbeit gesprochen werden, die sich auch in der Konsumgesellschaft behaupten kann, allen Unkenrufen zum Trotz.

Probleme, die sich im Umgang mit jugendlichen Straftätern stellen, sind zu unterscheiden von Konflikten, die in jeder Erziehung auftreten. Es ist nicht so, dass sich diese Konflikte dramatisch verschärft haben. Das historische Bild, mit dem suggeriert wird, «früher» habe es eine heile Welt von Autorität und Gehorsam gegeben, ist schief. Dabei wird in der heutigen Diskussion gelegentlich übersehen, dass frühere Disziplinierungstechniken innerhalb und ausserhalb der Schulen vor allem eines waren, nämlich starke *Behinderungen* des Lernens (Hürlimann 2006). Gerade in dieser Hinsicht war die Entwicklung der Sanktionsformen in den letzten dreissig Jahren kein Marsch in die Dekadenz. Das mediale Bild entspricht nicht der Schweizerischen Wirklichkeit.

Andererseits fragt sich, wie auf rebellierende Schulklassen, Gewalt auf den Schulhöfen oder Drogenkonsum reagiert werden soll. Wegsehen verschlimmert die Situation, Eingreifen ist gelegentlich heikel und unter den Lehrkräften besteht nicht immer Konsens, wie verfahren werden soll. Die Probleme *müssen* bearbeitet werden, es fragt sich nur, wie. Der Blick in die Praxis der Erziehung zeigt, dass die oft unterstellte Hilflosigkeit der Institutionen nicht existiert. Die Lehrkräfte finden Lösungen, oft im Einvernehmen mit den Eltern, wobei auch ungewöhnliche Wege gesucht werden, die es früher nicht gab. Auffällig ist aber, dass dabei bislang kaum Präventionsprogramme zum Einsatz kommen, eher werden Einzelfalllösungen gesucht.

## 5. Ausgewählte Beispiele für den Umgang mit Jugendproblemen

Erziehung ist auch in der Schule fortgesetzte Problemlösung, die Regeln *und* Sanktionen kennt. Beides muss transparent sein, wenn Lösungen gefunden werden sollen. Ein Kommandotone hilft in den seltensten Fällen weiter, Strenge lässt sich nicht einfach verordnen, und wenn man schon von «Disziplin» reden will, dann muss sie beide Seiten umfassen, also nicht nur die Jugendlichen. Bei heutigen Verhaltensauffälligkeiten müssen Lösungen gefunden werden, die von den Institutionen wie Schulen oder Heimen getragen werden. Die Lösung muss eine intelligente Massnahme darstellen, die pädagogisch verantwortet werden kann und auch tatsächlich etwas bewirkt. Sanktionen werden nicht einfach verordnet, sondern sind als Chancen zu verstehen, die genutzt oder versäumt werden können. Das leisten keine Appelle und seien sie noch so dramatisch, sondern nur gestufte Verfahren, die von der Schule und den Behörden eingesetzt werden. Massnahmen wie die folgenden sind Praxis: Die Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Lernfeld als schwierig gelten, können in eine andere Klasse versetzt werden, schwierige Klassen kann man auflösen, und für den Fall, dass Eltern ihrer Erziehungspflicht nicht nachkommen, sind in manchen Kantonen empfind-

liche Bussen im Gespräch. Auch «Null-Toleranz» bei Gewalt ist eine politische Forderung, die schulisch umgesetzt wird. Die Mittel zu reagieren sind also vorhanden und werden weiter entwickelt. Es ist nicht so, dass Schulen «wegschauen» oder nicht auf Veränderungen reagieren, aber sie handeln gemäss dem Kriterium der pädagogischen Angemessenheit, das nicht mit der *ultima ratio* des Schulausschlusses beginnt.

Viele Sekundarschulen gehen inzwischen dazu über, für Jugendliche, die am Unterricht nicht interessiert sind und ständig massiv stören, die in diesem Sinne untragbar sind, eine Auszeit zu organisieren, die der Besinnung dient und eine andere Lernumgebung zur Verfügung stellt. Das kann eine Woche Arbeitseinsatz sein, aber auch mehrere Wochen Sozialdienst während und nach der Schulzeit. Damit verbunden ist keine versteckte Erleichterung, sondern ein zielgerichteter Auftrag, dessen Erfolg oder Misserfolg registriert wird. Die Schüler wissen, dass im Falle des Scheiterns der Massnahme weitere Sanktionen folgen werden. Jeder zweihundertste Schüler wird in der Schweiz von der Schule verwiesen und vorzeitig aus der Schulpflicht entlassen (von Mandach/Amiguet/Szaday 2006).

Eine Möglichkeit sind auch sogenannte «Schlaufen-schulen» (wie etwa Hardwald in Wallisellen) die für längere Zeiträume alternative Formen von Verschu-lung anbieten. Das wäre ein «Timeout» ausserhalb der Stammschule. Der Zweck dieser Angebote ist es, dass die Jugendlichen zurückkehren können und einen regu-lären Abschluss machen. Sie werden nicht ausgeson-deret, sondern erhalten eine Chance zur Verhaltensän-derung. Mit der temporären Umschulung wird sichtbar, dass die Chance ernst gemeint ist. Es ist keine weitere Auseinandersetzung in alter Umgebung. Allen beteilig-ten Seiten, also den Eltern, den Lehrkräften und den Jugendlichen, wird damit eine weitere Zermürbung erspart, die so auch nicht mit einem Schulausschluss en-det. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler da-von befreit, einseitig stigmatisiert zu werden. Eltern sind in aller Regel dankbar, dass es solche Angebote gibt und zeigen sich kooperativ auch dann, wenn sie zuvor der Schule fern standen.

Dass es auch bei schwer straffälligen Jugendlichen einen Weg gibt, der nicht mit einer Einschliessung endet, zeigt der *Märtplatz* im Kanton Zürich.<sup>6</sup> Der Märtplatz in Rorbas wurde 1985 gegründet und ist eine Ausbil-dungsstätte für «Jugendliche mit Startschwierigkeiten» aus der ganzen Schweiz ab 18 Jahren. Etwa 25 junge Menschen machen hier gleichzeitig eine Berufslehre. Finanziert wird die Ausbildungsstätte durch die Eidge-nössische Invalidenversicherung sowie durch kantonale Jugendstaatsanwaltschaften, die die Überweisungen vornehmen. Der jährliche Umsatz beträgt 3,2 Millionen Franken, davon müssen etwa 10% durch Spenden auf-gebracht werden. Insgesamt sind bislang mehr als 100 schwer delinquente Jugendliche ausgebildet worden.

Angeboten werden Ausbildungen im Computerbereich (Druckvorstufe, Fotoshop, Internetseiten-Gestaltung, Videoschnitt), als Damenschneiderin, als Fotograf, Fo-tofach-Angestellte, als Journalist, als Keramikmalerin, Töpferin, Koch, oder als Theatertechniker (Beleuch-terin, Bühnenhandwerker, Kascheurin, Requisiteur). Vielfach sind reglementierte Ausbildungen möglich, also Lehren und Anlehren, die mit Prüfungen abschlies-sen, für die Bühnenberufe, die Journalisten und im Computerbereich liegen eigene Ausbildungskonzepte vor, die ebenfalls mit Prüfungen für Lehrberufe ab-schliessen. Die Ausbildung wird möglichst breit ange-legt, kennt Möglichkeiten der Mitsprache und vermit-telt Netzwerke, die auch sehr schwierige Jugendliche tragen, wenn sie bereit sind, Verantwortung zu über-nehmen und Leistung zu zeigen. Über die Effekte der Ausbildung am Märtplatz liegen aufgrund regelmässi-ger Evaluationen vergleichsweise gute Daten vor. Der Anteil derer, die nach der Ausbildung in irgendeiner Form am Erwerbsleben teilnehmen konnten, stieg seit Beginn von 77% auf 84%.

Was soll geschehen, wenn nicht einzelne Schüler das Problem sind, sondern die Zusammensetzung der Schule? Im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen «Quims» bekannt geworden ist. Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert. Schulen mit einem hohen Anteil von Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mit-tel, zwischen 30000 und 60000 Franken pro Jahr, je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren. Mit

diesen Geldern soll das Sprachenlernen sowie die sozi-ale Integration gefördert werden. Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweit-sprache sowie eine Kooperation der Schule mit den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur, die von vielen Gemeinden angeboten werden. Die Schulen ver-stärken die individuelle Lernunterstützung und kön-nen auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder.

Neue Schulen werden in das Quims-Programm einge-führt. Sie durchlaufen zwei Einführungsjahre, führen Weiterbildungen durch und machen Standortbestim-mungen. Die Erfahrungen der bereits länger im Pro-jekt tätigen Schulen sind auf einer Homepage zugäng-lich.<sup>7</sup> Der Zweck des gesamten Programms ist darauf ausgerichtet, Schulerfolg auch dort zu ermöglichen, wo er zunächst ausgeschlossen wurde. Dazu ist der Erwerb der Unterrichtssprache zentral, der Erfolg setzt aktive Elternarbeit voraus. Wenn ein Programmschwerpunkt die Leseförderung ist, dann werden dafür gezielt Ver-anstaltungen für Eltern angeboten, auch für fremd-sprachige. Die Weiterbildung betrifft also nicht nur die Lehrkräfte. Die Eltern werden nicht «erzogen», son-der in einem sinnvollen Ausmass an der Arbeit der Schule beteiligt.

Ganz unabhängig von Quims gibt es im Kanton Zürich eine eigene *Fachstelle für Elternmitwirkung*.<sup>8</sup> Eltern und Schule sind gesetzlich zur Zusammenarbeit verpflich-tet. Die Fachstelle berät Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Rechte, erfasst die konkrete Umsetzung der Par-tizipation und stellt auf ihrer Homepage monatlich be-sonders gelungene Beispiele vor, die zeigen, wie die Kooperation zwischen Eltern, Schüler und Lehrkräften produktiv gestaltet werden kann. Die Fachstelle sorgt auch für eine Vernetzung der verschiedenen Projekte und vertritt die Anliegen der Partnerschaft in der Öff-entlichkeit. Dahinter steht die Idee, dass die Schulen die Ressource Eltern aktiv nutzen sollten, mit wirkli-chen Angeboten und nicht mit Alibiübungen.

Oft kann man nur gemeinsam etwas tun. Das gravie-rende Problem des «Schulschwänzens» (Reissig 2001) und im Weiteren der Schulverweigerung (Wagner/Dunkake/Weiss 2004) muss bearbeitet werden, wenn die Schule glaubwürdig bleiben will, aber das ist nicht möglich, wenn es keine gemeinsamen Regelungen gibt und jeder hofft, das Problem würde ihn nicht betref-fen. Statt immer neu «Migränemärchen» entgegen zu nehmen, könnte man, wie dies etwa an bestimmten Schweizer Gymnasien üblich ist, den Begründungs-zwang abschaffen, ein Kontingent mit einer Höchst-grenze von Absenzen einführen und jede Überschrei-tung dieses Kontingents wirksam ahnden. Mit Einfüh-rung eines solchen Systems ist die Zahl der Absenzen gesunken. Die Eltern wurden von der Massnahme in-formiert und konnten sich dazu äussern.

6 <http://www.maertplatz.ch>

7 <http://www.quims.ch>

8 <http://www.elternmitwirkung.ch>

Einzelne Massnahmen sind von Programmen zu unterscheiden. Eine allgemeine Strategie wäre es, wenn die Schulen Programme und Massnahmen für einen bestimmten Zeitraum entwickeln und das Vorhaben dann den Eltern kommunizieren, soweit diese betroffen oder zuständig sind. Die Programme enthalten

- Angaben über Schulregeln, Verhaltenserwartungen und Sanktionen,
- Ziele der Schule und des Fachunterrichts für den genannten Zeitraum,
- zudem die Stoffplanung und Angaben über die notwendigen Ressourcen zum Erreichen der Ziele,
- etwa im Blick auf den zeitlichen und materiellen Lernaufwand, die Betreuungserwartungen oder die Konzentration von Stress an bestimmten Zeitpunkten des Schuljahres
- sowie Fördermöglichkeiten, über die die Schule verfügt,
- und Massnahmen der Zielüberprüfung.

Die Regeln und ihre Geltung müssen so transparent wie möglich kommuniziert werden, was ohne erheblichen Aufwand nicht möglich ist. Schliesslich muss auch geklärt sein, welche Sanktionen greifen, wenn die Regeln *nicht* eingehalten werden. Die Schule oder das Heim verlangen nicht einfach «Disziplin», die kein Naturrecht ist. Vielmehr zeigen sie auf, welche Konsequenzen eintreten werden, wenn gegen Regeln verstossen wird. Die Glaubwürdigkeit einer pädagogischen Institution hängt genau davon ab. Der Ruf nach «mehr Disziplin» erlaubt keine Differenzierung und ist also nicht sehr intelligent. Das Thema eignet sich gut für ideologische Auseinandersetzungen, aber die bringen es mit sich, dass die Wirklichkeit hinter den Worten verschwindet und keine gute Lösung gefunden wird.

## Literatur

- Ahlborg, T.: Experienced Quality of the Intimate Relationship in First-Time Parents - Qualitative and Quantitative Studies. Doctoral Dissertation of Public Health. Göteborg: Nordic School of Public Health 2004.
- Armeline, W.T.: «Kids Need Structure.» In: American Behavioral Scientist Vol. 48, No. 8 (2005), S. 1124-1148.
- Bachmann Achenreiner, G./Roedder John, D.: The Meaning of Brand Names to Children: A Developmental Investigation. In: Journal of Consumer Psychology Vol.13, No.3 (2003), S.205-219.
- Backett-Milburn, S./Harden J.: How Children and their Families Construct and Negotiate Risk, Safety and Danger. In: Childhood Vol.11(2004), S. 429-447.
- Bearison, D.J./Dorval, B.: Collaborative Cognition. Children Negotiating Ways of Knowing. Westport, CT: Ablex 2002.
- Bridges, E./Briesch, R.A.: The «Nag Factor» and Children's Product Categories. In: International Journal of Advertising Vol. 25, No. 2 (2006), S. 157-187.
- Brody, G.-H./Stoneman, Z./Gauger, K.: Parent-Child Relationships, Family Problem-Solving Behavior, and Sibling Relationship Quality: The Moderating Role of Sibling Temperaments. In: Child Development Vol. 63, No. 3 (June 1996), S. 1289-1300.
- Buckingham, D./J. Sefton-Green: Gotta Catch'em All: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture. In: Media Culture Society Vol. 25 (2003), S. 379-399.
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Berlin: List-Verlag 2006.
- Bundesamt für Statistik (BFS): Demografisches Porträt der Schweiz. Ausgabe 2006. Neuchâtel: BFS 2006.
- Chin, E.: Purchasing Power: Black Kids and America's Consumer Culture. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press 2001.
- COCON: Einfühlsame, verantwortungsbewusste und anstrengungsbereite Jugend. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development 2006.
- Cook, D. Th.: The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of Child Consumer. Durham: Duke University Press 2004.
- Cook, D. Th.: The Disempowering Empowerment of Children's Consumer «Choice»: Cultural Discourses of the Child Consumer in North America. In: Society and Business Review Vol. 2 (2007), S. 37-53.
- Craig, L.: How Do They Do It? A Time-Diary Analysis of How Working Mothers Find Time for the Kids. January 2005. Sydney: Social Policy Research Center 2005.
- Cross, G.: The Cute and the Cross. Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture. Oxford/New York: Oxford University Press 2004.
- Darian, J.: Parent-child decision-making in children's clothing stores. In: International Journal of Retail and Distribution Management 26 (1998), pp. 421-428.
- Demographie: Was uns morgen erwartet. Globale Entwicklungen, europäische Trends und die Alterung in der Schweiz. Zürich: Avenir Suisse 2006.
- Dittmar, H.: Consumer Culture, Identity and Well-being. The Search for the «Good Life» and the «Body Perfect» Hove, East Sussex: Psychology Press 2007.
- Dittmar, H.: The Costs of Consumer Culture and the «Cage Within»: The Impact of Material «Good Life» and «Body Perfect» Ideals on Individuals' Identity and Well-Being. In: Psychological Inquiry Vol. 18, No. 1 (2007a), S. 23-31.
- Downie, Chr./Glazebrook, K.: Mobile Phones and Consumer Kids. February 2007. Canberra: The Australia Institute 2007. (= Australia Institute Research Paper, No. 41).
- Dungan, N.: Prodigal Sons & Material Girls. How Not To be Your Child's ATM. New York: John Wiley & Sons 2003.
- Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement (EJPD): Jugendgewalt. Ausmass, Ursachen und Massnahmen. Konsultationsentwurf vom 29. Juni 2007. Bern: EJPD 2007.
- Eisner, M./Ribeaud, D./Bittel, St.: Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik. Bern-Wabern: Eidgenössische Ausländerkommission 2006.
- Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.
- Gregan-Paxton, J./John, D.R.: The Emergence of Adaptive Decision Making in Children. In: Journal of Consumer Research (1997), pp. 43-56.
- Gregory Thomas, S.: Buy, Buy Baby: How Consumer Culture Manipulates Parents and Harms Young Minds. Boston: Houghton Mifflin Company 2007.
- Goldberg, M.E./Gorn, G.J./Peracchio, L.A./Barmossy, G.: Understanding Materialism Among Youth. In: Journal of Consumer Psychology Vol. 13, No. 3 (2003), S. 278-288.
- Gunter, B./Furnham, A.: Children as Consumers: A Psychological Analysis of the Young People's Market. London: Routledge 1998.
- Haas, H./Farrington, D.P./Killias, M./Sattar, G.: The Impact of Different Family Configurations on Delinquency. In British Journal of Criminology Vol. 44 (2004), S. 520-532.
- Higonnet, A.: Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood. London: Thames and Hudson 1998.
- Hürlimann, W.: Zur Geschichte von Schulausschlüssen in der Schweiz. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.
- Hurrelmann, K./Albert, M.: Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Jugend unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2006.
- Isengard, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union - Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).
- Jacobson, L.: Raising Consumers. Children and American Mass Market in the Early Twentieth Century. New York: Columbia University Press 2004.

- Järvinen, T./Vanttaja, M.: Young People, Education and Work: Trends and Changes in Finland in the 1990s. In: *Journal of Youth Studies* Vol. 4, No. 2 (2001), S. 195-207.
- KidsVerbraucherAnalyse 2004. Markt/Mediauntersuchung zur Zielgruppe 6 bis 13 Jahre. Berlin: Egmont Verlag 2004.
- KidsVerbraucherAnalyse 2006. Markt/Mediauntersuchung zur Zielgruppe 6 bis 13 Jahre. Berlin: Egmont Verlag 2006.
- Killias, M./Lucia, S./Lamon, Ph./Simonin, M.: Juvenile Delinquency over 50 Years: Assessing Trends Beyond Statistics. In: *European Journal on Criminal Policy and Research* Vol. 10 (2004), S. 111-122.
- Klein, N.: *No Space, No Choice, No Jobs. No Logo.* New York: Picador 2002.
- Langer, B.: Consuming Anomie: Children and Global Commercial Culture. Research Note. In: *Childhood. A Global Journal of Child Research* Vol. 12, No. 2 (May 2005), S. 259-271.
- Linn, S.: *Consuming Kids. The Hostile Takeover of Childhood.* New York/London: The New Press 2004.
- McGavran, J. H. (Ed.): *Literature and the Child. Romantic Continuities, Postmodern Contestations.* Iowa City: University of Iowa Press 1999.
- McNeal, J.U.: *Children as Consumers: Insights and Implications.* New York: Lexington Books 1987.
- McNeal, J. U.: *Kids as Consumers: A Handbook of Marketing to Children.* New York: Lexington Books 1992.
- Messner, M.A.: Barbie Girl versus Sea Monsters: Children Constructing Gender. In: *Gender & Society* Vol. 14, No. 6 (2000), pp. 765-784.
- Oser, F./Biedermann, H. (Hrsg.): *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern.* Zürich/Chur: Rüegger 2003.
- Pakaslahti, L./Spooft, I./Asplund-Peltola, R.-L./Keltikangas-Järvinen, L.: Parents' Social Problem-Solving Strategies in Families with Aggressive and Non-Aggressive Girls. In: *Aggressive Behavior* Vol. 24, No. 1 (1998), S. 37-51.
- Palan, K.M./Wilkes, R. E.: Adolescent-Parent Interaction in Family Decision Making. In: *Journal of Consumer Research* Vol. 24 (1997), pp. 159-169.
- Pleck, E.H.: *Celebrating the Family: Ethnicity, Consumer Culture, and Family Rituals.* Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 2000.
- Pocock, B./Clarke, J.: *Can't Buy Me Love? Young Australians' Views on Parental Work, Time, Guilt and their Own Consumption.* Canberra: The Australia Institute 2004.
- Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik. Herausgegeben von der Eidgenössischen Ausländerkommission EKA. Bern-Wabern: EKA 2006.
- Reissig, B.: *Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern.* Werkstattbericht. München/Leipzig 2001. (= Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001).
- Report of the APA Task Force on Advertising and Children. Section: Psychological Issues in the Increasing Commercialization of Childhood. February 20, 2004. Unpubl. Paper. Washington, DC: APA 2004.
- Ribeaud, D./Eisner, M.: *Kernbefunde der Studie Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich.* Zwischenbericht. Zürich: Pädagogisches Institut 2007.
- Sammond Durham N.: *Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the Making of the American Child, 1930-1960.* Durham, NC: Duke University Press 2005.
- Schor, J.B.: *Born to Buy. The Commercialized Child and the New Consumer Culture.* New York: Scribners 2004.
- Seiter, E.: *Sold Separately: Children and Parents in Consumer Culture.* Brunswick, NJ: Rutgers University Press 1995.
- SMASH: Narring, F./Tschumper, A./Inderwildi Bonivento, L./Jeannin, A./Addor, V./Bütikofer, S./Suris, J.C./Diserens, C./Alsaker, F./Michaud, P.A.: *Gesundheit und Lebensstil 16-bis 20-Jähriger in der Schweiz (2002).* Swiss multicenter adolescent survey on health. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive 2004.
- Spychiger, St./Bauer, T./Baumann, B.: *Die Schweiz und ihre Kinder. Private Kosten und staatliche Unterstützungsleistungen.* Zürich: Rüegger 1995.
- 2007 Survey of Canadian Attitudes Toward Learning. Detailed Report: Early Childhood Learning. Ottawa, ON: Canadian Council on Learning 2007.
- Tyler, M.: *Growing Customers: Childhood, Consumer and Service Work.* Paper presented at the 4th International Critical Management Studies Conference. Unpubl. Ms. Loughborough, Leicestershire: University of Loughborough The Business School 2005.
- Von Mandach, L./Amiguet, M./Szaday, Chr.: *NFP 51 Themenheft Schulausschluss.* Bern: NFP 51, 2006.
- Wagner, M./Dunkake, I./Weiss, B.: *Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Jg. 56, H. 3 (2004), S. 457-489.
- Wolter, St. C./Schweri, J.: *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Schweizer Betriebe.* Zürich: Rüegger 2003. (= Beiträge zur Bildungsökonomie, Band 2).





## V. Erziehungsfragen in Migrationsfamilien

Rosita Fibbi, Denise Efonayi-Mäder

### 1. Einleitung

Migration ist selten ein individuelles Projekt und wird oft in der Familie entschieden. Historiker weisen gleichzeitig nach, dass die Integration in der Regel mehrere Generationen durchläuft. Um die greifenden Mechanismen besser zu verstehen, ist es deshalb wichtig, die Wechselwirkungen zwischen den strukturellen und kulturellen Eingliederungsprozessen und den Beziehungen innerhalb der Familien zu hinterfragen. Inwieweit begünstigen bzw. behindern die Familienverhältnisse und die Kindererziehung die Eingliederung in die Gesellschaft am Aufenthaltsort? Und umgekehrt, welche Auswirkungen haben die Integration der Eltern und deren Rahmenbedingungen auf die Beziehungen innerhalb der Familie? Diese Fragen sind nicht nur von wissenschaftlichem Interesse, sie stehen auch im Zentrum öffentlicher Debatten, denn immer öfter werden die Migrationsfamilien und die unangemessene Erziehung ihrer Kinder für eine misslungene Integration verantwortlich gemacht. Trotz der offensichtlichen Relevanz haben sich bisher nur wenige Forschungsprojekte mit den Wechselbeziehungen zwischen Familie, Erziehung und struktureller oder kultureller Integration in der Schweiz befasst. Dies liegt unter anderem daran, dass sie an der Schnittstelle zweier unterschiedlicher Forschungsgebiete – Familie/Erziehung einerseits und Migration/Integration andererseits – angesiedelt sind. Die Vereinigten Staaten sind uns in diesem Forschungsfeld um einiges voraus, doch die Situationen in den USA sind

nicht immer mit denjenigen in der Schweiz und in Europa vergleichbar.

Um die empirische Stichhaltigkeit der verschiedenen Aspekte zu gewährleisten, stützt sich die folgende Untersuchung wo immer möglich auf schweizerische oder europäische Studien ab. Leider ist es uns aufgrund der allzu grossen Wissenslücken unmöglich, unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Migrationskontextes, alle wichtigen Aspekte zu behandeln. Die verfügbaren Informationen liefern in mancherlei Hinsicht nur ein bruchstückhaftes Bild der aktuellen Lage.

Nach einer kurzen soziodemografischen Beschreibung der Familien mit Migrationshintergrund in der Schweiz (2) befasst sich dieser Bericht mit den Paarbeziehungen (3) und verschiedenen Facetten intergenerationaler Dynamiken in den Familien (4), wie Wert der Kinder, Erziehungsstile, übertragene Werte oder Konflikte im Jugendalter. Abschnitt (5) ist der «mesosozialen» Ebene und der Rolle der sozialen Netzwerke gewidmet. Im letzten Abschnitt (6) werden gesellschaftspolitische Fragen in Zusammenhang mit Migrationsfamilien näher beleuchtet.

Die Wahrnehmung der Herausforderungen, die sich im Rahmen der Migration an Familien und Erziehung stellen, ist von zahlreichen, mehr oder weniger explizit ausgedrückten Vorurteilen geprägt. Die derzeitigen Probleme in den Aufnahmegesellschaften – Schulversagen, Randständigkeit, Verunsicherung, Gewalt usw. – beeinflussen die Wahrnehmung genauso wie gängige Vorstellungen über Migranten und Migrantinnen, ihre

Herkunft und die Migration als solche. Es herrscht die landläufige Meinung, mit der Integration der Migranten und Migrantinnen sei eine räumliche Verschiebung abgeschlossen, die Ähnlichkeiten mit der sozioökonomischen Entwicklung des Aufnahmelandes im letzten Jahrhundert aufweist und von einer «ländlichen, traditionellen, familiären und monokulturellen Welt» in einen «städtischen, modernen, individualistischen, universalistischen und pluralistischen Lebensraum» führt. Mit den Anführungszeichen soll darauf hingewiesen werden, dass die Bezeichnungen oft unüberlegt verwendet werden und sich Begriffe wie geografische Distanz, kulturelle Unterschiede und Traditionalismus miteinander vermischen. Es geht hier nicht darum, einen solchen Erklärungsansatz für bestimmte Situationen kategorisch von der Hand zu weisen, doch es wäre falsch, daraus allgemeingültige Schlüsse zu ziehen.

Bevor die erzieherischen Herausforderungen, welche sich den zugewanderten Familien im Zusammenhang mit der Migration stellen, unter einem soziologischen Gesichtspunkt analysiert werden können, müssen die verschiedenen Kontextfaktoren, die auf die Familienbeziehungen wirken können und im allgemeinen Diskurs oft vermischt werden, klar definiert werden. Konkret sind das:

- Die *sozioökonomische Stellung* der betroffenen Personen im Aufnahmeland. Bekanntlich sind die Erziehungsstile in den entwickelten Ländern je nach sozialer Schicht (die vom Bildungsstand, dem sozio-professionellen Status und dem Einkommen der Eltern bestimmt wird) unterschiedlich (vgl. dazu Abschnitt 4.2). In der Schweiz sind Migranten und Migrantinnen in den benachteiligten Schichten generell übervertreten. Das gilt insbesondere für Personen aus südosteuropäischen Ländern (inkl. Türkei), Portugal und Asien (vgl. Tabelle 1). Teilweise verschlechtert sich ihre soziale Situation im Aufnahmeland im Vergleich zum Herkunftsland sogar<sup>1</sup>.
- Auch die *Kultur* in Form von Sprache, Religion, Wertesystemen und Lebensraum (ländlich oder urban) wirkt sich auf die Beziehungen innerhalb der Familie und deren Umfeld aus. Obwohl tatsächlich Unterschiede bestehen können, ist doch festzuhalten, dass sich die kulturellen Merkmale fortlaufend und kontextabhängig entwickeln. Darüber wird oft hinweggesehen, wenn bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen allzu vereinfachend mit kulturellen Determinismen (Kulturalismus) erklärt werden. Gerne stellt man sich beispielsweise die «muslimische Familie» als streng religiös und demzufolge automatisch auch als kinderreich vor. Die Untersuchungen von Courbage und Todd (2007:20) zeigen jedoch, dass in diesem Bereich keine einheitliche Situation besteht und die Geburtenrate je nach muslimischem Land stark variiert. In Bosnien beträgt sie beispielsweise 1,2, im Kosovo 2,7 und in Mali 6,7<sup>2</sup> (Courbage et Todd 2007:165).
- Ein weiterer – indirekter – Einflussfaktor für die Eltern-Kind-Beziehungen ist der *Sozialschutz* im Heimatland. Die Erziehungs- und Vorsorgestrategien werden von den öffentlichen Sozialleistungen und dem Marktangebot, insbesondere für Kinder- und Altenbetreuung, mitbestimmt. Wenn sich Migrati-

onsfamilien in einem Sozialsystem wiederfinden, das sich in Bezug auf die genannten Betreuungsformen von der Situation in ihrem Heimatland unterscheidet, ändert sich ihr Verhalten in der Regel im Lauf der Generationen. Rückwanderungsabsichten können ebenfalls eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang ist auch der letzte Aspekt von Bedeutung:

- Die *Migrationssituation* und der Aufenthaltsstatus (Niederlassungsbewilligung, Jahresaufenthaltsbewilligung, Kurzaufenthaltsbewilligung, Asylsuchende, Sans-Papiers) können sich sowohl auf die Rahmenbedingungen der Integration als auch auf die von den Migrationsfamilien verfolgten Strategien auswirken.

Bei der Analyse von Untersuchungsergebnissen aus verschiedenen Forschungsfeldern ist es deshalb wichtig, den Einfluss dieser Dimensionen zu berücksichtigen und zu beachten, dass sie je nach Migrationsgruppe oder untersuchtem Land entweder nacheinander oder kumuliert auftreten können. Bedingt durch die Schweizer Migrationspolitik besetzten die Migranten und Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt lange Zeit bescheidene, von Schweizer Bürgern abgelehnte Stellen und stammten aus ganz bestimmten Rekrutierungsregionen. Als Folge davon wurden Situationen relativer Armut und prekärer Aufenthaltsbedingungen, zum Beispiel im Bereich des Asylwesens, zuweilen und fälschlicherweise der ursprünglichen Staatsbürgerschaft der betroffenen Migranten und Migrantinnen angelastet. In den vergangenen Jahrzehnten war bei den Migranten und Migrantinnen aus der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien zudem eine zunehmende Unterschiedlichkeit der Situationen festzustellen. Während einige aus ärmlichen, ländlichen Regionen stammten, handelte es sich bei anderen um gut ausgebildete Personen aus Städten, die sich im Aufnahmeland mit relativ prekären Aufenthaltsbedingungen (Asyl) konfrontiert sahen.

Es existieren kaum einschlägige Untersuchungen, anhand derer sich das Gewicht der verschiedenen Faktoren (soziale Schicht, Herkunftskultur, Migrationssituation) für die Integration und Erziehung der Kinder systematisch bestimmen lässt. Der Einfluss der genannten Faktoren, insbesondere der sozioökonomischen Situation, konnte zwar empirisch ermittelt werden (Leyendecker et Schölmerich 2005). Da die Voraussetzungen für die Integration und die Anpassungsstrategien zwischen Familien mit vergleichbarem sozioökonomischem Status oder innerhalb einer Volksgruppe erheblich variieren können (Lanfranchi 1995), dürfen sie jedoch nicht als Determinismen verstanden werden. Es wurde zudem bereits mehrfach belegt, dass die Lernkultur in der Familie im Hinblick auf schulischen Erfolg stärker ins Gewicht fällt als das Bildungsniveau der Eltern (vgl. dazu Abschnitt 4.3).

1 Man begegnet auch der umgekehrten Situation, doch diese ist seltener.

2 Als Beispiel für religiöse Tendenzen, die eine geburtenfördernde Politik und besonders hohe Geburtenziffern begünstigen, nennen dieselben Autoren die jüdisch-orthodoxe Gemeinschaft.

Nicht zuletzt sind die öffentlichen Debatten und auch die Forschung nicht immer frei von Ethno- oder Chronozentrismus: Oft werden in unserer Gesellschaft, namentlich in der Mittel- und der Oberklasse, derzeit überwiegende Verhaltensweisen und Formen des Zusammenlebens unkritisch als ausschliesslich erstrebenswert erachtet. So gelten Zweielternhaushalte mit zwei Kindern vielfach als Universalnorm, obwohl sie in der westlichen Gesellschaft erst seit relativ kurzer Zeit überwiegen. Bis ins 19. Jahrhundert waren die Haushaltstypen genauso verschieden wie heute, wenn auch aus anderen Gründen. Es gab damals schon eine nicht unerhebliche Anzahl unverheirateter Frauen und Mütter, eine beträchtliche Anzahl kinderloser (erwerbstätiger) Frauen (oder späte Gebährende), kinderreiche Familien usw.

## 2. Migrationsfamilien in der Schweiz

Der Bund verfolgt erst seit zehn Jahren eine aktive Integrationspolitik. Öffentliche Fördermassnahmen zur Integration von Migranten und Migrantinnen haben sich allgemein durchgesetzt. In Zukunft wird sich die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Schweiz an ihrer Fähigkeit messen, Migranten und Migrantinnen und besonders Migrationsfamilien zu integrieren. Selbstverständlich ist die Integration eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Privatakteure sind ebenso beteiligt wie öffentliche Einrichtungen, wobei letztere eine aktivere Orientierungs- und Führungsrolle ausüben als früher. Für ein Land, das sich wie zum Beispiel Deutschland nicht als Migrationsland verstanden haben will, ist eine bessere Kenntnis und Information über die Migrationsrealität, die vielfach nur an Konfliktsituationen festgemacht wird, unumgänglich.

Die demografische Realität wird oft verkannt: In den vergangenen Jahrzehnten gewann die Einwanderung zusehends an Bedeutung, denn sie verhinderte den zahlenmässigen Rückgang der Bevölkerung und bremste ihre Alterung. Es gibt keinen Grund zur Annahme, dass sich diese Tendenz umkehren wird. Gegenwärtig besitzt ein Fünftel der schweizerischen Gesamtbevölkerung keinen Schweizer Pass und nahezu ein Viertel ist im Ausland geboren (23%). Bei den Erwachsenen im reproduktiven Alter (zwischen 20 und 39 Jahren) erreicht der Ausländeranteil beinahe 30%<sup>3</sup>. 2005 wurde rund die Hälfte aller Ehen zwischen zwei Schweizer Staatsangehörigen geschlossen, und etwas weniger als die Hälfte (45,7%) aller Neugeborenen hatte zwei Schweizer Elternteile.

«Die Ausländerinnen sind eine demografisch junge Bevölkerung. Daher ist auch der Anteil der Frauen im reproduktiven Alter höher. Ende 2005 machten die 20-44-jährigen Frauen 49,1% der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung aus (gegenüber 31,7% der Schweizer Bevölkerung) (...). Die durchschnittliche Kinderzahl der Ausländerinnen ist insgesamt deutlich höher als diejenige der Schweizerinnen. 2005 lag die zusammengefasste Geburtenziffer für die Ausländerinnen bei 1,9 und für die Schweizerinnen bei 1,3 (Gesamt Schweiz 1,4)» (Rausa et Reist 2000: 26).

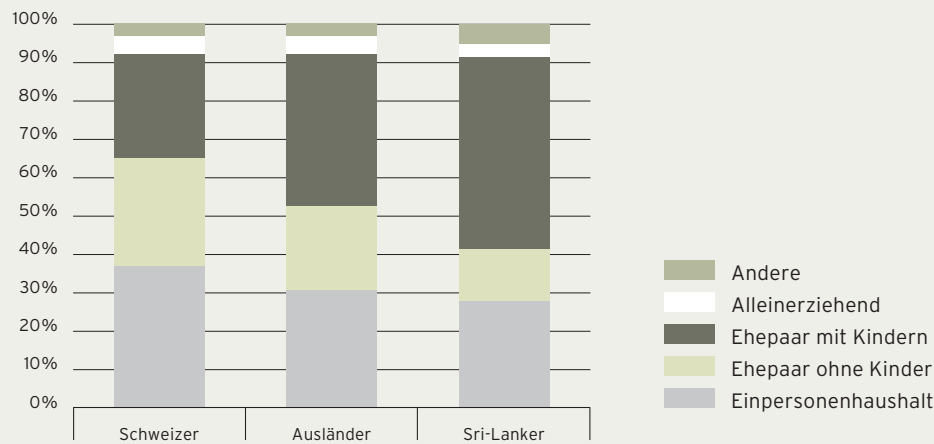
Es wäre daher falsch, die zeitlichen und räumlichen Unterschiede grundsätzlich durch die Gegenüberstellung von stark in einer «familialistischen Tradition» verankerten Familien und Familien mit «modernem, individualistischem» Lebensstil zu erklären (Ballard 2008 (forthcoming); Kagıtcıbası 1996). Vielmehr muss ermittelt werden, welche Determinanten in Verbindung mit Herkunft, Migrationshintergrund und gegenwärtigen Lebensbedingungen im Integrationsprozess interagieren und sich für die betroffenen Familien als integrationshemmend oder -fördernd erweisen können. Die Ausrichtung der Familienpolitik und der spezifischen Massnahmen zur Integrationsförderung im Aufnahmeland sind nur mit einer umfassenden Kenntnis dieser Aspekte möglich.

Diese Zahlen lassen den Schluss zu, dass der Anteil Erwachsener mit mindestens einem Elternteil mit Migrationshintergrund (zurzeit rund ein Drittel) weiter steigen wird und die Migrationsbewegungen in die und aus der Schweiz (Ein- und Auswanderungen, binationale Ehen usw.) indirekt beeinflussen wird. Ferner ist zu bemerken, dass diese Gesamtdaten die Vielfalt der Profile und Situationen in der Migrationsbevölkerung nicht widerspiegeln. Während die Geburtenziffer bei Frauen aus der EU ähnlich oder sogar niedriger ist als bei Schweizerinnen<sup>4</sup>, bekommen Migrantinnen aus anderen Ländern vergleichsweise mehr Kinder und leben häufiger in einem Paarhaushalt mit Kindern. Laut Volkszählung 2000 sind ca. 25% der Schweizer Haushalte Familien mit Kindern, in der ausländischen Bevölkerung beträgt der Anteil 40%, bei den sri-lankischen Haushalten, um eine konkrete Nationalität zu nennen, sogar 50% (vgl. dazu Abbildung 1).

Aufgrund der zunehmenden Polarisierung der Positionen ist das sozioökonomische Niveau der Migranten und Migrantinnen in der Schweiz weder gesamtgesellschaftlich noch innerhalb der einzelnen Migrationsgruppen einheitlich. Vereinfachend ist jedoch festzuhalten, dass mit Ausnahme von Portugal und in geringerem Ausmass auch von Italien und Spanien die Staatsangehörigen der EU/EFTA-Länder<sup>5</sup> ein ähnliches oder höheres sozioökonomisches Niveau aufweisen als der Schweizer Durchschnitt. Staatsangehörige aus Ex-Jugoslawien, der Türkei und aus anderen Kontinenten sind hingegen häufiger in unteren sozialen Schichten anzutreffen. Wie Tabelle 1 zeigt, liegt das Einkommen der Südosteuropäer, einschliesslich der Türken, um einen Viertel tiefer als dasjenige der Schweizer. Die Arbeitslosen- und die Sozialhilfequote sind deutlich höher. Diesen Unterschieden liegen mehrere Faktoren zugrunde: der Bildungsstand der betroffenen Personen, die mit dem Aufenthaltsstatus verbundenen Einschränkungen und in Bezug auf die Sozialhilfe auch die Familiensituation, denn junge Eltern mit mehreren Kindern haben bekanntlich ein höheres Armutsrisiko. Die Situation der Migrationsfamilien hängt auch von ihrer individuellen und kollektiven Migrationsge-



**Verteilung der Haushaltstypen nach Staatszugehörigkeit**  
(schweizerisch, ausländisch und sri-lankisch)



**Abbildung 1**  
Quelle: Volkszählung 2000, BFS

**Sozioökonomische Indikatoren für ausländische Staatsangehörige verschiedener Nationalitätengruppen<sup>6</sup>**

**Tabelle 1**

|  | SO-Europa <sup>1</sup> | Portugiesen | Sri-Lanker | Ausländer<br>gesamt | Schweizer |
|--|------------------------|-------------|------------|---------------------|-----------|
| Mittleres Einkommen (Median/Jahr) <sup>a</sup>       | 55 000                 | 55 800      | 52 000     | 64 000              | 74 300    |
| Anteil Personen mit obligatorischer Schulbildung (%) | 52,2                   | 68,1        | – *        | 36,8                | 18,2      |
| Arbeitslosenquote (%) <sup>b</sup>                   | 12,0                   | 6,9         | – *        | 8,4                 | 2,8       |
| Sozialhilfequote (%) <sup>c</sup>                    | 6,88                   | – *         | 16 **      | 6,8                 | 2,2       |

<sup>1</sup> Südosteuropa: Albanien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Rumänien, Serbien, Türkei  
\* nicht signifikante Werte

schichte ab. Nicht wenige italienische und spanische Eltern sind in der Schweiz aufgewachsene Secondos oder Secondas, die im Vergleich zur Generation ihrer Eltern einen sozialen Aufstieg erlebt haben (Bolzman et al. 2003). Deutlich seltener trifft dies auf Personen aus Nicht-EU-Staaten zu, deren Migration noch nicht so weit zurückliegt und die zu einem wesentlichen Teil als Asylbewerber eingereist sind. Dazu gehören vorwiegend die zum Zeitpunkt der rückläufigen Festanstellungen in der Industrie immigrierten Staatsangehörigen aus Ex-Jugoslawien, der Türkei und Sri Lanka. Wie einst die Saisonarbeiter, die ihren Aufenthaltsstatus mittlerweile festigen konnten, mussten die Asylbewerber manchmal mehrere Jahre mit Einschränkungen beim Zugang zum Arbeitsmarkt und der Familienzusammenführung leben. Solche Erfahrungen können die Situation der Familien auch heute noch mitprägen. Besonders prekär sind die Lebensbedingungen für Familien ohne Schweizer Aufenthaltsbewilligung. Ihre Kinder können jedoch in fast allen Kantonen die Schule besuchen. Trotz fehlender zuverlässiger Daten kann mit gutem Grund angenommen werden, dass ihre Zahl im letzten Jahrzehnt gestiegen ist. Für eine genauere Beschreibung der Bedeutung der verschiedenen Gemeinschaften in der Bevölkerung, der Entwicklung

der Migrationsbewegungen und deren Auswirkungen auf die Familien wird auf den Artikel von Wanner und Fibbi (2002) verwiesen.

In der Familiensoziologie, die in der Schweiz eine langjährige, reiche Tradition genießt, waren die Untersuchungen bislang stark nationalitätenspezifisch orientiert. Bei Fragen zur Familie allgemein – d.h. zu

- 3 Leider erfassen die Statistiken die Migration nur anhand der Staatsangehörigkeit. Diese kann die sich verändernde Realität aufgrund der Verschiebungen nicht mehr korrekt wiedergeben [Anmerkung der Autorinnen].
- 4 Die zusammengefasste Geburtenziffer der Schweizerinnen liegt bei 1,33. Damit ist sie höher als bei den Italienerinnen (1,29), den Spanierinnen (1,24) und den Deutschen (1,23), aber tiefer als bei den Französischen (1,51), den Portugiesinnen (1,70), den Bosnierinnen (1,99) und den Sri-Lankerinnen (3,01) (Wanner et Fei 2005).
- 5 2006 stellten sie rund 60% der Ausländer in der Schweiz dar, wobei eine leichte, überwiegend auf den Einwanderungsüberschuss der Deutschen und Portugiesen zurückzuführende Aufwärtstendenz, zu verzeichnen war.
- 6 a) SAKE 2006, anhand einer Erwerbstätigkeit von 90% und mehr; DoppelbürgerInnen werden zu den SchweizerInnen gezählt; b) SAKE 2006; c) Sozialhilfestatistik (BFS 2005) Anteil SozialhilfeempfängerInnen an der Wohnbevölkerung einer bestimmten Nationalität; diese Zahlen beschreiben Tendenzen und sind mit der nötigen Vorsicht zu interpretieren, da die Angabe der Staatszugehörigkeit in den von den Kantonen bereitgestellten Statistiken zuweilen fehlt; die Sozialhilfequote der Sri-Lanker beziehen sich ausschliesslich auf die Kantone Zürich (15%) und Bern (17%), den Hauptwohnkantonen der sri-lankischen Bevölkerung.



Schweizer Familien – werden Themen wie die steigende Anzahl Scheidungen, neue eheliche Lebensformen usw. behandelt (Held et Levy 1975; Hoepflinger et al. 2006; Kellerhals et Widmer 2005; Kellerhals et al. 1984; Roux et al. 1999; Widmer et al. 2003). Ist hingegen von Migrationsfamilien die Rede, kommen Probleme wie sprachliche Sozialisierung, Erziehungserwartungen der Eltern oder geschlechterspezifische Rollenvorstellungen in der Erziehung zur Sprache (Cesari Lusso et al. 1996; Lanfranchi 1995). Diese je nach Nationenkategorie unterschiedliche Betrachtungsweise steht nicht nur einem gründlichen, vergleichenden Ansatz im Weg, sie festigt auch die Meinung, dass Migrationsfamilien aufgrund ihrer Herkunft oder ihrer ethno-kulturellen Färbung mit anderen Fragen konfrontiert seien als Schweizer Familien.

Für die Analyse der innerfamiliären, herkunftsunabhängigen Dynamiken sind zwei Leseschlüssel besonders wichtig: die Paarbeziehung und die intergenera-

tionellen Beziehungen. Im Folgenden werden hauptsächlich Familien beleuchtet, in denen beide Elternteile Migranten bzw. Migrantinnen sind. Dies ist nicht nur die häufigste Situation, sondern auch die Grundlage der meisten Untersuchungen<sup>7</sup>. Im Brennpunkt stehen einerseits die Unterschiede zwischen einheimischen Familien und Familien mit Migrationshintergrund, andererseits die möglichen Folgen dieser Unterschiede für die Integration der Jugendlichen in die Aufnahmegesellschaft.

7 Gemischtethnische Familien, in denen ein Elternteil Schweizer bzw. Schweizerin und der andere Migrant bzw. Migrantin ist, werden immer häufiger. Bislang waren vor allem junge Leute der zweiten Generation (Secondos) davon betroffen: So leben z.B. 38% der jungen Italienerinnen und SpanierInnen in Mischehen (Bolzman et al. 2003). In einigen Migrationsbewegungen, insbesondere aus Asien und Lateinamerika, haben Heiratsmigrationen ein erhebliches Ausmass erreicht. Qualitätsbezogen liegt die soziale Eingliederung der Kinder solcher Familien zwischen der Eingliederung einheimischer Kinder und der Eingliederung von Kindern mit ausländischen Eltern (Rumbaut 2002).

### 3. Innerfamiliäre Beziehungen: Ehepaare

Welcher Beziehungsstil überwiegt bei Immigrantenehepaaren? Diese Frage ist für die vorliegende Untersuchung umso interessanter als der elterliche Beziehungsstil einerseits als Unterscheidungsmerkmal zwischen den Migrationsgruppen und der Aufnahmegesellschaft gilt und andererseits eine Sozialisierungsmöglichkeit für Jugendliche in Bezug auf Geschlechterverhältnisse darstellt.

Wie die Forschungen der letzten 20 Jahre gezeigt haben, verändert die Migration die Dynamik der Paarbeziehungen grundlegend. Unabhängig von der Situation im Heimatland werden die Entscheidungsgewalt und die Aufgaben in der Familie unter dem Einfluss der migrationsbedingten Veränderung der Lebensbedingungen neu verteilt.

Nauck hat in Deutschland 215 türkische Ehepaare mit mindestens einem Kind unter 16 Jahren im gleichen Haushalt befragt und herausgefunden, dass die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der Frau in Bezug auf den Haushalt, die Kindererziehung, die sozialen Beziehungen und die Erwerbstätigkeit zu-, die des Mannes hingegen abnimmt. Weiter ist ihm aufgefallen, dass die Entscheidungsgewalt und die Aufgaben in türkischen Familien sehr unterschiedlich verteilt sind. Entscheidungen werden in allen Aktionsfeldern nach einem kooperativen Modell getroffen, die Aufgaben hingegen eher autonom ausgeführt (Nauck 1985).

Kohlmann (2000) kommt in einer Studie, die sich auf mehrere Untersuchungen über italienische, griechische und türkische Familien in Deutschland abstützt, zu analogen Ergebnissen (Tabelle 2). Sie erstellt drei Hauptmodelle für die Entscheidungsfindung und die Aufgabenverteilung innerhalb der Familien: das patriarchisch-autokratische Modell, bei dem der Ehemann die Entscheidungen fällt, die Frau jedoch für deren Umsetzung zuständig ist, das synarchisch-kooperative Modell, bei dem beide Partner gemeinsam die Entscheidungen treffen und umsetzen, und schliesslich das synarchisch-frauenbezogene Modell, bei dem die Entscheidungen von beiden Partnern getroffen werden, die Umsetzung allerdings vorwiegend der Frau obliegt.

Es fällt auf, dass türkische Familien zu Unrecht als patriarchisch eingestuft werden, denn laut den oben erwähnten Untersuchungsergebnissen ist dieser Stil deutlich in der Minderheit. Es überwiegt sogar der klar kooperative Stil, und zwar sowohl bei der Entscheidungsbefugnis als auch bei der Umsetzung der Entscheidungen. In den türkischen Familien scheint die Rollenverteilung demnach am ausgeglicheneren zu sein.

Zu ähnlichen Resultaten gelangt eine Schweizer Studie aus den frühen 90er-Jahren, für die Italiener und Spanier im Vorruhestandsalter zu ihren Rückwanderungsabsichten befragt wurden. Darin wurde unter anderem der Frage nachgegangen, bei welchem der beiden Ehepartner die Entscheidungsbefugnis liegt, das heisst, wer in der Gruppe das Verhalten der anderen Mitglieder entscheidend beeinflussen und seine Entscheidung eventuell sogar gegen deren Willen durchsetzen kann. Wie sich gezeigt hat, gehorcht die Entscheidungsgewalt keiner hierarchischen Struktur, in der ein(e) Partner(in) befiehlt und der/die andere sich unterwirft. Vielmehr überwiegt das synarchische Modell: Die Entscheidungen, insbesondere in Bezug auf materielle Belange, werden meist gemeinsam getroffen (Bolzman et

**Tabelle 2**

Quelle: Kohlmann 2000

**Beziehungsstil von italienischen, griechischen und türkischen Paaren in Deutschland**

| Familientyp                | Italiener | Griechen | Türken |
|----------------------------|-----------|----------|--------|
| Patriarchisch-autokratisch | 28,8%     | 29,8%    | 10,1%  |
| Synarchisch-kooperativ     | 6,7%      | 5,8%     | 38,4%  |
| Synarchisch-frauenbezogen  | 51,2%     | 50,8%    | 27,6%  |
| Befragte Personen          | 406       | 396      | 398    |

al. 1997). Wie bei allen früheren Studien war es auch hier nicht möglich, das beschriebene Verhalten im Vergleich mit den im Aufnahmeland üblichen Praktiken zu analysieren, da man sich ausschliesslich auf Migrantinnen und Migranten beschränkte.

Eine jüngere Untersuchung schliesst diese Lücke. Sie befasst sich mit portugiesischen und serbokroatischen Jugendlichen und ihrem Eintritt ins Erwachsenenalter. Befragt wurden sowohl die Jugendlichen selbst als auch ihre Eltern, wobei bei Letzteren näher auf die Entscheidungsstile eingegangen wurde (Fibbi et Lerch 2007). Es hat sich herausgestellt, dass das synarchische Entscheidungsmodell klar dominiert. Die Ehepartner entscheiden gemeinsam über die Verwendung ihrer materiellen Ressourcen. Nennenswerte Unterschiede zwischen Schweizer und immigrierten Eltern waren keine zu erkennen. Wie die Ergebnisse der Studie über portugiesische Eltern zeigen, steht vor allem die Verwendung des Sparguthabens als Kern des elterlichen Migrationsprojekts im Zentrum der Absprachen. Bei den Schweizer Familien überwiegt bezogen auf die massgebliche Entscheidungsbefugnis (Strategien zur Erhöhung oder Senkung der Ressourcen, insbesondere der finanziellen Mittel der Familie) insgesamt das Autonomiemodell. Bei den serbokroatischen Familien ist hingegen das synarchische Modell stärker verbreitet. Entscheidungen über die Erwerbstätigkeit der Frau werden meist von den Ehepartnern gemeinsam getroffen. Die portugiesischen Paare liegen dazwischen: Der Mann trifft seine Entscheidungen vorwiegend selbstständig und Beschlüsse, von denen die ganze Familie betroffen ist, werden seltener gemeinsam besprochen als bei den Schweizern.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich kein Gegensatz zwischen «synarchischen, modernen Schweizer Familien» vs. «traditionellen und hierarchischen Migrationsfamilien» ableiten. In allen Familien, sowohl einheimischen als auch eingewanderten, werden Entscheidungen miteinander besprochen und es wird nicht auf Machtpositionen beharrt. Dort, wo sich eine Alternative zum kooperativen Stil ergibt, wird der Entscheid autonom gefällt.

Wie aber lässt sich der tendenziell überwiegende kooperative Stil in Migrationsfamilien erklären? Die Migration löst in den Familien einen Veränderungsprozess aus. Dabei spielt es keine Rolle, welchen Stil die Ehepaare in ihrer Heimat praktiziert haben (hierzu liegen – aus gutem Grund – kaum Untersuchungen vor). Durch ihren Entschluss auszuwandern und sich in einem anderen Land niederzulassen, sind die Ehepartner – zumindest teilweise – von ihrem sozialen Umfeld abgeschnitten und können bei ihren Entscheidungen und deren Umsetzung nur auf ihre eigenen Ressourcen zählen. Dies stärkt den Zusammenhalt. Letztlich sind beide Ehepartner dafür verantwortlich, dass die mit vielen Risiken und Chancen behaftete Migration gelingt. Mehrere Arbeiten über türkische, griechische, spanische und italienische Familien in Deutschland und in der Schweiz haben das Ausmass dieser Neuorientierung aufgezeigt. Es wäre wünschenswert, die Beobachtung auf andere Zuwanderergruppen wie Sri-Lanker oder Somalier auszuweiten.

## 4. Intergenerationelle Beziehungen in den Familien

Seit den ersten Studien zur Integration von Migranten und Migrantinnen in den USA in den 30er-Jahren stehen die über die Generationen eintretenden Veränderungen im Zentrum der Untersuchungen über den Eingliederungsprozess der Zuwanderergruppen. Da sich dieser Prozess über mehrere Generationen hinzieht, stösst die Qualität der intergenerationellen Beziehungen in der Familie auf erhöhte Resonanz. Sie soll nicht nur die Integration des Jugendlichen beeinflussen, sondern auch seine Bindungen zu seiner Zugehörigkeitsgruppe aufrecht erhalten.

Im Folgenden werden die Generationenbeziehungen unter drei verschiedenen Gesichtspunkten, die jedoch miteinander verknüpft sind, betrachtet: die Vorstellung, die Eltern von Kindern haben, der Erziehungsstil und die vermittelten Werte. Das Gefühl, das die Kinder für die Bedürfnisse ihrer Eltern entwickeln, beeinflusst nämlich sowohl die Kommunikationsmodelle in der Eltern-Kind-Beziehung als auch die von den Eltern verfolgten Sozialisationsziele. Von der Eignung des Sozialisierungsmodells in Bezug auf Herausforderungen, die der Jugendliche beim Übertritt ins Erwachsenenalter zu meistern hat, hängt auch die Qualität der intergenerationellen Beziehung im Jugendalter ab.

### 4.1 Der Wert von Kindern

Die Form, die Generationenbeziehungen in der Familie annehmen, hängt weitgehend vom Wert der Kinder für die Eltern ab (Value of children, VOC). Er beeinflusst nicht nur die Entscheidung über die Anzahl Kinder, sondern auch die Sozialisierungs- und Erziehungsstile sowie die Eltern-Kinder-Beziehung während des gesamten Lebens (Kagitcibasi 1997).

Tendenziell nähert sich das generative Verhalten der immigrierten Familien demjenigen der Einheimischen an. Grund dafür sind die veränderten Lebensbedingungen, welche Abweichungen von der gesellschaftlichen Norm des Landes kostspielig machen. Die Annahme, dass sich die Geburtenrate mit zunehmender Aufenthaltsdauer den in der Schweiz üblichen Normen annähert, lässt sich faktisch jedoch nicht belegen<sup>8</sup>. Es zeigt sich klar, dass das Verhältnis zwischen Migration und Geburtenrate komplex ist und folglich nicht allein mit der Aufenthaltsdauer erklärt werden kann (Wanner et al. 2005).

<sup>8</sup> Dieses Verhältnis lässt sich in der Schweiz nur bei türkischen Migrantinnen beobachten (Wanner et al. 2005).

Der Wert der Kinder für die Eltern lässt sich nicht nur an der Anzahl Kinder bemessen. Er wird auch von den Funktionen oder Bedürfnissen, die diese erfüllen, bestimmt (Hoffmann et Hoffmann 1973). Dabei wird unterschieden zwischen (a) psychologisch-emotionalem Wert, d.h. den Erwartungen an den emotionalen Gewinn der Elternrolle und der Generationenbeziehungen, (b) ökonomisch-utilitaristischem Wert, d.h. den Erwartungen an Hilfe, Unterstützung und materielle Absicherung durch die Kinder und (c) Opportunitätskosten der Kinder, d.h. den zu erwartenden materiellen, psychischen, physischen und gesellschaftlichen Belastungen.

Gleichzeitig wird die Bedeutung der Kinder für die Eltern von der Beziehung zwischen makrosozialem Kontext und Familiendynamik mitgeprägt. Der VOC steht demnach im Mittelpunkt eines Erklärungsmodells für interkulturelle Unterschiede in der Eltern-Kind-Beziehung. Anhand dieser Differenzen lässt sich erkennen, ob die Kinder «Zwischengüter» zur Befriedigung der Grundbedürfnisse – materielle Sicherheit und soziale Anerkennung – sind oder ob gangbare Alternativen zur Erreichung der gesuchten Güter existieren (z.B. eine öffentliche Altersvorsorge). Analog sind die von den Kindern verursachten Kosten, so wie sie von den Eltern wahrgenommen werden, einerseits von den Möglichkeiten, die der soziale Kontext hinsichtlich Betreuung und Sozialisierung der Kinder bietet, und andererseits von den institutionalisierten Alternativen auf dem Gebiet der Betreuung, die alternde Eltern von ihren Kindern erwarten, abhängig.

Nach Kagitcibasi (1996) reflektiert der Wert der Kinder in der Familie die Chancen und Zwänge des sozio-ökonomischen Kontexts, in dem die Familien leben. Anders ausgedrückt: Die Bedeutung von Kindern verändert sich langsam, aber sicher mit der fortschreitenden wirtschaftlichen Entwicklung und Urbanisierung. Ist daraus zu schliessen, dass der emotionale Wert kennzeichnend für fortgeschrittene industrielle Gesellschaften ist und dass der utilitaristische Wert vor allem in schwach industrialisierten Gesellschaften, aus denen viele Migranten und Migrantinnen in der Schweiz stammen, im Vordergrund steht?

In der englisch- und deutschsprachigen Literatur über Migrationsfamilien (Berry et al. 1997; Kagitcibasi 1996; Nauck et Schönplflug 1997) hat die Analyse der VOC Tradition. Jetzt wurde der Ansatz auch in einer jüngst publizierten Schweizer Studie über portugiesische und serbokroatische Zuwandererfamilien im Vergleich zu einheimischen Eltern mit einem Jugendlichen im Haushalt übernommen (Fibbi et Lerch 2007). Dabei hat sich herausgestellt, dass die psychologisch-emotionalen Werte im Vergleich zu den utilitaristischen Werten in allen drei Gruppen überwiegen (Abb. 2). Die Intensität hingegen variiert erheblich von einer Gruppe zur anderen: Der Anteil der Eltern, die dem emotionalen Wert grosse Bedeutung beimessen, ist bei den Schweizer Familien am geringsten. Bei den portugiesischen Eltern ist er doppelt, bei den serbokroatischen sogar dreimal so hoch. Deutlich geringer ist der Anteil der Eltern, die auf utilitaristischen Nutzen (Maximalscore) und die kostenverursachende Komponente Wert legen. Während dieser Aspekt bei den Schweizern nicht vorhanden ist, spielt er bei den Portugiesen eine Rolle. Bei den Serbokroaten ist er sogar noch deutlicher ausgeprägt.

Der utilitaristische Wert ist also tatsächlich ein Differenzierungsmerkmal zwischen zugewanderten und einheimischen Familien. Der emotionale Wert hingegen ist nicht kennzeichnend für einheimische Familien; in Migrationsfamilien wird ihm sogar noch mehr Bedeutung beigemessen. Ein hoher Stellenwert des utilitaristischen Aspekts in den Generationenbeziehungen bedeutet nicht, dass der emotionale Faktor eine untergeordnete Rolle spielt. Generationenbeziehungen in den Migrationsfamilien erfüllen demnach gleich mehrere Funktionen. Gerade diese Vielseitigkeit ist charakteristisch für Migrationsfamilien und unterscheidet sie von den Schweizer Familien, in denen nur die emotionale Dimension vorhanden ist.

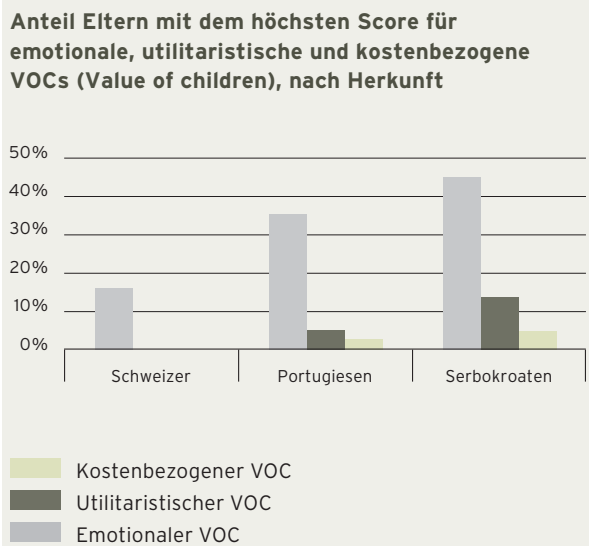
Diese Ergebnisse decken sich mit den Schlussfolgerungen mehrerer früherer Studien. In Deutschland gelangt der sechste Familienbericht zu analogen Schlüssen<sup>9</sup>, obwohl die untersuchten Gemeinschaften (deutsche, italienische und türkische Familien) nicht übereinstimmen. In Bezug auf die Werte von Kindern bestehen in den Herkunftsgruppen zwar Unterschiede, doch in keinem Fall verdrängt der ökonomische Wert der Kinder für die Eltern die emotionale Dimension (BMFSFJ 2000).

#### 4.2 Erziehungsstil

Als Erziehungsstil werden Verhalten und Praktiken bezeichnet, welche die Interaktion zwischen Eltern und Kindern im Entscheidungsprozess innerhalb der Familie sowie die Kommunikationsmodelle charakterisieren. Unter Berücksichtigung der Konfiguration verschiedener elterlicher Praktiken kommt Baumrind (1971) zum Schluss, dass deren Variabilität den Erfolg der familiären Sozialisation und die Aufnahmefähigkeit des Kindes diesen Praktiken gegenüber beeinflusst. Im Besonderen ordnet sie die Ausübung der elterlichen Autorität in drei verschiedene Kategorien ein: direkter (oder autoritärer), permissiver und demokratischer (oder autoritativer) Erziehungsstil. Beim direktiven Stil dominieren Strenge und Härte. Beim demokratischen

Abbildung 2

Quelle: Fibbi et Lerch 2007



Stil haben die Eltern hohe Erwartungen an ihre Kinder, doch es herrscht ein Klima des gegenseitigen Verständnisses. Der permissive Stil zeichnet sich durch geringe Erwartungen von Seiten der Eltern aus, so dass die Kinder viel Freiraum haben.

Zahlreiche Untersuchungen über die Verteilung der elterlichen Erziehungsstile nach Schichtzugehörigkeit (Dornbusch 1989; Kohn 1959; Maccoby et Martin 1983) haben ergeben, dass die oberen Schichten eher den demokratischen Stil, die unteren Schichten dagegen einen verstärkt autoritären Stil verfolgen. Es wäre interessant herauszufinden, ob in unserer pluralistischen und postindustriellen Gesellschaft, in der sich die Kluft zwischen den sozialen Schichten vertieft hat, der Zusammenhang von Erziehungsstil und Schichtzugehörigkeit noch immer gleich deutlich ausgeprägt ist und inwieweit die Unterschiede bei den Erziehungsstilen mit den verschiedenen einheimischen oder ethnischen Gruppen zusammenhängen (Pels et Nijsten 2003).

Die meisten Schweizer Untersuchungen zu diesem Thema beziehen lediglich einheimische Familien ein (Kellerhals et Montandon 1990). Eine kürzlich durchgeführte Vergleichsstudie über schweizerische, portugiesische und serbokroatische Familien in der Schweiz (Fibbi et Lerch 2007) liefert hingegen einige Resultate. Es lässt sich kaum ein eindeutiger Zusammenhang zwischen einem bestimmten Erziehungsstil und einer Herkunftsgruppe herstellen, da viele Eltern gruppenunabhängig mehrere Erziehungsformen mischen. Der permissive Stil kann aufgrund seiner allgemein schwachen Ausprägung ausgeklammert werden. Von den beiden übrigen Stilen überwiegt klar der demokratische Stil, und zwar unabhängig von der Herkunft der Eltern. Eine systematische Verfälschung der Antworten (soziales Wunschenken) kann ausgeschlossen werden, dafür fallen die Ergebnisse zu eindeutig aus. Am zweithäufigsten anzutreffen ist in allen Gruppen der direkte Stil<sup>9</sup>. Damit steht fest, dass der demokratische Stil keine Eigenheit einheimischer Familien ist, dass jedoch die Migrationsfamilien die Entscheidungsstile in den Generationenbeziehungen öfter mischen.

Zwischen den Gruppen lassen sich je nach ethnischer und sozialer Herkunft Unterschiede ausmachen (Tab. 3). In Migrationsgruppen ist der direkte Stil, in Schweizer Familien der demokratische Stil häufiger vertreten. Kennzeichnend für Migrationsfamilien ist jedoch vor allem die Verbindung von demokratischen Praktiken und autoritärer Kontrolle. Diese beiden Erziehungsstile schliessen sich demnach nicht gegenseitig aus.

Mehrere europäische Studien kommen zu den gleichen Erkenntnissen: Nauck (2000), der die Erziehungspraktiken der italienischen, türkischen und griechischen Familien in Deutschland untersucht, Boos-Nünning (2004), die junge Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und russischem Migrationshintergrund in Deutschland befragt, und Oosterwegel (2003) in der ersten niederländischen Vergleichsstudie über einheimische, türkische und marokkanische Familien. Alle drei Studien decken eine bisher unbekannte Mischung aus Erziehungsstilen in den Zuwandererfamilien auf. Laut Kagitcibasi (1996) kommt die mit der Migration einhergehende Akkultu-

**Anteil Eltern mit hohen Scores bei den Erziehungsstil-Items, nach Herkunft**

|              | CH | PT  | SK  |
|--------------|----|-----|-----|
| direktiv     | 39 | 66  | 70  |
| demokratisch | 98 | 75  | 78  |
| permissiv    | 6  | 7   | 11  |
| N            | 79 | 118 | 133 |

**Tabelle 3**

Quelle: Fibbi et Lerch 2007

ration nicht so sehr in der Übernahme des dominanten elterlichen Modells zum Ausdruck, sondern eher im Entstehen eines dritten Erziehungsstils, der die materielle Unabhängigkeit und eine gegenseitige emotionale Abhängigkeit zwischen den Generationen anstrebt.

Kernpunkt der Diskussion über die Erziehungsstile ist jedoch der Zusammenhang zwischen den Stilen und dem Wohlbefinden der Jugendlichen. Diesbezüglich kommt die Literatur zu weitgehend übereinstimmenden Ergebnissen. Sie werden in den Schlussfolgerungen einer neueren Schweizer Studie (Clémence 2006) treffend auf den Punkt gebracht. Danach «kann eine autoritäre Erziehung die schulischen Leistungen beeinträchtigen» und sich negativ auf das Wohlbefinden der Jugendlichen auswirken, während der demokratische Stil förderlich wirkt. Allerdings haben mehrere in den USA und in Europa durchgeführte Studien gezeigt, dass dieser Zusammenhang nur auf junge Einheimische zutrifft (Dornbusch et al. 1987). Trotz der unterschiedlichen Erziehungsstile in den verschiedenen Migrationsgruppen muss der systematische, negative Zusammenhang zwischen elterlicher Strenge und Wohlbefinden der Kinder in Frage gestellt werden.

Die Schweizer Studie<sup>11</sup> erkennt im Gegenteil einen linearen und direkten Zusammenhang zwischen dem Grad der elterlichen Kontrolle und dem Wert des Indexes für psychosoziales Wohlbefinden von Kindern in portugiesischen und serbokroatischen Familien (Tab. 4). In Schweizer Familien ist das Wohlbefinden der Kinder in Familien mit permissivem Erziehungsstil am höchsten (Fibbi et Lerch 2007).

9 «Die grösste Ähnlichkeit zu deutschen Familien hinsichtlich der Werte haben die italienischen und griechischen Familien. (...) türkische Familien zeichnen sich dadurch aus, dass ökonomisch-utilitaristische Erwartungen an intergenerative Beziehungen eine deutlich grössere Bedeutung haben als in deutschen, italienischen und griechischen Familien. Dies ist jedoch nicht mit einer verminderten Bedeutung psychologisch-emotionaler Werte verbunden. Die Generationenbeziehungen haben vielmehr einen multifunktionalen Charakter, statt (wie in deutschen Familien) auf ihre emotionale Dimension spezialisiert zu sein» (BMFSFJ 2000: 98).

10 Es war nicht möglich, die Auswirkungen der Variablen «soziale Herkunft» und «ethnische Herkunft» voneinander zu unterscheiden, da jede der untersuchten Gruppen in einem dieser Bildungsniveaus stark vertreten ist: Eine Mehrheit der portugiesischen Eltern weist nur eine 4- bis 5-jährige Primarschulbildung auf, serbokroatische Eltern haben mehrheitlich eine 8-jährige Schulzeit hinter sich. Schweizer und Schweizerinnen besitzen eine vergleichsweise längere Schulbildung. Empirische Feststellungen werden in Bezug auf die ethnische Herkunft gemacht, da die Einflüsse der sozialen und der ethnischen Herkunft im Rahmen dieser Studie nicht getrennt werden können.

11 Aufgrund der Schwierigkeit, anhand des verfügbaren Datenmaterials zwischen Einfluss der ethnischen Herkunft und Einfluss der sozialen Herkunft zu unterscheiden, sieht die Studie davon ab, die Auswirkung des Erziehungsstils auf die schulischen Leistungen zu untersuchen.



Tabelle 4

Quelle: Fibbi et Lerch  
2007**Anteil Jugendlicher, die psychosoziales Wohlbefinden zeigen, nach Erziehungsstil der Eltern und ihrer Herkunft**

| Erziehungsstil | direktiv | demokr. | permisiv | N   |
|----------------|----------|---------|----------|-----|
| CH             | 82       | 66      | 75       | 71  |
| PT             | 73       | 65      | 43       | 111 |
| SK             | 86       | 73      | 30       | 117 |
| Total          | 81       | 68      | 43       | 299 |

Permisiv/demokratisch/direktiv  
CH V= .11ns, PT V= .16ns, SK V= .28\*

Der in den Migrationsfamilien im Vergleich zu einheimischen Familien häufigere autoritäre Stil wirkt sich je nach Gruppe unterschiedlich aus. Somit wird auch die Allgemeingültigkeit der negativen Korrelation zwischen direktivem Stil und Entwicklung der Jugendlichen in Frage gestellt (Oosterwegel et al. 2003).

Eine erste Erklärung für die differenzierten Auswirkungen der Erziehungsstile ist der unterschiedliche Lebenskontext: Einheimische Jugendliche wohnen in wohlhabenderen und sichereren Quartieren, in denen die elterliche Kontrolle ihre psychosoziale Entwicklung nur bremst. Jugendliche mit Migrationshintergrund hingegen sind vorwiegend in ärmeren und unsichereren Quartieren anzutreffen, in denen die elterliche Kontrolle eine Schutzfunktion hat. Unter diesen Voraussetzungen kann der autoritäre Stil für einige Familientypen mit sozialem Randständigkeitsrisiko dem psychosozialen Wohlbefinden des Kindes förderlich sein (Lansford et al. 2004; Portes et al. 1986).

Die Gültigkeit dieser «umweltbezogenen» Hypothese wird keinesfalls angezweifelt. Allerdings führen andere Autoren die differenzierten Auswirkungen der Erziehungsstile auf die Kinder auf eine unterschiedliche kulturelle Bedeutung des autoritären Stils zurück. In bestimmten kulturellen Kontexten wird dieser Stil von den Kindern nicht negativ und als Ablehnung von Seiten der Eltern empfunden, und die Eltern werten ihn nicht als Zeichen für mangelnde Zuneigung und emotionale Distanz (Lamborn et al. 1996; Rudy et Grusec 2001). Als Ausdruck der emotionalen Verbundenheit hat dieser Stil positive Auswirkungen für die psychosoziale Entwicklung des Jugendlichen.

Allgemeiner zeigt die Analyse der Lebensbiografien der eingewanderten Jugendlichen, die eine gute schulische und soziale Mobilität erlebt haben, dass sie oft aus Familien stammen, in denen emphatisches und dediziertes Schutzverhalten, restriktive Regeln und Gehorsam galten. Diese Kinder wurden emotional stark unterstützt und besitzen deshalb ein solides Selbstvertrauen (Gaitanides 2001).

### 4.3 Vermittelte Werte

Der sozial vorbestimmte Wert der Kinder in den Augen der Eltern strukturiert nicht nur die zur Sozialisierung eingesetzten «Mittel», d.h. die elterlichen Erziehungsstile, sondern auch deren Ziele, d.h. die Werte, die Eltern ihren Kindern vermitteln möchten. Wie in zahlreichen kulturübergreifenden Studien nachge-

wiesen wurde, beruht das Wertesystem auf dem Gegensatz zwischen Individualismus und Kollektivismus (Triandis et Suh 2002). Phalet et Schönplflug (2001) haben diese Studien ausgewertet und daraus geschlossen, dass sich der Individualismus darin äussert, dass die persönlichen Wünsche Vorrang vor den sozialen Pflichten haben, weil der Einzelne getrennt von der Familie betrachtet wird. Im Kollektivismus hingegen haben die Bedürfnisse und Interessen der Gruppe – im vorliegenden Fall die Familie – Vorrang vor den Bedürfnissen des Einzelnen. Gemäss einer verbreiteten Meinung, die auch von einigen wissenschaftlichen Studien vertreten wird, ist das individualistische Verhalten Voraussetzung für den Erfolg in einer postindustriellen Gesellschaft und somit auch einer guten wirtschaftlichen und sozialen Integration.

Welcher Zusammenhang besteht zwischen den individualistischen und kollektivistischen Werten und den Haltungen und Verhaltensweisen, mit denen sich Jugendliche in der Gesellschaft durchzusetzen versuchen? Wie erwähnt, neigen portugiesische und serbokroatische Eltern eher dazu, ihren Kindern kollektivistische Werte zu vermitteln. Verantwortlich dafür sind die kulturellen Erfahrungen und ihr Sozialstatus, denn Eltern mit eingeschränkter Schulbildung halten vermehrt an kollektivistischen Werten fest. Je höher das Bildungsniveau, desto mehr rücken sie in den Hintergrund.

Zugewanderte Eltern vermitteln ihren Kindern nicht nur den Willen, sich durchzusetzen, sondern auch die dafür nötigen Verhaltensweisen. Bei einheimischen Eltern ist dies deutlich weniger ausgeprägt (Fibbi et Lerch 2007). In diesem Sinn stellt die Wertschätzung der Leistung (im Sinne von *achievement*) in der Aufnahmegesellschaft eine von den kollektivistischen und individualistischen Werten unabhängige Dimension dar. Mit anderen Worten: Die Vermittlung eines ausgeprägten Leistungsdenkens ist nicht unvereinbar mit der Vermittlung von kollektivistischen Werten.

Vertiefte Untersuchungen über die positiven Faktoren für den schulischen Erfolg der Kinder haben ergeben, dass die Haltung der Eltern gegenüber dem schulischen Lernen, ihre Einbindung und ihre Erwartungen entscheidender sind als das sozioökonomische Niveau oder der Bildungsstand der Eltern (vgl. dazu auch Kapitel (6) über das Verhältnis zwischen Schule und Familie). Obwohl diese Haltung mit dem Bildungsstand interagiert, so kann sie innerhalb einer einzelnen Kategorie doch erheblich variieren (Henderson et Berla 1994). Wie der folgende Abschnitt (5) zeigt, unterstützen in der Schweiz wohnhafte tamilische Eltern, die aus bescheidenen Verhältnissen stammen und den familiären Werten und Traditionen grosse Bedeutung beimessen, das schulische Engagement und den schulischen Erfolg ihrer Kinder stark.

Das Zusammenspiel der unterschiedlichen wert- und bildungsorientierten Ausrichtungen bietet den zugewanderten Eltern die Möglichkeit, eine Synthese oder einen Mittelweg zwischen den familiären Werten und der Eingliederung in den neuen Kontext zu finden. Zu analogen Feststellungen sind auch andere europäische Studien zu dieser Problematik gelangt (z.B. Türken in Deutschland (Phalet et Schönplflug 2001)).

Die von Kagitcibasi (1996) aufgestellte Theorie<sup>12</sup> sieht sich also bestätigt: Zugewanderte Eltern plädieren für materielle Unabhängigkeit, verbunden mit einer gegenseitigen emotionalen Abhängigkeit, wobei Letztere nicht im Widerspruch zur angestrebten sozialen Integration der Kinder steht.

Die Analysen über den Wert der Kinder, die Erziehungsstile und die durch die Eltern vermittelten Werte kommen zu einem übereinstimmenden Schluss: Migrationsfamilien weisen im Vergleich zu einheimischen Familien einige typische Unterscheidungsmerkmale auf; diese stehen jedoch keineswegs im Widerspruch zu sozialen Eingliederungsbemühungen der Migranten und Migrantinnen. Anders ausgedrückt: Soziale Integration ist nicht nur auf einem Weg möglich. Das Spektrum der Möglichkeiten ist breiter, und deren Wirksamkeit ist von den besonderen Bedingungen, mit denen die Gruppen konfrontiert sind, abhängig.

#### 4.4 Familienkonflikte im Jugendalter

Wie aus zahlreichen Studien hervorgeht, weisen Migrationsfamilien einen im Vergleich zu einheimischen Familien deutlich stärkeren Familienzusammenhalt auf. Er zeichnet sich durch einen sehr hohen Stellenwert der Familie, häufige harmonische Interaktionen zwischen den Erwachsenen mehrerer Generationen und ein dichtes, generationenübergreifendes Dienstleistungsnetz aus (Balsamo 2003; Bolzman et al. 2001; Gozzoli et Regalia 2005; Portes et Rumbaut 2001). Eigentlich steht dieses Bild im Widerspruch zu einem genau gegenteiligen, von anderen Fachleuten (Bensalah 1994; Malewska-Peyre 1993; Sluzki 1979) vertretenen Standpunkt, nach dem in Migrationsfamilien, insbesondere im Jugendalter der Kinder, starke Spannungen bestehen.

In der Studie über portugiesische und serbokroatische Jugendliche klagt ein Viertel der einheimischen und zugewanderten Mädchen<sup>13</sup> über Auseinandersetzungen mit den Eltern. Bei den Jungen ergibt sich je nach Herkunft ein unterschiedliches Bild: Bei den Portugiesen ist der Anteil Jugendlicher in Konflikten mit den Eltern tiefer als bei den Schweizern, bei den Serbokroaten hingegen höher<sup>14</sup> (Fibbi et Lerch 2007). Diese Resultate sollten dazu veranlassen, das Klischee, wonach Mädchen in Migrationsfamilien eine untergeordnete Rolle spielen, neu zu überdenken. Dies ist umso wichtiger, als sie von anderen Untersuchungen untermauert werden.

Die Erkenntnis, dass Mädchen schulisch besser abschneiden als Jungen<sup>15</sup>, bestätigen die zahlreichen, bei Einheimischen und Migranten in verschiedenen Län-

dern gemachten Feststellungen. Mädchen setzen auf schulischen Erfolg, um sich Perspektiven ausserhalb des familiären Umfelds zu eröffnen. Wie Hassini (1997) in Gesprächen mit Mädchen maghrebinischer Herkunft in Frankreich beobachten konnte, trägt die Sozialisierung der Mädchen paradoxerweise zu ihrem schulischen Erfolg bei. Ihre Erziehung, die sich der gelenden Ordnung unterwirft, begründet ihre positive Einstellung gegenüber der Schule und wirkt sich positiv auf ihre schulische Karriere aus. Mädchen organisieren ihre Schulzeit tendenziell nicht gegen, sondern mit den Werten und Verhaltensmodellen, auf denen sie ihre Identität aufgebaut haben. «Der Schutz des Mädchens (...) fördert den Übergang zwischen den beiden Kulturräumen. (...) Da es sich in einer ähnlichen kulturellen Position befindet wie seine Mutter, erspart es sich eine kulturelle Krise, die seinem Schulbesuch im Weg steht und eine erfolgreiche, für das schulische Lernen und das Aneignen der modernen Werte nötige Neustrukturierung verhindern könnte. Dadurch hat das Mädchen die Möglichkeit, sich bewusst oder unbewusst in einer Werteskala einzuordnen, indem es den Erwartungen der Gesellschaft im Allgemeinen und der traditionellen Gesellschaft der Eltern im Besonderen gerecht wird» (Hassini 1997:110).

Jugendliche Mädchen mit Migrationshintergrund lösen sich auch dann weniger häufig von ihren Familien ab als einheimische, wenn die Bildungsunterschiede zu ihren Eltern und besonders zu ihren Müttern sehr markant sind. Was lange mit der autoritären elterlichen Kontrolle erklärt wurde, wird heute als frei gewählte Option gewertet (Boos-Nünning et Karaksoğlu 2004). Mädchen mit Migrationshintergrund erleben den Übergang ins Erwachsenenalter weniger als Konfrontation mit den Eltern, sondern eher als Aneignen einer mit den traditionellen Werten im Einklang stehenden Erwachsenenrolle (Herwartz-Emden et al. 1998). Die meisten Jugendlichen, einschliesslich der jungen Tamlinnen in der Schweiz, scheinen sich nicht von ihren Eltern distanzieren zu wollen. Sie bleiben ihnen, insbesondere ihrer Mutter, oft stark verbunden, was sie aber nicht davon abhält, über das schulische oder berufliche Engagement eine persönliche Emanzipation anzustreben. Die genannten Autoren fragen sich, ob sich der Begriff der Jugend, wie wir ihn in unseren Breitengraden kennen, auch auf die Migrationsgruppen anwenden lässt.

Infolge der Erkenntnis, dass geschlechterspezifische Unterschiede in der psychosozialen und identitätsbildenden Entwicklung der Jugendlichen eine wesentliche Rolle spielen, stellt sich die Frage, ob der relativ problemlose Übergang der zugewanderten Mädchen ins Erwachsenenalter nicht einer erhöhten Konfliktivität bei einigen Jungen mit Migrationshintergrund gegenübersteht. Sie versagen in der Schule häufiger – wie im Übrigen auch die Schweizer – und fallen öfter durch ein exzessives oder abweichendes Verhalten auf (s. Abschnitt 6). Mehrere deutsche Studien zeigen zum Beispiel, dass türkische Jugendliche sich vermehrt in ihre Gemeinschaft zurückziehen und sich von der übrigen Gesellschaft abschotten und auch stärker auf der Trennung der Geschlechterrollen beharren als ihre eigenen Väter (Heitmeyer et al. 1997). Sie haben im Ver-

12 Kagitcibasi hat sich mit der Binnenmigration von türkischen Familien in Land- und Stadtgebieten befasst und ihre Ergebnisse danach mit den Resultaten einer Untersuchung über zugewanderte Familien in Deutschland verglichen.

13 Schweizerinnen: 26%; Portugiesinnen: 26%; Serbokroatinen: 29%.

14 Schweizer: 29%; Portugiesen: 19%; Serbokroaten: 37%.

15 Wird der schulische Erfolg am Anteil Jugendlicher in Kantonsschulen gemessen, ergeben sich folgende Resultate: In allen Gruppen sind Mädchen mindestens doppelt so häufig vertreten wie Jungen. Bei den Schweizern und Schweizerinnen überwiegen die Mädchen mit 61% gegenüber den Jungen mit 36%, bei den Portugiesen und Portugiesinnen besuchen 35% der Mädchen und 14% der Jungen eine Kantonsschule, bei den Serbokroaten und Serbokroatinen sind es 16% bzw. 6% (Fibbi et Lerch 2007).

gleich zu ihren Vätern zudem verstärkt das Gefühl, dass sie ihr Schicksal nicht beeinflussen können und machen für ihre Probleme eher externe Faktoren verantwortlich als ihr eigenes Verhalten. Diese Erfahrung kann zu defensivem oder sogar aggressivem Verhalten gegenüber anderen Familienmitgliedern, aber auch in einem weiteren Umfeld – Nachbarschaft, Schule, Freunde und Freundinnen – führen. Auf das Thema Gewalt im Allgemeinen wird im Kapitel 6 dieser Publikation genauer eingegangen. Die folgenden Abschnitte beschränken sich auf Gewalt in Migrationsfamilien.

Eine Schweizer Studie über häusliche Gewalt an Frauen deckt das Ausmass des Phänomens sowohl in Schweizer Haushalten als auch in Migrationsfamilien auf<sup>16</sup>: 6% der Frauen werden von ihrem Partner körperlich (Schläge, Ohrfeigen, Stösse) und 26% seelisch (Beschimpfungen, Einsperren, Drohungen) misshandelt (Gillioz et al. 1997). Dabei sind weder der Migrationsstatus noch Mischehen Risikofaktoren. Allerdings erhöhen die fehlende soziale Kontrolle über den Ehemann und die mangelnde soziale Unterstützung der Frau die Gefahr häuslicher Gewalt im Migrationsumfeld. Was zugewanderte Frauen verletzlicher macht, ist der Verlust der familiären und gemeinschaftlichen Bezugspunkte (De Puy 1997).

Im Rahmen der intergenerationellen Beziehungen wurde das Auftreten von Gewalt in Form von Misshandlungen in der Schweiz bisher kaum untersucht. Grund dafür sind die offensichtlichen methodologischen Schwierigkeiten<sup>17</sup>. Eine bei 442 jungen Berlinerinnen und Berlinerinnen (236 deutschstämmige und 206 türkischstämmige) und ihren Eltern durchgeführte Untersuchung hat jedoch ergeben, dass in türkischen Familien häufiger Gewalt ausgeübt wird. Die Autoren haben festgestellt, dass der Integrationsgrad bzw. die Randständigkeit der Eltern und besonders der Mutter<sup>18</sup> in direktem Zusammenhang mit Gewalt gegen die Kinder steht und bei den Kindern ebenfalls gewalttätige Verhaltensweisen auslöst (Fuhrer et Mayer 2006). Andere Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Familienbeziehungen unter der Integration der Eltern oder der Kinder in die Aufnahmegesellschaft leiden können. Die Qualität der innerfamiliären Beziehungen kann den Eingliederungsprozess jedoch auch fördern.

Zu den Familienpraktiken, die in der Öffentlichkeit zu Recht immer wieder für Skandale sorgen, gehören u.a. auch die Zwangsverheiratungen von jungen Frauen, seltener auch von jungen Männern mit Migrationshintergrund. In der Schweiz fehlt es bisher an vertieften Untersuchungen über Zwangsehen. Diese werden in der öffentlichen Meinung oft zu Unrecht mit arrangierten Ehen verwechselt, sind aber von ihnen zu unterscheiden (Fondation Surgir 2006). Wie Moret et al. (2007) am Beispiel sri-lankischer Jugendlicher in der Schweiz aufzeigen, sind arrangierte Ehen<sup>19</sup> nicht nur in einigen Herkunftsländern, sondern auch in gewissen Migrationsgemeinschaften in der Schweiz noch immer gang und gäbe. Allerdings erfinden die jungen Sri-Lanker bestimmte Regeln oder Modalitäten neu und beteiligten sich häufig an den Verhandlungen der arrangierten, von den Kandidaten und Kandidatinnen meist gut akzeptierten Ehen.

Wie aus der internationalen Literatur hervorgeht, wird diese Praktik von den maghrebinischen Mädchen in Frankreich gut aufgenommen, da sie die Familienbande aufrecht erhält (Hassini 1997). In ihrer Studie fragen Boos-Nünning und Karakasoglu (2004) junge Frauen mit Migrationshintergrund, ob sie sich vorstellen könnten, ihren Ehemann gemeinsam mit ihren Eltern auszusuchen. Griechische, italienische, jugoslawische und deutsch-russische Mädchen lehnen eine solche Möglichkeit weitgehend ab, jedes fünfte türkische Mädchen hingegen akzeptiert sie. Die jungen Frauen stimmen Ehen mit einem Cousin, wie sie in der arabisch-muslimischen Tradition bevorzugt werden, deshalb bereitwillig zu, weil sie sich davon eine Verbesserung ihrer Situation in der neuen Familie erhoffen (Ballard 2008). Eine Ehe zwischen Cousins und Cousinen kann daher nicht als Zwangsheirat bezeichnet werden. Ebenso wenig wird die Wahl des Partners durch die Familie aufgezwungen. Zuweilen entwickeln die Frauen persönliche Ermächtigungsstrategien; solche sind sogar bei als traditionell eingestuften Ehen festzustellen (Lievens 1999).

Die im Vergleich zu arrangierten Ehen glücklicherweise geringere Anzahl Zwangsehen ist kein Grund, diese zu banalisieren, denn sie können Leben zerstören und in dramatischen Trennungen enden (Moret et al. 2007). Obwohl es nicht immer einfach ist, zwischen einer freiwilligen und einer aufgezwungenen Heirat zu unterscheiden, so müssen doch dringend geeignete präventive und, wenn nötig, auch eingreifende Massnahmen zur Verfügung stehen, für den Fall, dass junge Leute sich von der aufgezwungenen elterlichen Tradition abwenden möchten.

Eine weitere hochproblematische, von der Familie meist gebilligte kulturelle Praktik, sind sexuelle Verstümmelungen<sup>20</sup>. Wie in anderen europäischen Ländern sind die ersten Fälle dieser Praktik in der Schweiz in den 1990er-Jahren mit den Einwanderungswellen aus afrikanischen Ländern wie Äthiopien und Eritrea aufgetreten<sup>21</sup>. Sie sind nicht religiös bedingt, vielmehr handelt es sich um eine jahrtausend alte Traditionen, die noch vor dem Christentum und dem Islam entstanden sind und heute sowohl bei Protestanten als auch bei Katholiken und anderen Gemeinschaften praktiziert werden. Laut Unicef leben in der Schweiz rund 7000 sexuell verstümmelte Frauen.

Verstümmelungen verletzen die körperliche und seelische Integrität und verstossen gegen das Recht auf Gesundheit und Privatleben (Kälin 2000). Sie sind deshalb rechtswidrig und werden in der Schweiz geahndet. Gegenwärtig sind zwei Strafverfahren gegen Eltern, die der sexuellen Verstümmelung ihrer Töchter zugestimmt haben, hängig (eines in Zürich und eines in Genf)<sup>22</sup>. Um zu verstehen, wie Eltern solche Eingriffe verantworten können, müssen die Traditionen entsprechend dem Kulturkreis gewichtet und berücksichtigt werden: Unbeschnittene Mädchen können nicht heiraten. Erschwerend wirkt die Tatsache, dass viele Eltern, die vor dem Dilemma stehen, ihre Mädchen bescheiden zu lassen, in der Schweiz einen prekären Aufenthaltsstatus haben und damit rechnen müssen, dass sie in ihr Herkunftsland abgeschoben werden<sup>23</sup>.

## 5. Familien und Rolle der Migrationsgemeinschaften

Gemäss den oben gemachten Erkenntnissen werden Beziehungen in Migrationsfamilien sowohl von den aus dem Herkunftskontext «importierten» Haltungen als auch von zahlreichen, im Lauf der Migration und des Integrationsprozesses eintretenden Wandlungen beeinflusst. Der Integrationsprozess ist wiederum von den Möglichkeiten der wirtschaftlichen (Eltern) und schulischen (Kinder) Eingliederung, der Integrationspolitik im weiten Sinn<sup>24</sup>, aber auch dem Klima gegenüber den Migrationsgemeinschaften abhängig. In der Schweiz wird die Rolle der gemeinschaftlichen Netzwerke und Verbände vielfach unterschätzt. Tatsache ist, dass sie insbesondere in anonymen Städten, in denen kaum andere vermittelnde Instanzen, wie zum Beispiel die Nachbarschaft, vorhanden sind, den Kontakt zwischen den Migrationsfamilien und ihrem neuen Umfeld herstellen. Besonders wichtig ist diese Zwischenebene, wenn die Migranten und Migrantinnen erst vor kurzem angekommen sind, einen prekären Migrationsstatus haben, aus bescheidenen Verhältnissen stammen oder nicht auf anerkannte Vertreter und Vertreterinnen ihres Herkunftslands zählen können. Die kosovarischen Gemeinschaften sowie die meisten Asylbewerbenden, die in ihrer Heimat Schwierigkeiten mit den Behörden hatten und manchmal auch konfliktreiche Beziehungen zu ihrem Aufnahmeland haben, sind gleich mit mehreren dieser Voraussetzungen konfrontiert. Konstruktive Kontakte mit der Verwaltung, den Schulbehörden und den öffentlichen Diensten sind unter anderem eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration. Mehr oder weniger spezialisierte Vereinigungen, die beide Seiten kennen und welche die Fähigkeit besitzen, einen Dialog zwischen Migranten und Migrantinnen und der Aufnahmegesellschaft aufzubauen, können dabei behilflich sein (*Bridging-Funktion*).

Aus mehreren empirischen Studien geht hervor, dass Migrationsverbände Familien im Integrationsprozess insofern wesentlich unterstützen können (*Bonding*), wenn sie wichtige Übergangsräume bilden<sup>25</sup>. Sie ermöglichen ihren Mitgliedern, in einem relativ vertrauten Umfeld, ihre Gefühlsbindungen zu pflegen und sich gegenseitig zu helfen und konfrontieren sie aber zugleich mit dem neuen Lebensraum. Eltern können sich hier über die Bedeutung der in der Schweiz üblichen oder sogar erwarteten Verhaltensweisen der Jugendlichen, die im Heimatland nicht geläufig sind, unterhalten. In diesem Sinn liefert der Informationsaustausch solcher Organisationen wichtige Orientierungshilfen im Hinblick auf die Eingliederung in die neue Umgebung. Sie verlangen von den Betroffenen, dass sie Erlebtes neu interpretieren und sich den vorherrschenden Lebensstilen und Werten fortlaufend anpassen (Zhou 1997; Esser 2006; Elwert 1982). Dieser Öffnungs- und Anpassungsprozess ist zwar schwierig und manchmal auch schmerzhaft, doch er fördert nicht nur die soziale Integration der Eltern, sondern wirkt sich auch auf ihre Haltung und die Kindererziehung aus. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass die elterliche Erziehung und ihre Auswirkungen von

einem breiteren sozialen Kontext beeinflusst werden, der über mehr oder weniger organisierte soziale Netzwerke auf die Familien einwirkt.

Diesbezüglich ist die nähere Betrachtung einer relativ kleinen Migrationsgemeinschaft (ca. 40 000 Personen) mit einem verhältnismässig aktiven, aber zurückhaltenden Gemeinschaftsleben und einem gut entwickelten Verbandswesen aufschlussreich. Gemeint sind die überwiegenden tamilischen Sri-Lanker und Sri-Lankerinnen. Zwar wurden auch sie in den 1980er-Jahren in der öffentlichen Meinung ziemlich negativ wahrgenommen. Danach ist es ihnen aber gelungen, sich in der Schweizer Gesellschaft ein gewisses Ansehen zu verschaffen, obwohl sie einer sozialen Schicht an der Grenze der Armut angehören<sup>26</sup> (Borel et Poli 2007; Moret et al. 2007). Laut McDowell (1996) wurde diese Entwicklung durch eine gute soziale Kontrolle und eine ziemlich gut etablierte gemeinschaftliche Organisation erleichtert. Die tamilischen Sprach- und Kulturschulen, die Tempel und die mit den Befreiungstigern von Tamil Ealam (Liberation Tigers of Tamil Eelam (LTTE)) sympathisierenden Organisationen spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle.

Bartal (2003) hat die Integration der tamilischen Bevölkerung im Kanton Zürich mit der Integration portugiesischer, türkischer und teilweise auch kurdischer Migrationsgemeinschaften verglichen. Dazu befragte sie Eltern aus 462 Haushalten und fand heraus, dass TAMILIN und TAMILINNEN vergleichsweise eng mit ihrer Herkunftskultur und dem Hinduismus verbunden und stark familiär-traditionalistisch ausgerichtet sind<sup>27</sup>. Zum Ausdruck kommt diese Orientierung in der grossen Bedeutung, die der intergenerationellen Solidarität, der Familienehre (z.B. in Form der Jungfräu-

16 Schweizer Untersuchung einer Stichprobe von 1500 Frauen zwischen 20 und 60 Jahren, die in einer Partnerschaft oder seit weniger als einem Jahr getrennt leben.

17 Heikles Thema, wird in der einschlägigen Literatur kaum behandelt und kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht aufgegriffen werden.

18 die in ihrer Kindheit unter Umständen selbst Opfer von Gewalt war.

19 wie sie früher auch bei uns, namentlich in gehobenen sozialen Schichten, üblich waren.

20 Dieser Begriff wurde bevorzugt, da er mehrere Formen sexueller Eingriffe umfasst. Ausserdem wird er auch in den UNO-Organisationen verwendet.

21 Sexuelle Verstümmelungen an Frauen werden vor allem in Zentralafrika praktiziert, es sind aber auch Fälle in Asien und im Mittleren Osten bekannt.

22 «Strafverfahren wegen Mädchenbeschneidung», *Neue Zürcher Zeitung*, 16. November 2007.

23 «Wir wollen nur das Beste für unsere Kinder», *Neue Zürcher Zeitung*, 19. August 2006.

24 Die Integrationspolitik besteht nicht nur aus gezielten Eingliederungsmassnahmen, sondern auch aus Bestimmungen, die den Integrationsprozess betreffen wie z.B. Ausländergesetze, Sozialpolitik, Familienpolitik usw.

25 Zum Begriff des psycho-soziologischen Übergangsraums siehe Meurs et Cluckers (1999).

26 Mehrere Studien und statistische Indikatoren belegen den sogar im Vergleich zu anderen Migrationsgemeinschaften sehr schwachen sozioökonomischen Status der TAMILIN und TAMILINNEN. Als Erklärungen werden ihre Migrationsgeschichte (Asyl), ihr berufliches Profil, ihre Position auf dem Arbeitsmarkt (Gastgewerbe) und die Familienstruktur (hoher Anteil Familien und sehr tiefer Beschäftigungsgrad der Frauen) genannt.

27 Der Autorin ist in diesem Zusammenhang auch eine weniger grosse Varianz innerhalb der Gruppe aufgefallen, d.h. ihre Haltungen sind homogener als bei anderen Gemeinschaften.



lichkeit der Mädchen), den Ritualen und dem Einhalten der Geschlechterrollen beigemessen wird. Mädchen erhalten eine strengere Erziehung und genießen weniger Freiheit als Jungen (Umgang, Ausgang usw.). Nur wenige Kinder besuchen Kinderbetreuungsstätten. Grund: Eine Mehrheit der tamilischen Väter und Mütter wünscht sich keine allzu grosse kulturelle Anpassung ihrer Kinder an die Zürcher Lebensweise und zieht Kontakte innerhalb der tamilischen Gemeinschaft vor. 88% der befragten Eltern erwarten von ihren Kindern, dass sie ihr Leben nach der in ihrem Herkunftsland üblichen Art führen (Bartal 2003:162). Wie Personen, die sich in verschiedenen sozialen Schichten bewegen, finden sich auch in der Schweiz aufgewachsene Jugendliche mit Migrationshintergrund von selbst mit den kulturellen Codes der beiden Welten zurecht, sogar dann, wenn diese auf den ersten Blick widersprüchlich scheinen. Allerdings können dabei, wie in Abschnitt 4.4 erwähnt, Konflikte mit den Eltern entstehen.

Tamilische Eltern messen dem schulischen Erfolg ihrer Söhne und Töchter eine grössere Bedeutung bei als portugiesische und türkische Eltern. Sie geben zwar an, dass sie die örtliche Sprache weniger gut beherrschen als die anderen Eltern, fördern das Erlernen der Sprache jedoch stärker, da sie es für die schulische und berufliche Entfaltung der Jugendlichen als unverzichtbar erachten<sup>28</sup>. Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, wie wichtig gegenseitige und konstruktive Unterstützung zwischen Eltern und Schule – den beiden primären Sozialisationsinstanzen der Jugendlichen – für die Motivation und den schulischen Erfolg ist (Christenson 2004).

Die von Bartal (2003) befragten Eltern betrachten die Integration eher als strukturelle Beteiligung und weniger als kulturelle und soziale Anpassung. Sie ziehen Beziehungen innerhalb ihrer Gemeinschaft vor, lehnen andere Kontakte aber nicht ab<sup>29</sup>. Nichtsdestotrotz sind sie gegenüber ihren Integrationsmöglichkeiten deutlich optimistischer eingestellt als die türkischen und kurdischen Eltern. Diese streben eine strukturelle und soziale Eingliederung in der Schweiz an, fühlen sich jedoch stärker abgelehnt oder sogar diskriminiert. Die Folge ist ein verstärkter Rückzug in ihre Gemeinschaft.

## 6. Interkulturelle Beziehungen: immigrierte Familien und Immigrationsgesellschaft

In einigen Bereichen der Öffentlichkeit werden die Spannungen zwischen Migrationsfamilien (oder sogar zwischen der ganzen Migrationsgemeinschaft) und der Aufnahmegesellschaft mit kulturellen Argumenten begründet. Aufgrund ihres Symbolcharakters werden im Folgenden zwei Situationen näher beleuchtet: die Teilnahme der Mädchen am Schwimmunterricht in der Schule und die Gewaltbereitschaft einiger jugendlicher Gruppen mit Migrationshintergrund.

Wie das Kopftuchtragen<sup>32</sup> ist auch die Teilnahme am Schwimmunterricht ein Ort der Abgrenzung zwischen «uns» und «ihnen». Sie ist eine Metonymie für die Ge-

Bartal hat keine Eltern aus dem Kosovo befragt; ihre Situation ist jedoch vermutlich mit derjenigen der Türken vergleichbar<sup>30</sup>. Die einzige diesbezügliche Schweizer Studie deckt eine konfliktreiche Beziehung zwischen Schule und Verwaltung einerseits und Kosovaren und Kosovarinnen andererseits auf. Ihre Einstellung gegenüber Behörden ist häufig von Misstrauen geprägt und führt zu Missverständnissen, die auf beiden Seiten ablehnende Reaktionen auslösen (Hartmann Kunkel 1996). Die Autorität vieler Eltern wird durch Schwierigkeiten bei der strukturellen Integration (Arbeit), gekoppelt mit einem oft prekären Aufenthaltsstatus, geschwächt. Sie verschliessen gegenüber Anpassungen, indem sie sich zurückziehen und zum Beispiel die Geschlechterrollen aufwerten<sup>31</sup>. Darunter leidet das familiäre Klima, und die Kinder geraten in einen entwicklungshemmenden Loyalitätskonflikt zwischen ihrer Gemeinschaft und den Erwartungen der Aufnahmegesellschaft.

28 Interessant ist auch die Beobachtung, dass Personen aus tieferen Kasten eher bereit sind, sich schulisch und beruflich einzugliedern und sich auf diese Art über gewisse exilbedingte „soziokulturelle“ Barrieren hinwegzusetzen (Bartal 2003; Vögeli 2005).

29 Diese Feststellungen werden von einer deutschen Studie bestätigt (Baumann 2000). Danach entscheiden sich einige Migrationsgruppen für eine selektive Integration, die aktive Beteiligung im schulischen und beruflichen Bereich mit einer kulturellen, religiösen und sozialen Distanzierung verbindet.

30 Bis in die 1990er-Jahre galten die Staatsangehörigen aus Ex-Jugoslawien als vorbildliche Arbeiter. Infolge der jüngsten Entwicklungen, verbunden mit der steigenden Anzahl Migrantinnen und Migranten (Asyl und Familienzusammenführung), sind sie heute jedoch offensichtlichen Diskriminierungen ausgesetzt (Fibbi et al. 2003). Der dadurch begünstigte Rückzug in die Migrationsgemeinschaft ist daher zumindest teilweise als Folge der ablehnenden Haltung der Gruppe gegenüber zu sehen. Rückblickend deutet alles darauf hin, dass die plötzliche Verschlechterung der Integrationsbedingungen dieser Gemeinschaft weniger auf ihre „Kultur“ oder ihre Bereitschaft, sich über ihre ethnische Zugehörigkeit zu definieren, zurückzuführen ist als auf ein Zusammentreffen ungünstiger Voraussetzungen wie ethnische Konflikte in den Balkanstaaten und ihre Auswirkungen in der Schweiz, die Aufhebung des Saisonierstatus und die höhere Arbeitslosigkeit in der Schweiz (Dahinden 2005).

31 Die Autorin weist darauf hin, dass diese Haltung Schweizer und Schweizerinnen umso mehr irritiert, als sie verdrängte Gefühle oder Probleme mit Geschlechterbeziehungen, Kriminalität oder der Bedeutung, die Familienbeziehungen beigemessen wird, ans Licht bringt (Hartmann Kunkel 1996: 62).

men Rechtsansprüchen in diese Sphäre ein. Während die Eltern auf den Respekt ihrer kulturellen Besonderheiten pochen, plädiert die öffentliche Meinung für die Einhaltung des Gleichheitsprinzips und somit für die Einheitlichkeit.

Die Ermittlung der Aspekte und Determinanten dieses Phänomens ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich. Da zu diesem Thema keine Schweizer Studien vorliegen, stützt sich die folgende Analyse auf zwei kürzlich durchgeführte deutsche Arbeiten, die in ihrem Land grosses Aufsehen erregt haben. Die deutsch-türkische Soziologin Necla Kelek hat sich mit der Frage des «Boykotts» des Turn- und Schwimmunterrichts befasst und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Jahr 2006 ein Gutachten vorgelegt. Anhand einer qualitativen Umfrage weist sie einen sehr hohen Anteil Jugendlicher, die sportliche Tätigkeiten verweigern, nach, bemerkt aber gleichzeitig, dass zur Beifizierung des Phänomens vertiefte Untersuchungen nötig wären. Ferner stellt sie die These auf, dass das Entgegenkommen der Behörden das Verhalten nur noch verstärkt.

Die im Jahr 2007 vom Interkulturellen Rat<sup>33</sup> (Jäger 2007) bei den deutschen Kulturministerien der Länder durchgeführte Umfrage widerspricht den eben genannten Ergebnissen. Laut Behörden sind Befreiungsanträge Einzelfälle, die durchaus zufriedenstellend gesondert entschieden werden können. In Berlin, wo die Fälle seit dem Schuljahr 2005–2006 genau erfasst werden, wurden im Zeitraum von Oktober 2005 bis Juni 2007 19 Anträge auf Befreiung vom Sport- und Schwimmunterricht aus religiösen Gründen gestellt; alle wurden abschlägig beschieden. Die Behörde stützt ihre Entscheidungen auf die Vorgaben eines 1993 vom Bundesverwaltungsgericht gefällten Urteils, nach dem Schülerinnen im Falle des geschlechtergemischten Unterrichts ab dem vollendeten 12. Lebensjahr vom Schwimmunterricht befreit werden können.

Der Vorwurf, dass muslimische Mädchen die Teilnahme am Schwimmunterricht verweigern und sich davon befreien lassen, ist folglich nicht haltbar. Bei genauerem Hinschauen zeigt sich, dass sich die Migranten und Migrantinnen nicht dem Standard-Curriculum entziehen wollen, sondern eine Anpassung der Unterrichtsmodalitäten wünschen. Lösungen, die ihren Interessen gerecht werden und alle Parteien zufrieden stellen, sind durchaus umsetzbar: In vielen Schulen und Ländern findet der Sportunterricht von Jungen und Mädchen in der Pubertät getrenntgeschlechtlich statt, wodurch das Curriculum von allen Schülerinnen und Schülern eingehalten und die Gleichbehandlung gewährleistet ist. Im Übrigen war der getrenntgeschlechtliche Unterricht in Ländern wie Bayern und Baden-Württemberg bereits Standard, bevor ausländische Schüler und Schülerinnen zum Unterricht stiessen (Spiewak 2006 (07.12)).

32 Das Kopftuch der traditionellen muslimischen Frauen ist zugleich ein Topos, an dem die Debatten festgemacht werden. Es verkörpert die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft, die nicht zum traditionellen Erbe unseres Landes gehört. Da dieses Thema bereits umfassend besprochen wurde, wird hier ein anderes Topos aus dem öffentlichen Raum, das speziell Kinder und Jugendliche im Schulalter betrifft, aufgegriffen.

33 <http://www.interkultureller-rat.de/>

Der in der Öffentlichkeit gerne erhobene, mit Empörung quittierte Vorwurf, Migrantinnen und Migranten würden sich bewusst nicht an die im Aufnahme-land herrschenden Normen halten, muss in den richtigen Blickwinkel gerückt werden. Damit sich die Debatte auf erwiesene Fakten abstützen kann und nicht von emotional belasteten rhetorischen Figuren beherrscht wird, sind weitere Studien zur Erfassung der Aspekte der «absichtlichen Weigerung» nötig. Ausserdem gilt es, Lösungsansätze auszuarbeiten, die eine für alle Parteien gerechte Behandlung gewährleisten und den Grundsatz der Gleichbehandlung respektieren.

Ein weiterer Bereich, in dem sich die Spannungen besonders deutlich herauskristallisieren, ist die Jugendgewalt. Sie bereitet vor allem bei Jugendlichen aus Südeuropa, bei denen sie im Vergleich zu den einheimischen Gleichaltrigen überdurchschnittlich häufig auftritt, seit rund zehn Jahren zunehmende Probleme. Von Kontroversen über die Aussagekraft der offiziellen Statistiken abgesehen, ist diese Tendenz in den Umfragen über selbstberichtete Gewalt in den Schweizer Schulen nicht von der Hand zu weisen (Tab. 5).

**Selbstberichtete Delikte nach Migrationsstatus**

**Tabelle 5**

Quelle: Eisner 1998:123

|                                  | In der Schweiz geboren, mind. ein Elternteil in der Schweiz geboren | In der Schweiz geboren, beide Elternteile im Ausland geboren | Im Ausland geboren, mind. ein Elternteil im Ausland geboren |
|----------------------------------|---|--|---|
| Index*: schwere Eigentumsdelikte | 0.16  | 0.38   | 0.33  |
| Index: Gruppengewalt             | 0.32  | 0.76   | 0.71  |
| Index: schwere Gewaltdelikte     | 0.09  | 0.20   | 0.20  |

\* Mittel der zugegebenen Delikte: «einmal» = 1; «mehrmals» = 3

Ähnliche Tendenzen wurden auch in anderen europäischen Ländern mit bedeutenden Immigrationsbevölkerungen beobachtet (Barbagli 2002), wobei in jedem Land jeweils eine andere Gruppe am stärksten von Gewalt betroffen ist. Diese Erkenntnis scheint die Theorie zu untermauern, nach der Gewalt mit sozialer Benachteiligung, von der besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen sind, erklärt wird (Killias 1989). Die strukturelle Benachteiligung muss jedoch nicht zwingend ein abweichendes Verhalten zur Folge haben, denn nicht alle randständigen Gruppen haben hohe Kriminalitätsraten. Sri-Lanker und Sri-Lankerinnen beispielsweise weisen eine mit der Schweizer Bevölkerung vergleichbare Kriminalitätsrate auf, obwohl sie aus benachteiligten Sozialschichten stammen. Im Übrigen sind nicht immer die gleichen Volksgruppen am stärksten von Gewalt betroffen, wie die Theorie des Konflikts und der kulturellen Distanz nahe legt, d.h. es sind nicht gruppentypische Merkmale oder eine Kultur, die Probleme bereiten. Eisner (2006: 20) umschreibt die Ursachen wie folgt:

«In den letzten Jahren wurden mehrfach kulturvergleichende Studien durchgeführt, welche die Determinanten von jugendlichen Verhaltensproblemen (...) untersuchten. Deren Ergebnisse zeigen, dass in verschiedenen Kulturen im Wesentlichen ähnliche Mechanismen für die Entstehung von Gewalt verantwortlich sind. (...). Das bedeutet, dass Unterschiede zwischen Gruppen von Jugendlichen nicht auf völlig andere Ursachen zurückzuführen sind, sondern auf Unterschiede in der Belastung durch die selben Risikofaktoren (beziehungsweise das Fehlen von Schutzfaktoren)».

Als Risikofaktoren nennt der Autor u.a. ein ungünstiges familiäres Umfeld, Eltern, die nur über geringe materielle Mittel und Bildungsressourcen verfügen und ein von geringer emotionaler Zuwendung und Gewalt geprägtes familiäres Klima. Mehrere Autoren haben festgestellt, dass sich die Gewaltbereitschaft der Eltern, insbesondere der Mutter, direkt auf das Verhalten der Jugendlichen auswirkt (Eisner 2000; Fuhrer et Mayer 2005). Für die Gewalt der Eltern können sowohl ihre eigenen Gewalterfahrungen als auch ihre Randständigkeit im Aufnahmeland mitverantwortlich sein.

Dünkel (2005; Gans 2007) hat Studien über selbstberichtete Gewalt in Deutschland ausgewertet und dabei festgestellt, dass die Kriminalitätsrate der ethnischen Minderheiten und der Einheimischen in enger Verbindung zu ihrer sozioökonomischen Situation steht. Trotzdem erweist sich die Kriminalitätsrate der Tür-

ken und Jugoslawen bei genauer Prüfung der Variablen als überdurchschnittlich hoch. Der Autor erklärt sich das gewalttätige Verhalten damit, dass Gewalt in den betroffenen kulturellen Kreisen als akzeptables Mittel gilt, um das Ansehen und die Ehre als Mann wiederherzustellen. Bei der Überprüfung der für diese Hypothese massgeblichen Variablen verschwinden jedoch die Unterschiede zwischen den Gruppen, denn kulturelle Gewaltnormen sind auch bei den Einheimischen vorhanden. Dünkel beruft sich dabei auf die Theorie der «Ehrenkultur», die sich dort entwickelt hat, wo der Staat schwach ist, das Gesetz nur ungenügend durchgesetzt wird und die Bürgerinnen und Bürger sich allein schützen müssen. In solchen Kontexten ist Gewalt in der sozialen Interaktion eine grosse Macht und wird positiv gewertet (Enzmann et Wetzels 2003). Gemäss den Autoren müsste ermittelt werden, ob diese Ehrenkultur diese Gruppen generell kennzeichnet oder ob sie im besonderen Kontext der Migration entstanden ist. Es ist durchaus denkbar, dass die Migranten und Migrantinnen durch relative Entbehrungen und Vorurteile, mit denen sie sich konfrontiert sehen, auf traditionelle Sozialnormen zurückgreifen, die in ihrer Heimat nicht mehr aktuell sind.

Folglich lässt sich das häufigere Auftreten von abweichendem Verhalten bei jungen Immigrierten am ehesten mit dem Zusammenspiel von sozialer Dynamik im Herkunftsland, Migrationsart und den strukturellen Bedingungen im Aufnahmeland erklären (Eisner 1998).

## 7. Schlussfolgerungen

Lange wurde die Schuld an schulischem Misserfolg oder Jugendgewalt der Schule in die Schuhe geschoben. Mittlerweile sind die Eltern ins Zentrum der öffentlichen Schulzuweisungen gerückt. Sie werden einmal der Nachlässigkeit, dann wieder des Autoritarismus oder der erzieherischen Inkompetenz bezichtigt. Die Anschuldigungen fallen umso heftiger aus, wenn atypische oder immigrierte Familien betroffen sind. Ihnen wird gerne der Schwarze Peter für solche Probleme zugeschoben. Es scheint illusorisch, solchen eher emotionalen als rationalen Reaktionen wissenschaftlich begründete Argumente entgegenzusetzen, umso mehr, als die Schulzuweisung an eine bestimmte Elterngruppe niemandem weiterhilft. Abgesehen von dieser Grundsatzfrage ist festzuhalten, dass sich die (vergleichende) Forschung in diesem Bereich in der Schweiz noch im Anfangsstadium befindet. Im Wissen, dass Migrationsfamilien unsere Gesellschaft und das gegenwärtige und künftige Humankapital unseres Landes vor grosse Herausforderungen stellen, ist die Auswertung der vorhandenen Studien dennoch interessant, da sie Erkenntnisse über das Zusammenspiel von familiärer Erziehung und Integration in der Aufenthaltsgesellschaft liefert.

Eine Feststellung drängt sich auf: Migrationsfamilien weisen hinsichtlich Paarbeziehungen, Erziehungsstile oder der an die Kinder vermittelten Werte im Vergleich zu einheimischen Familien bestimmte, sich im

Lauf der Zeit verändernde Unterscheidungsmerkmale auf. Sie sind für die Integration und die Entfaltung der Kinder genauso wichtig wie die vorherrschenden Verhaltensweisen und Gewohnheiten. Manche sind für die Lebensbedingungen, welche die Migranten und Migrantinnen in der Schweiz antreffen, sogar geeigneter. Im Weiteren hat sich gezeigt, dass eine starke Bindung der Eltern zu den familiären Werten und der Herkunftskultur durchaus mit einer hohen Wertschätzung des schulischen Engagements – einem für die intellektuelle Entfaltung der Kinder wichtigen Faktor – vereinbar ist. Wenn man bedenkt, dass die je nach Schüler oder Schülerin bzw. Lehrer oder Lehrerin unterschiedlichen Lern- oder Unterrichtsstile die Wirksamkeit der Lehr- oder Lernmethode nicht beeinträchtigen, kann diese Feststellung kaum erstaunen. Zugleich hat jeder Erziehungsstil aber auch seine Vor- und Nachteile. Erwiesenermassen fördert die geschlechterspezifische Erziehung zwar die schulische Entwicklung der Mädchen, kann im Gegenzug aber bei den Jungen zu konfliktreicheren Beziehungen führen.

Bestätigt werden diese Analysen dadurch, dass die im Rahmen der Schule und der Arbeit stattfindende strukturelle Integration sowie die soziale und kulturelle Anpassung (Assimilation) schliesslich ziemlich unterschiedliche Prozesse sind, die von der Bereitschaft der Migranten und Migrantinnen, ihrem Profil und ihren Ressourcen, dem wirtschaftlichen und sozialen Kontext

und der Integrationspolitik abhängen. Laut Gans (2007) kann die Assimilation auf die soziale Mobilität sowohl fördernd als auch hemmend wirken. Der soziale Aufstieg kann die Assimilation der Migranten und Migrantinnen insofern erleichtern, als sie in der Aufnahmegesellschaft besser akzeptiert werden (*racial whitening*). Gesellschaftlich sind die Rahmenbedingungen für die Integration der Familien mit Migrationshintergrund also ungünstig. Berufliche Diskriminierungen und Aufenthaltsschwierigkeiten können bei Eltern Misstrauen gegenüber der Aufnahmegesellschaft verursachen und zu einem Rückzug in die Migrationsgemeinschaft führen. Die Kinder befinden sich dadurch in einer gespannten Atmosphäre und sind mit wenig integrationsfördernden Loyalitätskonflikten konfrontiert.

Es wäre falsch, die Integration einer Migrationsgemeinschaft von einer Assimilation an die dominierenden Lebensweisen und Gewohnheiten abhängig zu machen. Oberflächliche Betrachtungen machen Konflikte, die in der Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund auftreten können, an leicht erkennbaren, kulturellen Eigenheiten fest, ohne nach den ihnen zugrunde liegenden Ursachen zu fragen. Die Entfaltung der Kinder ist weitgehend mit der strukturellen Integration der Eltern und der gegenseitigen Akzeptanz von Zugehörigkeitsgruppe und Aufnahmegesellschaft verbunden; eine kulturelle, zum Beispiel sprachliche Anpassung der Eltern kann zwar dazu beitragen, ist jedoch nicht Voraussetzung.

Man redet oft von gegenseitiger Toleranz zwischen Eltern aus der Migration einerseits und Institutionen und Einzelpersonen der Aufnahmegesellschaft andererseits. Aber es ist nicht einfach, die nötigen Voraussetzungen für eine solche Öffnung zu schaffen. Erfahrungsgemäss muss erst ein Vertrauensklima aufgebaut werden, in dem auf gleicher Ebene und *partnerschaftlich* diskutiert werden kann. Dazu können die Mitwirkung aller beteiligten Parteien, eine gewisse Institutionalisierung des Dialogs und allenfalls die Beihilfe von Migrantenverbänden, die eine wertvolle Informations- oder Vermittlungsrolle bei Missverständnissen spielen können, nötig sein. Schliesslich ist die Entfaltung der Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien in unser aller Interesse. Ein echter Dialog dürfte in den meisten Fällen ermöglichen, sich über die ebenso unterschiedlichen wie vielfältigen Mittel zu einigen, mit denen dieses Ziel erreicht werden kann.

### Empfehlungen

Die Zusammenhänge zwischen Familie, Erziehung, Integration und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind im Migrationskontext erst ansatzweise erforscht. Trotzdem lassen sich aus den vorliegenden Erkenntnissen einige Empfehlungen ableiten, die mehrere Handlungsebenen abdecken und sowohl allgemeine als auch spezifische Massnahmen umfassen.

### Integrationsfördernde Rahmenbedingungen

Generell sollten Rahmenbedingungen und Anreize zur gesellschaftlichen Eingliederung von Migrationsfamilien geschaffen werden, die sich positiv auf die persönliche, soziale und berufliche Entfaltung von Kindern und jungen Menschen auswirken. In diesem Sinne gilt

es, wo immer möglich eine «Kultur der Vielfalt» zu etablieren, die nicht ein Einheitsmodell hochhält, sondern unterschiedliche Erziehungs-, Lern- und Lebensstile wertschätzt. Dies setzt eine Anerkennung und kritische Auseinandersetzung mit den Hintergründen sozio-kultureller Vielfalt voraus, die möglichst alle Lebensbereiche und Kerninstitutionen der Gesellschaft durchdringt (Schule, Medien, Politik usw.). Vorstösse in diese Richtung werden gemeinhin unter die Begriffe *Diversity Mainstreaming* und *institutionelle Öffnung* subsumiert. Die damit einhergehenden Massnahmen erfordern eine sektor-übergreifende Politikgestaltung mit Blick auf das soziale Schichtgefälle und die konkreten Lebensbedingungen der Betroffenen.

Da Integration und Partizipation in einer modernen demokratischen Gesellschaft erst aufgrund gelebter Chancengleichheit denkbar werden, muss es ein Anliegen des Aufnahmelandes sein, Restriktionen, die an den Aufenthaltsstatus gebunden sind, beim Zugang zu den Regelinstitutionen (Aus-, Weiterbildung, Gesundheitsversorgung usw.) sowie beim Zugang zur beruflichen Tätigkeit zu vermeiden. Die gesellschaftliche Integration der Eltern wie auch der Kinder sollte möglichst mit dem Beginn ihres Aufenthalts in der Schweiz einsetzen. Entsprechende Massnahmen, die von der Pflege einer Willkommenskultur über Sprachkurse und sozialkundliche Informationen bis hin zu Hilfestellungen für einzelne Gruppen reichen, werden gegenwärtig vermehrt erprobt.

Während die berufliche Mobilität rechtlich heute weitgehend gewährleistet ist, besteht im Bereich der Bekämpfung von Diskriminierungen auf dem Arbeits-, Wohnungs- und Freizeitmarkt nachgewiesenermassen noch Handlungsbedarf – sowohl bei den gesetzlichen Grundlagen als auch bei der Umsetzung der antidiskriminierenden Massnahmen.

Speziell ins Auge zu fassen ist schliesslich die Situation jener Familien, deren Aufenthalt nicht gefestigt ist und die trotzdem während Jahren in der Schweiz leben (vorläufig Aufgenommene, Asylsuchende, Sans-Papiers usw.) und ausserdem keinen Anspruch auf Familiennachzug haben. Jugendlichen ohne Aufenthaltsberechtigung, die ihre Schulen in der Schweiz absolviert haben und ihre unsichere Aufenthaltssituation nicht selbst zu verantworten haben, sollte eine Regularisierungsmöglichkeit eröffnet werden. Dies mit dem Ziel, spätere Härtefälle zu vermeiden.

### Initiativen zugunsten von Migranten und Migrantinnen

Verbände und Vereinigungen, welche Migrantenfamilien vertreten oder – oft auf freiwilliger Basis – unterstützen, bilden für Eltern der ersten Einwanderungsgeneration eine wichtige Brückenfunktion zur Aufnahmegesellschaft. Sie bieten Informations- und Austauschmöglichkeiten und fungieren auch als Ansprechpartner für Schulbehörden oder bei der Formulierung von familien- oder sozialpolitischen Massnahmen. Entsprechende Tätigkeiten sollten vermehrt anerkannt und auf kontinuierlicher Basis gefördert werden. Die Schweizer Bildungslandschaft ist gerade für Neuankömmlinge undurchsichtig, und Informationen fliessen besser im Rahmen einer gezielten Zusammenarbeit mit Vereinen und Fachpersonen mit transkul-



tureller Kompetenz (interkulturelle VermittlerInnen, DolmetscherInnen usw.). Die flexible Einbindung von Personen aus Migrantenvereinen kann unter gewissen Umständen dazu beitragen, eine «Pädagogisierung» oder «Medikalisierung» gewisser Konflikte oder Probleme im Migrationskontext zu vermeiden.

Auch die Nutzung von vorschulischen oder familienergänzenden Betreuungsstrukturen setzt eine ausreichende Kenntnis der Vor- und Nachteile solcher Angebote voraus, die vielen Eltern fehlt. Dabei können Kinder aus sozial benachteiligten Schichten – mit oder ohne Migrationshintergrund – von solchen Angeboten nachgewiesenermassen in besonderem Masse profitieren. Unter dem Aspekt sozialpolitischer Nachhaltigkeit ist die Förderung von Krippen und Tagesfamilien eine der wirksamsten Massnahmen zur Integration und Entfaltung von Migrantenkindern. Darüber hinaus stellen die familienergänzenden Betreuungsangebote im städtischen Kontext vielfach die einzige Möglichkeit dar, mit anderen Eltern in Kontakt zu treten. Noch wenig Erfahrung hat die Schweiz bisher mit sogenannten positiven Aktionen (gezielte Fördermassnahmen) zugunsten von Kindern oder Familien mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen (Mentoringsysteme, Praktikumsmöglichkeiten, spezielle Stipendien, Schüleraustausche usw.). Es wäre deshalb lohnenswert, die Initiativen und Erfahrungen aus anderen Staaten näher zu prüfen.

#### **«Sensibilisierung» und Information der Öffentlichkeit**

Chancengleiche Entfaltungsmöglichkeiten für Familien mit Migrationshintergrund können zwar durch gezielte Massnahmen gefördert, aber letztlich nicht verordnet werden, da sie von zahlreichen gesellschaftlichen Determinanten beeinflusst werden. Vorurteile und vereinfachende kulturalisierende Zuordnungen werden nur teilweise von praktischen Erfahrungen genährt. Sie haben viel mit Unkenntnis und Desinformation zu tun, die soziale und machtbezogene Zusammenhänge maskieren. Eine kontinuierliche und sachliche Information der Öffentlichkeit ist angesichts der rasanten Entwicklungen von Migrationspolitik und -geschehen entscheidend, auch wenn die politische Besetzung des Themas eine unparteiische und faktisch fundierte Debatte nicht eben erleichtert. Insbesondere sollte der Informations- und Weiterbildungsbedarf von EntscheidungsträgerInnen und Personen, die im Migrationsbereich tätig sind oder häufig mit MigrantInnen in Kontakt treten, erkannt werden. Dies geschieht gegenwärtig viel zu wenig (vgl. fehlende institutionelle Öffnung).

#### **Forschung und empirische Grundlagen für eine informierte Entscheidungsfindung**

Angesichts der zunehmenden Vielfalt von Erziehungsstilen, Familiendynamiken und -formen kann eine vertiefte Erforschung des Zusammenspiels zwischen Integration und Erziehung im Migrationskontext wertvolle Erkenntnisse liefern, deren Bedeutung weit über den migrationspezifischen Kontext hinausreicht. Dabei wären nicht nur defizitorientierte Ansätze zu wählen, sondern auch spezifische Ressourcen von Migrationsfamilien näher zu berücksichtigen. Neben soliden Forschungsgrundlagen stellt ausserdem eine gründliche Evaluierung familien- oder bildungspolitischer Neuerungen und Projekte einen wertvollen Beitrag zu einer faktisch abgestützten Entscheidungsfindung in diesem Bereich dar.

- Ballard, Roger (2008 (forthcoming)). «Inside and Outside: Contrasting Perspectives on the Dynamics of Kinship and Marriage in Contemporary South Asian Transnational Networks», in Grillo, Ralph (éd.), *Immigrant Families in Multicultural Europe: Debating Cultural Difference*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Balsamo, Franca (2003). *Famiglie di Migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Barbagli, Marzio (2002). *Immigrazione e reati*. Bologna: Il Mulino.
- Bartal, Isabel (2003). *Paradigma Integration. Persönliche und kontextuelle Determinanten integrativen Verhaltens*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich.
- Baumann, Martin (2000). *Migration – Religion – Integration: buddhistische Vietnamesen und hinduistische Familien in Deutschland*. Marburg: Diagonal-Verlag.
- Baumrind, Diana (1971). «The influence of parenting style on adolescent competence and substance use». *Journal of Early Adolescence*, 11: 56-95.
- Bensalah, Nouzha (1994). *Familles turques et maghrébines aujourd'hui. Evolution dans les espaces d'origine et d'immigration*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Berry, J. W., M. H. Segall et C. Kagitcibasi (éd.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000). *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht*. Berlin.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial (1997). «Espagnols et Italiens proches de la retraite: Structure et fonctionnement du réseau familial», in Bédary-Hauser, Pierrette et Claudio Bolzman (éd.), *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs. Familles, migrations, cultures et travail social*. Genève: Les Editions IES, p. 159-184.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial (2001). «La famille: une source de légitimité pour les immigrés après la retraite?» *Revue européenne des migrations internationales*, 17(1): 55-78.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial (2003). «*Secondas - Secondos*: le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Zurich: Seismo.
- Boos-Nünning, Ursula et Yasemin Karakasoglu (2004). *Viele Welten Leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.
- Borel, Jean-Denis et Raffaele Poli (2007). *50 ans d'asile en Suisse*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Cesari Lusso, Vittoria, Cattacin Sandro et Allemann-Ghionda Cristina (éd.) (1996). *I come identità, integrazione, interculturalità*. Zurigo: Federazione delle Colonie Libere.
- Christenson, Sandra (2004). «The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students.» *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Clémence, Alain (2006). «Une éducation autoritaire peut pénaliser les performances scolaires.» *Themenheft PNR 52*.
- Dahinden, Janine (2005). *Pristina – Schlieren Albanische Migrationsnetzwerke im Transnationalen Raum*. Zürich: Seismo.
- De Puy, Jacqueline (1997). «Violences conjugales: un problème d'interculturalité?» in Bédary, P. et Bolzman C. (éd.), *Familles, migrations, cultures, travail social*. Genève: Editions IES.
- Dornbusch, Sanford M. (1989). «The Sociology of Adolescence.» *Annual Review of Sociology*, 15: 233-259.
- Dornbusch, Sanford M. et al. (1987). «The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance.» *Child Development*, 58(5): 1244-1257.
- Dünkel, Frieder (2005). «Migration and ethnic minorities: impacts on the phenomenon of youth crime. The situation in Germany», in Queloz, Nicolas et al. (éd.), *Youth Crime and Juvenile Justice: The Challenge of Migration and Ethnic Diversity*. Berne: Editions Stämpfli, p. 45-71.
- Eisner, Manuel (1998). «Jugendkriminalität und immigrierte Minderheiten im Kanton Zürich», in Bauhofer, Stefan et al. (éd.), *Jugend und Strafrecht = Jeunesse et droit pénal*. Chur [etc.]: Rügger, p. 103-137.
- Eisner, Manuel, Patrick Manzoni et Denis Ribeaud (2000). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Opfererfahrungen und selbstberichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Eisner, Manuel, Denis Ribeaud et S. Bittet (2006). *Prévention de la violence chez les jeunes. Voies vers une politique de prévention fondées sur l'évidence scientifique*. Berne: Commission fédérale des étrangers.
- Elwert, G. (1982). «Probleme der Ausländerintegration: gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration?» *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34.
- Enzmann, Dirk et Peter Wetzels (2003). «Ethnic Differences in Juvenile Delinquency: The Role of Violence Legitimising Norms of Masculinity», in Dünkel, Frieder et K. Drenkhahan (éd.), *Youth Violence: New Patterns and Local Responses. Experiences in East and West*. Monchengladbach: Forum Verlag Godesberg, p. 316-345.
- Esser, Hartmut (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Fibbi, Rosita et Mathias Lerch (2007). *Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et outcomes sociaux*. Neuchâtel, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population: 290.
- Fondation Surgir (2006). *La prévalence du mariage forcé en Suisse: Rapport de l'enquête exploratoire*. Lausanne.
- Fuhrer, Urs et Simone Mayer (2005). «Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation», in Fuhrer, Urs et Haci-Halil Uslucan (éd.), *Familie, Akkulturation und Erziehung – Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuhrer, Urs et Simone Mayer (2006). «Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation», in Fuhrer, Urs et Haci-Halil Uslucan (éd.), *Familie, Akkulturation und Erziehung – Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gaitanides, Stephan (2001). «Die Legende der Bildung von Parallelgesellschaften.» *Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit (iza)*, (3+4).
- Gans, Herbert J. (2007). «Acculturation, assimilation and mobility.» *Ethnic and Racial Studies*, 30(1): 152-164.
- Gillioz, L., J. De Puy et V. Ducret (1997). *Domination et violence envers la femme dans le couple*. Lausanne: Éditions Payot.
- Gozzoli, Caterina et Camillo Regalia (2005). *Migrations e famiglie*. Bologna: Il Mulino.
- Hartmann Kunkel, Brigitte (1996). *Kosovo-albanische Familien in der Schweiz*. Zürich: Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät I. Universität Zürich.
- Hassini, Mohamed (1997). *L'école: une chance pour les filles de parents maghrébins*. Paris: L'Harmattan.
- Heitmeyer, Wilhelm, Joachim Müller et Schröder Helmut (1997). *Verlockender Fundamentalismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Held, Thomas et René Levy (1975). *Femme, famille et société. Enquête sociologique sur la femme en Suisse*. Vevey: Delta.
- Henderson, Anne T. (ed.) et Nancy (ed.) Berla (1994). *A new generation of evidence – The family is critical to student achievement*. Washington D.C.: National Committee for Citizens in Education.
- Herwartz-Emden, Leonie et al. (1998). *Akkulturationsstrategien im Generationen- und Geschlechtervergleich bei eingewanderten Familien*. Osnabrück: Expertise im Auftrag der Sachverständigenkommission 6. Familienbericht.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn.
- Hoepflinger, François, Cornelia Hummel et Valérie Hugentobler (2006). *Enkelkinder und ihre Grosseltern: intergenerationelle Beziehungen im Wandel*. Zurich: Seismo.
- Hoffmann, M.L. et L.W Hoffmann (1973). «The Value of Children to Parents», in Fawcett, James T. (éd.), *Psychological Perspectives on Population*. New York: Basic Books, p. 19-76.
- Jäger, Torsten (2007). «Muslimische Mädchen und der Schwimmunterricht. Auswertung einer Umfrage des «Clearingsprojekts: Zusammenleben mit Muslimen» bei den Kultusministerien der Länder.»
- Kagitcibasi, Cigdem (1996). *Family and human development across cultures. A view from the other side*. Hillsdale N.J. Erlbaum.
- Kälin, Walter (2000). *Grundrecht im Kulturkonflikt*. Zürich: NZZ Buchverlag.
- Kälin, Walter (2003). «Droits fondamentaux dans la société d'immigration: intégration entre assimilation et multiculturalisme», in Wicker, Hans Rudolph, Rosita Fibbi et Werner Haug (éd.), *Les migrations et la Suisse*. Zurich: Seismo.
- Kellerhals, Jean et Eric Widmer (2005). *Familles en Suisse: les nouveaux liens*. Lausanne Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Kellerhals, Jean et Cléopâtre Montandon (1990). «Classes, familles, éducation, milieu social, types d'interaction dans les familles et styles d'éducation des adolescents.» *Cahiers du laboratoire de sociologie de la famille*, 2: 203p.
- Kellerhals, Jean, Pierre-Yves Troutot et Emmanuel Lazega (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris: PUF.
- Killias, Martin (1989). «Criminality among Second-Generation Immigrants in Western Europe. A review of the evidence.» *Criminal Justice Review*, (14): 13-42.
- Kohlmann, Annette (2000). «Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation in Migrantenfamilien», in *Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kohn, M.L. (1959). «Social class and parental values.» *The American Journal of Sociology*, 64: 337-351.
- Lamborn, Susie D., Sanford M. Dornbusch et Laurence Steinberg (1996). «Ethnicity and Community Context as Moderators of the Relations between Family Decision Making and Adolescent Adjustment.» *Child Development*, 67: 283-301.
- Lanfranchi, Andrea (1995). *Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Ueberleben von Immigrantenkinder*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lansford, J.E. et al. (2004). «Ethnic differences in the link between physical discipline and later adolescent externalising behaviour.» *Journal of Child Psychology Psychiatry*, XLV(4): 801-812.

- Leyendecker, B. et Schölmerich, A. (2005). Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozio-ökonomischen Faktoren. In U. Fuhrer et H. H. Uslucan (Hrsg.). *Familie, Akkulturation und Erziehung* (S. 17-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lievens (1999). «Family forming Migration from Turkey and Morocco to Belgium.» *International Migration Review*, 33(3): 717-744.
- Maccoby, E. E. et J. A. Martin (1983). «Socialization in the Context of the Family: Parent - Child Interaction», in Mussen, P.H. (éd.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. 4, p. 1-101.
- Malewska-Peyre, H. (1993). «Les troubles de socialisation et les comportements déviants des jeunes issus de la migration», in Bauhofer, Stefan et Nicolas Queloz (éd.), *Etrangers, criminalité et système pénal*. Zurich: Rüegger.
- MacDowell, Christopher (1996). *A Tamil asylum diaspora: Sri Lankan migration, settlement and politics in Switzerland*. Oxford: Berg-hahn Books.
- Moret, Joëlle, Denise Efiönayi-Mäder et Fabienne Stants (2007). *La diaspora sri lankaise en Suisse*. Berne: Office fédéral des migrations.
- Nauck, Bernhard (1985). *Arbeitsmigration und Familienstruktur. Eine soziologische Analyse der mikrosozialen Folgen von Migrationsprozessen*. Frankfurt: Campus.
- Nauck, Bernhard (2000). «Eltern-Kind Beziehungen in Migrantenfamilien - ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland», in *Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nauck, Bernhard et Ute Schönplflug (éd.) (1997). *Familien in verschiedenen Kulturen*. Stuttgart: Enke.
- Oosterwegel, Annerieke et al. (2003). «Parenting and Adolescent Development in Dutch, Turkish and Moroccan Families in the Netherlands», in Hagendoorn, Louk, Justus Veenmann et Wilma Volleberg (éd.), *Integrating Immigrants in the Netherlands. Cultural versus Socio-Economic Integration*. Aldershot: Ashgate, p. 91-110.
- Pels, Trees et Cécile Nijsten (2003). «Myths and Realities of Diversity in Parenting and Parent-Child Relations: A Comparison of Indigenous and Non-Indigenous Families in the Netherlands», in Hagendoorn, Louk, Justus Veenmann et Wilma Volleberg (éd.), *Integrating Immigrants in the Netherlands. Cultural versus Socio-Economic Integration*. Aldershot: Ashgate, p. 63-89.
- Phalet, Karen et Ute Schönplflug (2001). «Intergenerational Transmission in Turkish immigrant Families: parental collectivism, achievement values, and gender differences.» *Journal of Comparative Family Studies*, 32(4):489-504.
- Portes, A., R. Dunham et S. Williams (1986). «Assessing Child Rearing Style in Ecological Settings.» *Adolescence*, 21(83): 723-35.
- Portes, Alejandro et Ruben Rumbaut (éd.) (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles and New York: University of California Press.
- Rausa, Fabienne et Sara Reist (2006). *La population étrangère en Suisse. Edition 2006*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Roux, Patricia et al. (1999). *Couple et égalité: un ménage impossible*. Lausanne Réalités sociales.
- Rudy, D. et J.E. Grusec (2001). «Correlates of authoritarian parenting in individualistic and collectivistic cultures and implications for understanding the transmission of values.» *Journal of Cross-Cultural Psychology*, X-III(2): 202-212.
- Rumbaut, Rubén G. (2002). «Severed or Sustained Attachments? Language, Identity and Imagined Communities in the Post-Immigrant Generation», in Levitt, Peggy et Mary Waters (éd.), *The Changing Face of Home*. New York: Russel Sage Foundation, p. 43-95.
- Sluzki, C.E. (1979). «Migration and Family Conflict.» *Family Prozess*, (18): 379-390.
- Spiewak, Martin (2006 (07.12)). «Ins Schwimmen geraten.» *Die Zeit* (50).
- Todd, Emmanuel et Youssef Courbage (2007). *Le rendez-vous des civilisations*. Paris: Le Seuil.
- Triandis, H.C. et E.M. Suh (2002). «Cultural influence on personality.» *Annual Review of Psychology*, 53: 133-160.
- Vögeli, Johanna (2005). «Ohne sakti ist siva nichts»: *tamilische Geschlechterbeziehungen in der Schweiz*. Bern: Universität Bern, Institut für Ethnologie.
- Wanner, Philippe et Peng Fei (2005). *Facteurs influençant le comportement reproductif des Suissesses et des Suisses*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Wanner, Philippe et Rosita Fibbi (2002). «Familles et migration, familles en migration», in Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (éd.), *Familles et migration. Etudes sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales COFF*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population, p. 1-56.
- Wanner, Philippe, Mathias Lerch et Rosita Fibbi (2005). *Familles et migrations. Le rôle de la famille sur les flux migratoires*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Widmer, Eric, Jean Kellerhals et René Levy (2003). *Couples contemporains. Cohésion, régulation et conflits. Une enquête sociologique*. Zurich: Seismo.
- Zhou, Min (1997). «Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation.» *International Migration Review*, 31(4): 975-1008.







## VI. Spannungsfeld Schule - Familie

Markus P. Neuenschwander, Andrea Lanfranchi, Claudia Ermert

### Einleitung

Dieses Kapitel beleuchtet die Thematik der vielfältigen Aufgaben der Systeme Schule und Familie, ihrer Strukturunterschiede, Strukturkoppelungen und Demarkationslinien. Konkret stellt sich die Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern gestaltet werden und aussehen muss, damit sich Schulkinder unter dem Paradigma der Befähigung gut entwickeln und für das Leben lernen können. Das Themenfeld der Beziehungen zwischen Schule und Familie möchten wir vor dem Hintergrund des unbefriedigenden Abschneidens von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz in internationalen Leistungsvergleichsstudien behandeln (Zahner Rossier, Berweger, Brühwiler, Holzer, Mariotta, Moser, et al., 2004). Vor allem geht es um den brisanten Befund der Milieubedingtheit schulischer Leistungen und Abschlüsse (OECD, 2005), die in einem krassen Widerspruch zur zentralen Zielsetzung unseres Bildungssystems steht, nämlich der Gerechtigkeit von Bildungschancen (siehe auch Kap. II, in diesem Band). Dieses Problem dürfte im Zusammenhang mit institutionellen Strukturen

und Organisationsformen unserer Schule und mit der wenig familienfreundlichen Politik der Schweiz stehen. So empfiehlt die OECD (2004, S. 14.) in ihrem Bericht «Kinder und Karriere – Vereinbarkeit von Beruf und Familie»: «Die öffentlichen Ausgaben für die familienergänzende Betreuung von Vorschulkindern und für die schulergänzende Betreuung sollten erhöht und der Zugang zu Tagesschulstrukturen sollte vergrössert werden (...)».

Weil die Familie in Bildungsverläufen eine wichtige Rolle spielt, stellen sich die Fragen, wie das unterstützt und gefördert werden kann und was zu tun ist, wenn familiäre Hilffssysteme aus verschiedenen Gründen ausfallen oder wenig wirksam sind (Kapitel 1). Insbesondere ist die Bedeutung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit (Kapitel 2) sowie von schulergänzender Betreuung in Tagesstrukturen (Kapitel 3) zu klären. Zudem braucht es angesichts der vielfältigen Anforderungen Unterstützungsangebote für Familien in Erziehungsfragen (Kapitel 4). Auf dieser Grundlage werden familienpolitische Schlussfolgerungen gezogen (Kapitel 5).

## 1. Neue Herausforderungen an den Nahtstellen von Schule und Familie

Schulische Bildung und Zertifikate gelten als entscheidende Grundlagen für einen erfolgreichen Berufseinstieg und eine berufliche Karriere, aber auch für Lebensstüchtigkeit und politische Verantwortung als Staatsbürger. Schulerfolg, definiert als grosser Kompetenzzuwachs und erfolgreiche Schulkarriere von Kindern, ist ein hoch bewertetes Gut. Komplexe Lernprozesse können nicht im natürlichen Setting einer Familie, in Vereinen oder unter Gleichaltrigen ausgelöst und begleitet werden, sondern erfordern ein professionelles Umfeld wie die Schule. Überdies obliegt der staatlichen Schule die Funktion der Selektion, d.h. Kinder sollen aufgrund ihrer Leistungen gerecht verschiedenen Ausbildungskanälen zugeführt werden (Neuenschwander, 2005). Nicht zuletzt soll das soziale Setting des schulischen Kontextes zur Sozialisation der Kinder genutzt werden, indem Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen soziale Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Anstand, Höflichkeit usw. vertiefen sowie konstruktiv mit Konflikten und Gewalt umgehen lernen sollen (Lanfranchi, 2008/im Druck). Gleichwohl wird die Schule immer wieder kritisiert, dass die Kinder zu wenig oder das Falsche lernen, dass die Schule zu sehr aufgrund von sozialen Disparitäten (Nationalität und Schicht der Eltern, Elternaspirationen u.a.) selektiere statt aufgrund von Leistungen (z.B. Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Die Bildungsfinanzen stehen unter Druck und die Schule muss ihre Qualität und Wirksamkeit nachweisen.

Unterschiede zur Schule – Wie kann man diese Befunde erklären? In der Familie sollen in Abgrenzung zur Schule vor allem überdauernde, sichere Bindungen zwischen Personen verschiedener Generationen bereitgestellt und Werte vermittelt werden. In Familien können keine Diplome oder Zertifikate erworben werden und die Bildungs- und Lernprozesse in der Familie sind im Unterschied zur Schule in der Regel ungeplant und nicht nach didaktischen Kriterien arrangiert. Grundsätzlich haben Schule und Familie unterschiedliche Funktionen, obwohl sich deren Sozialisationseffekte teilweise überlappen (Neuenschwander et al., 2005).

Wirkfaktoren elterlicher Unterstützung – Zusammenfassend vertreten wir die These, dass die Kinder in kontinuierlicher Interaktion mit den Familienmitgliedern Weltwissen aufbauen. Nach Natalia Ginzburg (1983) ist die Familie «der Ort, von dem aus das Kind den Rest der Welt betrachtet». Dieses Weltwissen bildet eine Grundlage für schulische Lernprozesse und gute Leistungen. Um zu analysieren, wie Familien das Lernen von Jugendlichen und ihre Bildungskarrieren bis zum Erwerbseintritt beeinflussen, wurde am Jacobs Center for Productive Youth Development an der Universität Zürich das Forschungsprojekt «Familie – Schule – Beruf» (FASEB) durchgeführt ([www.jacobscenter.uzh.ch/faseb](http://www.jacobscenter.uzh.ch/faseb)). Fünf Faktoren stellten sich empirisch als besonders wirksam heraus:

1. Die Stimulation in der familiären Lernsituation ist effektiv. Die schulischen Leistungen der Kinder sind dann gut, wenn die Eltern regelmässig mit ihren Kindern diskutieren, kulturelle Anlässe besuchen, sie auf neue Themen aufmerksam machen, ihnen Bücher schenken. Wichtig ist, die Kinder kognitiv zu stimulieren und für neue Fragen und Konzepte zu interessieren.
2. Die Bedeutung eines zweiten Konzepts, auf welches bereits die frühere Forschung hingewiesen hat, konnte repliziert werden. Der sogenannte autoritative (in Abgrenzung zum autoritären) Erziehungsstil (Baumrind, 1971) erwies sich auch in unseren Daten als effektiv: Wenn Eltern ihren Kindern Wärme und Sympathie entgegenbringen und sie gleichzeitig führen und anleiten, dann sind die Leistungen hoch.
3. Schliesslich zeigten unsere Ergebnisse (in Übereinstimmung mit Wild, 2004), dass eine autonomiebezogene Unterstützung bei Hausaufgaben leistungsförderlich ist. Es geht weniger um die Menge oder die Häufigkeit der Hausaufgaben, als um die Art der Unterstützung bei Hausaufgaben durch die Eltern. Wenn Kinder Hilfe erhalten, ohne ihnen Autonomie und Selbstständigkeit zu nehmen, ist dies offenbar optimal.
4. Hohe leistungsbezogene Erwartungen der Eltern an ihre Kinder sind besonders wirksam (Neuenschwander, Vida, Garrett & Eccles, 2007). Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit dem Modell von Eccles & Wigfield (2002), wonach sich Leistungen und Bildungsentscheidungen aus Erwartungen und Werten des Kindes und dessen sozialem Kontext erklären lassen.
5. Die Art, wie Eltern schulischen Erfolg und Misserfolg ihrer Kinder erklären, der sogenannte Attributionsstil, beeinflusst nicht nur den Schülerelbstwert, sondern auch die Entwicklung der schulischen Leistungen. Günstig ist, wenn Eltern Schulerfolg internal (d.h. mit Merkmalen des Kindes) und stabil erklären, z.B. mit Intelligenz oder Persönlichkeit. Schulischer Misserfolg sollte hingegen external (d.h. mit äusserer Lernsituation) und variabel (ein veränderliches Merkmal), z.B. mit der Schwierigkeit der Testaufgabe, erklärt werden. Ein solches Attributionsmuster beeinflusst die Entwicklung der Leistungen und des Selbstkonzepts positiv, ein umgekehrtes Attributionsmuster beeinflusst sie ungünstig.

Die Ergebnisse zeigen, dass schulische Motivation und Leistungen von Kindern in der Primar- und Sekundarstufe wesentlich durch familiäre Prozesse gefördert werden. Die Befunde zeigen aber auch, dass die Kinder je nach familiärer Förderung mit sehr unterschiedlichem Wissen in die Schule eintreten, und dass diese Unterschiede über die Schuljahre weitgehend bestehen bleiben.

**Aufgabendelegation** – Diese Befunde müssen in den Kontext der gesellschaftlichen Modernisierung gestellt werden (Herzog, Böni & Guldimann, 1997). Das Individuum hat die Familie bzw. die Gruppe als Zelle der Gesellschaft abgelöst. Es steht nicht mehr das Wohl der Familie, sondern der einzelnen Elternteile und der einzelnen Kinder im Zentrum des Denkens und Handelns. Offenbar bildet die Förderung der Kinder durch die Eltern eine hohe Belastung. Sie kann dann in zeitlicher, emotionaler und kognitiver Überforderung münden, wenn die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Familien ungünstig sind und Familien dadurch Leistungen nur beschränkt erbringen können (EKFF, 2005). Sind die Kinder die Opfer der gesellschaftlichen Modernisierung? Viele Eltern wollen eine optimale Bildung für ihre Kinder sichern, sind aber vom erforderlichen Engagement überfordert.

## 2. Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit

Eine wichtige Schnittstelle zwischen Schule und Familie bzw. Eltern und Schulerfolg ihrer Kinder vollzieht sich über die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Die neue Bundesverfassung sowie die kantonalen Schulgesetzgebungen verlangen Eltern-Lehrer-Kontakte in verschiedenen Klassenstufen sowie in Problemsituationen. Vor allem die US-amerikanische «parental involvement»-Literatur weist darauf hin, dass durch geeignete Eltern-Lehrer-Kontakte die Schulqualität erhöht werden kann (vgl. etwa Luster & AcAdoo, 1996; Saad & Leumer, 1997). Diese Zusammenarbeit kann sich auf der individuellen, kindbezogenen Ebene vollziehen (Eltern und Lehrpersonen sprechen miteinander über ein Kind). Sie ist auf der Klassenebene situiert, wenn Klassen- und Fachlehrpersonen mit der Elternschaft einer Klasse zum Beispiel im Rahmen eines Elternabends diskutieren. Sie kann auf der Schulebene angesiedelt sein, wenn institutionalisierte Elternräte oder Elternvereinigungen mit Schulleitung und Schulpflege verhandeln (für eine ausführliche Beschreibung verschiedener Kontexte und Formen der Zusammenarbeit, mit besonderer Berücksichtigung von Eltern mit Migrationshintergrund, siehe Lanfranchi, 2001a; Lanfranchi, 2001b).

### 2.1 Funktionen

Aus dem hohen Beitrag der Eltern zum Schulerfolg ihrer Kinder wird immer wieder eine Intensivierung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit abgeleitet. Es wird argumentiert, dass Eltern und Lehrpersonen ihre Bemühungen um die Heranwachsenden koordinieren sollen, um die Effektivität von Erziehung und Bildung in Schule und Familie zu steigern. Entsprechend sprach zum Beispiel Aurin (1991) von einer Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrpersonen. Indem ein Konsens zwischen Eltern und Lehrpersonen erarbeitet wird, kann die Entwicklung der Kinder effektiver gefördert werden. Eine genauere Analyse zeigt, dass unter unseren schulorganisatorischen Rahmenbedingungen nicht nur eine, sondern mindestens fünf Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit un-

Nicht selten delegieren sie Erziehungsarbeit teilweise der Schule und anderen Institutionen wie Kindertagesstätte, und Bildungsaufgaben delegieren sie an ausserschulische private Bildungsanbieter wie Lernstudios oder Förderzentren. Neuenschwander et al. (2005) berichteten, dass 25% der Kinder im Kanton Bern im 6. und 8. Schuljahr Nachhilfestunden erhalten, wobei es erhebliche Stadt-Land-Unterschiede gab. Ein ausserschulischer Bildungsmarkt wird nachgefragt und ist im Entstehen. Gleichzeitig werden von Lehrerseite Klagen hörbar, dass die Schule zu sehr die familiäre Erziehungsaufgabe übernehmen muss und für Bildungsprozesse zu wenig Zeit habe. Die Aufgabenteilung von Schule und Familie ist ins Wanken geraten, insbesondere scheinen sich Familien und Schulen gegenseitig Aufgaben zuzuweisen, ohne in der Aufgabenverteilung einen Konsens zu erreichen.

terschieden werden können (ausführlicher in Neuenschwander et al., 2005):

1. Aus der Schuleffektivitätsdebatte (z.B. Scheerens & Bosker, 1997) kann erstens der Zusammenarbeit die Funktion zugeordnet werden, die Kinder in ihrem Lernen und in ihren Leistungen zu unterstützen. Die Effektivität der Schule soll durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gesteigert werden.
2. Eine zweite Funktion sehen wir in der Reduktion von Lehrbelastungen während des Unterrichts. Auch dies kann aus der Schuleffektivitätsdebatte abgeleitet werden: Wenn Lehrpersonen in der Elternschaft ein hohes «commitment» herstellen können, werden sie in ihrer Arbeit unterstützt. Dadurch werden Eltern zu einer Ressource in der Lehrere Arbeit, was sich in sinkenden Belastungen auswirken müsste.
3. Aus der Modernisierungsdiskussion kann die Funktion abgeleitet werden, dass die Schule ihre Akzeptanz in der Elternschaft durch eine intensivere Elternarbeit erhöhen kann. Im Kontakt mit den Eltern können Lehrpersonen die Qualität ihrer Schule und ihrer Arbeit zeigen und belegen, dass die Kinder in der Schule optimal gefördert werden. Elternkontakte werden für Lehrpersonen zu einer PR-Gelegenheit. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eine Reaktion auf Kritik an der Staatsschule, aber auch erhöhtem Mitbestimmungsinteresse der Elternschaft.
4. Eine vierte Funktion der Zusammenarbeit liegt ausgehend von systemtheoretischen Überlegungen in der Elternarbeit als Innovationsquelle für Schulentwicklungs- und Familienentwicklungsprozesse. Schule und Familie können als gegenseitige Irritationsquelle interpretiert werden, welche Reorganisationen im jeweils anderen Kontext auslösen. So führen beispielsweise schulische Hausaufgaben in der Familie dazu, dass neue Themen diskutiert werden, dass aber Eltern-Kind-Konflikte auftauchen, welche das Familienklima beeinflussen.



5. Eine fünfte Funktion der Zusammenarbeit liegt in der Elternmitwirkung bei schulischen Selektionsprozessen. Diese wird aus politischen Forderungen zur Demokratisierung der Schule abgeleitet. In vielen kantonalen Übertrittsverfahren erhalten Eltern Mitsprache, die vielfältige Formen (zum Beispiel einfache Anhörung oder gar Antragsrechts) erhalten kann (Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006; Neuenschwander & Malti, in Vorb.). Eltern erhalten dadurch mehr oder weniger grossen Einfluss auf schulische Selektionsprozesse.

## 2.2 Resultate

In ihrer Studie haben Neuenschwander et al. (2005) die ersten drei sowie die fünfte Funktion empirisch untersucht. Die vierte Funktion konnte empirisch nicht überprüft werden, weil dafür keine geeigneten Daten vorlagen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Formen der Zusammenarbeit, die in der Schweiz in der Regel praktiziert werden, vor allem die Funktion der Akzeptanzsicherung erfüllen. Je eher die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gelingt, desto positiver ist die Schuleinstellung der Eltern. Überdies berichten Lehrpersonen mit einer gelingenden Elternzusammenarbeit über weniger Belastungen im Unterricht. Hingegen konnten empirisch keine Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen von Eltern-Lehrer-Kontakten und den Schülerleistungen gefunden werden. Ob sich Eltern und Lehrpersonen intensiv gegenseitig informieren oder nicht, ob sie zueinander Vertrauen aufbauen, oder ob sie miteinander Maßnahmen koordinieren, beeinflusst die Schülerleistungen nicht. Der Verlauf der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit beeinflusst hingegen den Selektionsentscheid und die Allokation zu unterschiedlichen Schulniveaus. Immerhin scheint eine gelingende Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Zufriedenheit der Kinder in der Schule positiv zu beeinflussen. Wir konnten keine Effekte auf die Lernprozesse der Kinder finden, wohl aber auf die Emotionen der Kinder in der Schule.

## 2.3 Chancengerechtigkeit

Familien und Eltern können unterschiedlich viele Ressourcen in die schulische Unterstützung ihrer Kinder einbringen. Gemessen an der hohen Bedeutung der familiären Unterstützung für den Schulerfolg ihrer Kinder ist damit eine erhebliche Chancengleichheit verbunden. Kinder haben bei gleichem intellektuellem Potenzial sehr unterschiedliche familiäre Ressourcen und damit unterschiedliche Chancen auf Schulerfolg (siehe Kap. II, in diesem Band). Es stellt sich die Frage, ob diese Ungleichheit durch intensive Eltern-Lehrer-Kontakte beeinflusst werden kann, ob sie reduziert oder aber vergrössert wird.

Neuenschwander et al. (2005) zeigten, dass Migrationseltern ihren Kindern geringere Bildungschancen mitgeben, dass sie aber mehr Zusammenarbeit mit Lehrpersonen wünschten als Schweizer Eltern. Hier liegt also ein Potenzial für den Ausgleich von Chancen: Wenn massgeschneiderte Formen wie Elterngespräche oder Hausbesuche, evtl. unter Beizug von Kulturvermittlern, gewählt werden (Lanfranchi, 2000), sind Migrationseltern an Schulkontakten sehr interessiert

und motiviert, sich zu engagieren. Allerdings sind diese Kontakte komplex, zeitlich intensiv und oft schwierig. Es prallen nicht nur zwei verschiedene Sozialisationskontexte (Schule und Familie) aufeinander, sondern unterschiedliche Denk- und Orientierungsmodelle, die mit Kultur und Sprache in Zusammenhang stehen (Lanfranchi, 2004). Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit impliziert damit aufwändige und komplexe Integrationsarbeit, in welcher nicht nur das schweizerische Bildungssystem erklärt und verständlich gemacht wird, sondern auch das Bildungssystem des Herkunftssystems verstanden werden muss, und vor allem: in welcher Begegnung stattfindet und nicht Konfrontation. Dies ist für Lehrpersonen zweifellos eine anspruchsvolle Arbeit neben dem regulären Unterricht, welche das Zeitbudget und manchmal auch die eigenen Kompetenzen übersteigt (Lanfranchi, 2002). Ohne diese Integrationsarbeit dürften aber Eltern-Lehrer-Kontakte unergiebig sein.

Elterliche Mitwirkung als Sand im Getriebe der Chancengleichheit? – Ein weiteres Problem besteht in der Tatsache, dass bildungsferne Eltern es schwieriger haben als bildungsnahe, bei Gesprächen mit Lehrpersonen (z.B. bei Übertrittsfragen) ihre Anliegen zu vertreten und sich argumentativ mit den eigenen Zuteilungswünschen durchzusetzen. Somit muss man heute davon ausgehen, dass die Erweiterung schulischer Mitsprachemöglichkeiten der Eltern Tür und Tor für die weitere Reproduktion sozialer Ungleichheit im Sinne von Graf & Lamprecht (1991) geöffnet hat. Die Errungenschaft so genannter schulischer Standortbestimmungen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007) und Übertrittsgespräche mit dem Einbezug der Eltern bei Selektionsentscheidungen erweist sich somit als zweiseitiges Schwert: Statushöhere, kommunikative Eltern mit hohen Bildungsaspirationen können sich besser gegen einen wenig begehrten Schultyp der Sekundarstufe I wehren als bildungsferne und oft fremdsprachige Eltern. Darüber hinaus verstärkt ein hohes Engagement der Eltern Beurteilungsverzerrungen. Neuenschwander et al. (2005) zeigten, dass Kinder von Eltern mit hohen Bildungsaspirationen bessere Noten bei gleichen Leistungen erhalten. Es wird vermutet, dass bildungsnahe Eltern von der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen mehr profitieren können als bildungsferne Eltern, weil sich die Bildungsangebote typischerweise an Schweizer Mittelschichtangehörige richten und von dieser Gruppe besonders genutzt werden. Von klassischen Elternabenden der Schule profitieren bildungsnahe Eltern mehr als bildungsferne, selbst wenn wichtige Schuldokumente in verschiedenen Sprachen übersetzt vorliegen. Entsprechend dürften die gängigen Angebote so genannter Elternarbeit bildungsferne Eltern eher benachteiligen, sodass im Falle von bildungsfernen Familien neue Modelle einer chancengerechten Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit entwickelt werden müssen.



Grundsätzlich stellt sich die normative Frage, inwiefern Elternbildung mit dem Ziel einer wirksameren Kooperation mit sozial benachteiligten Eltern Aufgabe von Schule und Lehrpersonen sein kann. In der Tat sieht der gesetzliche Lehrerauftrag der meisten Kantone vor, dass Lehrpersonen anhand der gehaltenen Unterrichtslektionen bezahlt werden. Die Zusammen-

arbeit mit Eltern ist zwar darin enthalten, aber nur am Rande. Unter komplexen Rahmenbedingungen sind da zusätzliche Ressourcen erforderlich. Im nächsten Abschnitt werden daher ausserschulische Formen der Unterstützung von Kindern und ihrer Eltern im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften diskutiert.

### 3. Tagesstrukturen und schulergänzende Angebote als Bildungspostulat

An den Nahtstellen von Schule und Familie entstehen seit einigen Jahren vielfältige institutionelle Angebote ausserfamiliärer bzw. ausserschulischer Kinderbetreuung, die wir im vorliegenden Kontext als schulergänzend definieren möchten. Gemeint sind Typen der Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Schulalter, die im idealen Sinne als Tagesstruktur unter dem gleichen Schuldach in Form einer Tagesschule oder eines Tageshorts, oder aber als Teilzeitstruktur in Form von Mittagstischen, betreuten Aufangzeiten oder so genannter Schülerclubs angeboten werden (Übersicht in Lanfranchi & Schrottmann, 2004, S. 17 ff.). Analog zu den familienergänzenden Angeboten im Vorschulalter (siehe Kap. III, in diesem Band) gibt es auch bei den schulergänzenden Angeboten im Schulalter drei mögliche Zugänge zum Thema: Die Suche nach Lösungen für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Ausgangspunkt bei Larcher, 2005), das Postulat der Gleichstellung von Mann und Frau (schwerpunktmässig in Fehr, 2003), und schliesslich das Kindeswohl mit dem Ziel, die Chancengerechtigkeit der Schule auch bei Kindern aus bildungsfernen Familien zu erhöhen. Wir möchten in diesem Abschnitt auf diesen dritten Aspekt Bezug nehmen.

**Erwartungen** – Der Ausbau schulergänzender Kinderbetreuung wird neuerdings, oft in Verbindung mit dem Postulat bildungs- und erziehungsbezogener Inhalte der Betreuungsarbeit, als (Wunder-) Mittel zur Aufhebung der zahlreichen Schwachstellen im Schweizer Bildungssystem gepriesen. Der so genannte PISA-Aktionsplan der EDK (2003) plädiert neben schulischen Massnahmen wie Sprachförderung und Verbesserung der Schulqualität explizit für ein Handlungsfeld «ausserschulische Betreuungsangebote». Diese könnten Nachteile von Fremdsprachigkeit und sozialer Benachteiligung abfedern. Ausserdem erwiesen sich ausgebauter Betreuungsstrukturen im internationalen Vergleich, wie etwa das Beispiel Kanada zeigt, als Erfolg versprechend. Gemäss PISA-Aktionsplan soll die Schule «über Begleitstrukturen verfügen, welche nach Massgabe des Umfeldes der Kinder und Jugendlichen eine lernanimierende Betreuung während einer erheblichen Zeit des Tages sicherstellen und insbesondere Kinder mit Lerndefiziten unterstützen» (EDK, 2003, S. 23). Inzwischen haben verschiedene Kantone, angespornt von ihren Lehrerorganisationen (siehe auch LCH, 2005) diese Anliegen aufgenommen und sind daran, Tagesstrukturen flächendeckend einzuführen. Nach dem neuen Volksschulgesetz des Kan-

tons Zürich vom 7. Februar 2005, um ein Beispiel zu nennen, müssen alle Gemeinden den Bedarf an Tagesstrukturen im Schulbereich erheben und bis zum Beginn des Schuljahres 2009/2010 diesem Bedarf entsprechende Angebote zur Verfügung stellen (Kanton Zürich, 2007; weitere Beispiele: Kanton Aargau, 2007; Kanton Bern, 2007).

**Wirksamkeit** – Offen bleibt die Frage, inwiefern schulergänzende Einrichtungen wie Tagesschulen oder Kinderhorte effektiv die Chancengleichheit erhöhen können. Ob institutionelle Betreuung an Schulen in Bezug auf den Bildungserfolg wirksam ist oder nicht, ist bis anhin weitgehend unerforscht. Im Zuge der deutschen Diskussion rund um Ganztagschulen wurde die Forschungslage gründlich bilanziert. Radisch & Klieme (2003) kommen in ihrer Literaturrecherche zum Schluss, dass bisherige Studien zur Wirkung ganztätiger Schulorganisation keine stichhaltigen Effektnachweise erbringen. Auch Schütz & Wössmann (2005) konnten in einer mikroökonomischen Untersuchung im Rahmen der Auswertung internationaler Schülervergleichstests keine systematischen Zusammenhänge zwischen Ganztätigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit finden. Gemäss den Zwischenergebnissen eines Nationalfondsprojekts (Lanfranchi, 2007b) scheint die aktuelle schulergänzende Betreuung bei Oberstufen-Schulkindern sogar in einem negativen Zusammenhang mit dem Schulerfolg zu stehen: 13-jährige, die aktuell einen Hort besuchen oder in einer Tagesschule sind, haben eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit zu einem guten Schulabschluss zu kommen, als Jugendliche ohne schulergänzende Betreuung. Über dieses überraschende Resultat, das demnächst im Rahmen des zweiten (qualitativen) Teils des erwähnten Forschungsprojekts überprüft wird, kann zurzeit nur spekuliert werden. Eine mögliche Interpretation ist, dass ganz besonders Kinder aus bildungsfernen Familien (80% davon sind Fremdsprachige) zum vermeintlichen Zwecke der Sprachförderung und der Hausaufgabenunterstützung, oder auch aus psychosozial indizierten Gründen wie psychische Krankheit oder Suchtverhalten der Mutter ganztätig und mit hoher Frequenz, also jeden Tag, in den Hort oder in eine Tagesschule geschickt werden. Indirekt wird dieser Befund von älteren Ergebnissen aus der Forschung von ganztätigen Gesamtschulen bestätigt. Nach Fend (1982, S. 262ff, 281ff.) werden leistungsschwächere Schulkinder trotz Ausgleich fehlender häuslicher Unterstützungssysteme in ganztätigen Gesamtschulen nicht bes-

ser. Es ist sogar so, dass leistungsstärkere Schulkinder im gleichen Schultyp ein sinkendes Leistungsniveau aufweisen, weil die übliche Hausaufgabenhilfe zu Hause wegfällt und mit offenbar mässigem Erfolg in die Schule verlagert wird. Das ist ein Argument, das die schon in Kap. II (in diesem Band) erwähnte entscheidende Bedeutung der Eltern als Unterstützungssystem für den Lernerfolg ihrer Kinder bekräftigt.

**Vorteile** – Dennoch: Trotz Ausbleiben eindeutiger empirischer Nachweise sprechen mehrere Plausibilitätsgründe für die Effektivität von Tagesstrukturen bzw. institutioneller schulergänzender Betreuung zum Ausgleich ungerecht verteilter Bildungschancen. Auch Fend (1982) scheint trotz erwähnter Kritik davon auszugehen, dass von der ganztägigen Organisation von Schule als Einheit von Erziehung, Bildung und Betreuung positive Wirkungen auf die Schulleistungen erwartbar wären, würde man die Möglichkeiten der Tagesstruktur mit ergänzenden Angeboten im Bereich Lernen, Sozialisation und allgemeine Entwicklungsförderung voll nutzen. Mindestens hypothetisch kann man davon ausgehen, dass schulergänzende Betreuung guter Qualität (dazu Lanfranchi, 2006, 2007a) folgendes bewirken kann:

- a) Schulkinder sind während der berufsbedingten Abwesenheit der Eltern nicht alleine. Sie gehen sinnvollen Tätigkeiten in einem vielschichtigen sozialen Übungsfeld nach.
- b) Schulkinder, die keine Geschwister haben und/oder bei allein erziehenden Eltern aufwachsen, werden mit anderen Kindern und anderen Erwachsenen sozialisiert, können sich somit sozial integrieren und werden kompetenter im Aufbau förderlicher Interaktionen.
- c) Fremdsprachige Kinder sind zeitlich länger als im Falle einer Betreuung zu Hause oder bei Verwandten dem lokalsprachlichen Modell ausgesetzt, was ein effizientes und effektives Erlernen der Zweitsprache begünstigt.
- d) Besonders bei Migrationskindern und auch ihren Eltern eröffnen sich dank Tagesstrukturen neue Begegnungsfelder an den Nahtstellen von Schule und Familie. Brücken zur Verbindung unterschiedlich strukturierter Welten (so genannte transitorische Räume, Lanfranchi 2002) schaffen relativ stabile Beziehungsfundamente und begünstigen den Lernerfolg der Kinder.
- e) Schuleinsteiger aus bildungsfernen, evtl. in Armut lebenden Familien bekommen vermittelte, schulbezogene Lernanregungen und insbesondere Vorläuferkompetenzen des Lesens, Schreibens und Rechnens.
- f) Schulkinder begegnen den Lehrpersonen (und umgekehrt) auch ausserhalb des Unterrichts. Somit erleben sie gemeinsam vielfältige Alltagssituationen in verschiedenen Rollen. Dadurch werden Bildung und Erziehung miteinander verknüpft.

Nun wird die Forschungslandschaft, im Zuge der schon erwähnten deutschen Ganztagschul-Diskussion (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2006) und in der Schweiz im Zuge der Einführung der Grund- und Basisstufe bzw. der Erziehung und Bildung von Vier- bis Achtjährigen (EDK, 2005) wiederbelebt. Es ist zu hoffen, dass wir bald über gesicherte Forschungsergebnisse verfügen (Konzeptualisierung und Kontextualisierung bei Bettmer, Maykus, Prüss & Richter, 2007; Larcher Klee & Grubenmann, 2007; Schüpbach, 2006), die auf spezifische Fragen der Effektivität eine Antwort geben und nicht lediglich auf der Ebene positiver Beschreibungen lokalisiert sind.

**Qualität** – Die Frage nach der Qualität der Einrichtungen und ihrer pädagogischen Konzeption im Schnittbereich Schule-Familie ist aus der Optik des Wohls der Kinder von entscheidender Bedeutung. Schulergänzende betreute Kinder in qualitativ hochstehenden Tageschulen oder Horten erleben Verlässlichkeit im Tagesablauf in einem sozial sicheren und förderlichen Gesamtrahmen. In der Einheit von Lernen, Spielen, Essen, Wohnen und Verweilen gibt es keine abrupten Lektionen-, Institutions-, Lebensraum- und Sprachwechsel. Es liegt auf der Hand, dass komprimierte und lehrerdominierte Lektionen im 45-Minuten-Takt mit ihnen der Mittel- und Oberschichtmentalität entsprechenden Anforderungen wenig dazu geeignet sind, die spezifischen Einstellungen und Bedürfnisse von Kindern aus bildungsfernen Milieu anzusprechen. Entscheidend für die Chancensteigerung von Kindern aus sozial schwächeren Milieus bei Schulen mit Tagesstruktur ist die pädagogische Ausgestaltung der Betreuungszeit. Ein ganzheitliches System der Kooperation zwischen Lehrpersonen und sozialpädagogischem Personal ist gefragt, und nicht additive Modelle wie Unterricht im Gleichschritt plus Betreuungseinheiten in Form von freiwilligen Angeboten, die bei Gelegenheit genutzt werden oder auch nicht. Betreuungsstrukturen dürfen auf keinen Fall Aufbewahrungsanstalten für sozial benachteiligte Kinder sein, sondern als integratives Modell erweiterte Lernformen in einer förderlichen Lehr-Lern-Kultur ermöglichen, die mit sozialerzieherischer Arbeit vernetzt wird. Dazu braucht es stabil zusammengesetzte Gruppen und somit ein Mindestmass an Präsenz von allen Kindern. Der Faktor Zeit und die Kontinuität und Ganzheitlichkeit eines Schulalltags mit Tagesstruktur stellen überhaupt die zentrale pädagogische Ressource für die kognitive und motivationale Entwicklungsförderung sozial unterprivilegierter Kinder dar (Edelstein, 2006).

**Fazit** – Vordringliche Aufgabe von Tagesstrukturen mit schulergänzender Kinderbetreuung ist die Integration von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen, armen, fremdsprachigen Familien im Leistungskontext der Schule zu normalisieren. Tagesstrukturen heben jedoch nicht automatisch die Chancen für Kinder aus benachteiligten Milieus an. Für eine Steigerung der Schulleistungen sollten die Angebote nicht lediglich unter dem Aspekt der Betreuung aufgebaut werden. Sie müssen sowohl mit der Schule als auch mit der Familie vernetzt werden. Als integraler Bestandteil

von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften (Textor, 2006) haben sie das Ziel, dass Kinder und Jugendliche aus bildungswissenschaftlicher und psychologischer Sicht die bestmögliche Förderung erhalten. Bei Kindern mit Migrationshintergrund müssen Tagesstrukturen mit integrierter Betreuung unter anderem dazu beitragen, dass für sie die notwendigen Sprachfertigkeiten erzeugt werden, und zwar nicht nur im Sinne von grammatischen und lexikalisch korrekten

Ausdrucksweisen, sondern vielmehr im Sinne der Fähigkeit, die subjektive Befindlichkeit und die Wahrnehmung der sozialen Welt reflektieren und sprachlich ausdrücken zu können (Edelstein, 2006). Zusätzlich müssten sie dazu beitragen, dass diese Kinder integrationsrelevante Kompetenzen entwickeln können, wie die Auseinandersetzung mit den eigenen Identitätsprozessen und den Herausforderungen der aufnehmenden Gesellschaft.

## 4. Unterstützungsangebote für Familien in Erziehungsfragen

Im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Familie ist es auch wichtig, genügend qualifizierte und effektive Angebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungs- und Beziehungskompetenz zu machen. Die Zahl der Erziehungsratgeber für Eltern wächst ständig und ist unüberschaubar; ebenso zahlreich sind die Angebote im Bereich der Elternbildung und der Trainingsprogramme. Fernsehsendungen wie die *Supernanny* zeigen das Bedürfnis nach Orientierung und die Verunsicherung vieler Eltern. Um die Orientierung zu erleichtern, wird im Folgenden aufgezeigt, wonach solche Unterstützungsangebote systematisiert werden können. Ein Aspekt ist z.B. der Inhalt solcher Angebote, andere die Adressatengruppe, das Ziel des Angebots oder die Vorgehensweise. Hier soll exemplarisch auf einzelne Angebote eingegangen werden. (Eine neuere Übersichtspublikation stammt von Heinrichs, Behrmann, Härtel & Nowak, 2007).

### 4.1 Elternkurse

Erziehungspsychologische Interventionsmethoden, wie sie Perrez & Ermert (1999) nennen, sind die der Aufklärung und Information, der Beratung sowie die des Trainings. Die Funktion der entwicklungsfördernden und präventiven Aufklärung besteht in der Verminderung von entwicklungsrelevanten Wissensdefiziten, im Schaffen von Problembewusstsein und im Motivieren zu Verhaltensänderungen durch Information. Entwicklungspsychologisches Wissen kann z.B. Eltern oder auch Lehrpersonen mitunter helfen, problematische Verhaltensweisen von Kindern besser zu verstehen und ihnen dann auch angemessener begegnen zu können.

Ein wichtiges Netz betreffend Informationen zu Angeboten im Kontext Erziehungsfragen stellt der Schweizerische Bund für Elternbildung SBE ([www.elternbildung.ch](http://www.elternbildung.ch)) dar. Auch die Kampagne «Stark durch Erziehung» des SBE ([www.e-e-e.ch](http://www.e-e-e.ch)) will hinsichtlich wichtiger Kernbotschaften und unterschiedlicher Unterstützungsangebote für Familien informieren. Ein weiterer nützlicher Internetlink für Familien- und Erziehungsthemen ist [www.familienhandbuch.ch](http://www.familienhandbuch.ch). Für die Westschweiz ist das Projekt AEMO (action éducative famille ouverte) ein wichtiges Netz (vgl. hierzu z.B. [http://www.lien-social.com/spip.php?article131&id\\_groupe=1](http://www.lien-social.com/spip.php?article131&id_groupe=1); <http://www.fjfn.ch/AEMO.htm> oder <http://www.prevention.ch/chocsagogod.htm>).

Beratung als Methode richtet sich im Unterschied zur Aufklärung an ratsuchende Personen. Beratung kann durch Informationsvermittlung die Handlungsgrundlagen der Beratenden verbessern. Zu den zahlreichen Beratungsinstitutionen, die entwicklungsfördernde und präventive Ziele haben, zählen u.a. schulpsychologische Dienste, die – ohne dass ihre Funktion auf die Beratung eingeschränkt wäre – Schulkindern, Lehrpersonen, Eltern und Schulbehörden individuelle und Systemberatung anbieten, aber auch viele Familien- und Erziehungsberatungsstellen. Trainings als Methode sollten dann zum Einsatz kommen, wenn die Einübung, das Lernen und die Stabilisierung neuer Verhaltensweisen gefragt sind. Sie können sich an die Erzieherinnen und Erzieher oder direkt an die Kinder richten. In jüngerer Zeit wurden in zwei Projekten jeweils das Training der Schüler und Schülerinnen mit dem der Eltern sowie teilweise dem der Lehrpersonen gekoppelt. Dabei handelt es sich um die Projekte ESSKI (Eltern und Schule stärken Kinder) und Zipps (Zürcher Präventions- und Interventionsprojekt an Schulen; Eisner, Ribeaud, Jünger und Meidert, 2007).

### 4.2 Bestandteile bzw. Inhalte von Elternkursen

Elterntrainings erleben derzeit ein Revival. Sie sind aber als Angebote bereits seit mehreren Jahrzehnten vorhanden. Grundlegende Anliegen, die in den verschiedenen Trainings vermittelt werden, sind

- die Reflektion der eigenen Erziehung (Starke Eltern – Starke Kinder; [www.starkeeltern-starkeKinder.de](http://www.starkeeltern-starkeKinder.de)) und Erziehungsziele sowie des eigenen Vorbildes (vgl. z.B. Perrez, Minsel & Wimmer, 1993): Zu was möchte ich mein Kind eigentlich erziehen? Stehen mein (Erziehungs-) Verhalten und meine Erziehungsziele im Einklang?
- der Nutzen und die Durchführung von Verhaltensbeobachtung: Welches Verhalten meines Kindes möchte ich fördern oder verändern? Welche Situationen betrifft das Verhalten? (z. B. Triple P; [www.triplep.ch](http://www.triplep.ch)) Wie verhalte ich mich? Was sind meine Gefühle? Wie reagiert das Kind? Wie reagiere ich? Was sind die Umstände? (vgl. z.B. Elterntraining für Alleinerziehende, Ermert, Klinkner & Sander, 1995)
- der Einfluss und die Gestaltung der (Lern-)umwelt auf das Lernen und das Erziehen, z.B. die Gestaltung des Arbeitsortes für die Schulaufgaben (vgl. Innerhofer, 1977) oder für eine sichere und interessante Umgebung sorgen (vgl. Triple P)

- der Aufbau von Verhalten, die Belohnung, das Lob, die Verstärkung (z. B. im Triple P) oder die Ermunterung (z.B. Kess ([www.kess-erziehen.de](http://www.kess-erziehen.de)) oder Step ([www.instep-online.de](http://www.instep-online.de)))
- Reflektion über Strafe (vgl. Perrez, Minsel & Wimmer, 1993), Abbau von unerwünschtem Verhalten (vgl. Triple P), logische oder natürliche Konsequenzen (vgl. z.B. Kess)
- allgemeinKommunikationsfertigkeiten (vgl. z.B. Gordon-Training)
- die Vorbereitung schwieriger Situationen, z.B. Familienfeiern oder längere Reisen (z.B. Triple P).

Vor allem die älteren Trainings, teilweise aber auch die neueren, haben ihre Wurzeln in der humanistischen Psychologie wie z.B. das Gordon-Training, in der Psychologie Alfred Adlers wie z. B. Kess oder Step oder es handelt sich um Trainings mit Nähe zur Verhaltenstherapie (zum Beispiel Innerhofer, 1977 oder Triple P).

#### 4.3 Interventionsprogramme auf neueren Medien

Neuere Entwicklungen im Bereich der Informationsangebote für Eltern betreffen die neuen Medien (Hänggi & Perrez, im Druck). Unter [www.elertraining.ch](http://www.elertraining.ch) findet sich ein Online-Elterntaining zur Bewältigung von Familienstress. Es handelt sich um ein sechswöchiges Programm für Eltern mit Kindern im Alter von 1 bis 18 Jahren. Ziel des Programms ist es, den Eltern über das Internet wissen über den Umgang mit individuellem Stress und Stress in der Familie zu vermitteln (vgl. Hänggi, 2006).

Auf CD-Rom findet sich das Programm «Freiheit in Grenzen» von Klaus Schneewind (Details dazu finden sich unter [www.freiheit-in-grenzen.org](http://www.freiheit-in-grenzen.org)). Mittlerweile gibt es dieses Programm für alle Altersgruppen (Kleinkind-, Schul- und Jugendalter). Das Programm will vor allem drei Kompetenzen fördern: Elterliche Wertschätzung, Fordern und Grenzen setzen sowie Gewährung von Eigenständigkeit. Die Eltern können anhand einer interaktiv aufgebauten CD-Rom via Videoclips fünf verschiedene typische Erziehungssituationen anschauen. Es werden ihnen mögliche Handlungsalternativen angeboten, und es werden die sich daraus ergebenden Verhaltensfolgen kommentiert.

**Hausbesuchsprogramme.** Während sich die beiden oben genannten Programme eher bildungsnahen Eltern zuwenden, erhalten derzeit Programme, die mit Hausbesuchen arbeiten und in der frühen Kindheit beginnen, wieder mehr Aufmerksamkeit. Dabei handelt es sich insbesondere um Hausbesuchsprogramme für bildungsferne Familien. Eines dieser Programme soll hier etwas näher beschrieben werden. Es handelt sich bei Opstapje um ein Präventionsprogramm, das speziell für ebensolche Eltern konzipiert wurde und bei dem die Familie zuhause aufgesucht wird. Opstapje ist ein in den Niederlanden entwickeltes Spiel- und Lernprogramm für eineinhalb bis dreijährige Kinder und deren Eltern, das dort bei mehreren Tausenden Familien erfolgreich zum Einsatz kam. In Deutschland wurde das Programm ebenfalls unter demselben Namen eingeführt und durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) evaluiert. Das Programm Opstapje wird derzeit vom Verein

«a:primo» ([www.a-primo.ch](http://www.a-primo.ch)) an die schweizerischen Verhältnisse angepasst. Dieses präventive Förderprogramm richtet sich an sozial benachteiligte Familien, sowohl schweizerische als auch mit Migrationshintergrund. Das Programm dauert eineinhalb Jahre und findet im Wesentlichen zu Hause in den Familien statt. Mit dieser Gehstruktur sollen auch Familien erreicht werden, die andere Angebote der Familienbildung und Erziehungshilfe nicht in Anspruch nehmen können. Die Hausbesucherinnen kommen als geschulte Laienhelferinnen aus der gleichen Zielgruppe wie die Mütter ins Haus und spielen mit dem Kind. Zusätzlich finden regelmässig Gruppentreffen mit den Müttern und ihren Kindern statt, bei denen soziale Kontakte geknüpft und relevante Informationen zur Entwicklung und Erziehung der Kinder an die Eltern weitergegeben werden. Weitere Programme, die mit Hausbesuchen arbeiten, sind z.B. Parent as Teachers ([www.parentas-teachers.org](http://www.parentas-teachers.org)) oder HIPPY ([www.hippy-deutschland.de](http://www.hippy-deutschland.de)). HIPPY wurde in der Schweiz in Winterthur mit türkischen Müttern umgesetzt und evaluiert (Scherer-Korkut, 1997). Eine Zusammenstellung niederschwelliger Elternangebote für beratungsbedürftige, benachteiligte Familien stammt von Haug-Schnabel & Bensel (2003).

Für die Beurteilung eines Angebots – auch aus Elternsicht – können folgende Fragen wichtig sein (vgl. Graf, 2005; Hahlweg, Döpfner & Heinrichs, 2006):

- Für wen genau ist das Angebot?
- Ist das Angebot theoretisch und wissenschaftlich fundiert und entspricht es dem aktuellen Stand der Wissenschaft?
- Können in dem Kurs eigene Beispiele aus dem Familienleben eingebracht werden? In welcher Form?
- Kann man vorgeschlagene Vorgehensweisen ausprobieren und üben?
- Wie wird die Übertragung des Gelernten in den Familienalltag gewährleistet?
- Wird eher ressourcen- oder defizitorientiert gearbeitet?
- Wie qualifiziert ist die Kursleitung?
- Ist das Angebot wissenschaftlich evaluiert? Welche Massnahmen zur Qualitätssicherung und -kontrolle werden eingesetzt?



## 5. Schlussfolgerungen

**5.1** Familie und Schule haben grundsätzlich unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen. Nur so macht es Sinn, diese beiden Institutionen nebeneinander zu erhalten. Beide, Schule und Familie, haben aber bei getrennten Rollen überlappende Aufgaben in der Bildung, Erziehung und Sozialisation ihrer Kinder. Beide tragen zur Kompetenzentwicklung von Kindern in der Schule bei. Insbesondere braucht es eine Klärung, was die Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit sind.

**Deshalb:** Das Verhältnis von Schule und Familie muss im Sinne des Aufbaus von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften definiert werden. In den Berührungspunkten sind die Ziele und Strategien zwischen Lehrpersonen und Eltern abzustimmen, gleichzeitig aber den Kindern altersgemäss Autonomie zu bewahren. Die Eltern sollen die Unterstützung sichern, dass die Schule ihren Bildungsauftrag wahrnehmen kann. Gleichzeitig soll die Schule den Eltern fachliche Grundlagen liefern, dass sie ihre Kinder schulisch unterstützen können (Informationen zu Curriculum/Lehrmittel und fachlichen Einstellungen).

**5.2** Eltern sind durch die Koordination von beruflichen und Erziehungsaufgaben herausgefordert und oft belastet. Zusätzlich übernehmen Eltern auch Bildungsaufgaben. Bei ungünstigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen fühlen sich Eltern von dieser Aufgabenfülle oft überfordert, verzichten auf Kinder oder bedürfen familienergänzender Angebote (Kindertagesstätte, Tagesfamilien, usw.). Im Sinne der erwähnten Erziehungspartnerschaft Schule-Familie muss die Aufteilung der Aufgaben zwischen Schule und Familie überdacht werden.

**Deshalb:** Die Schule soll sich so organisieren, dass sie ihren Auftrag erfüllen kann. Auch die Eltern müssen aber ausreichend Raum haben, die eigenen Aufgaben zu erfüllen. Schulen mit Tagesstruktur ab Eingangsstufe (Basis- oder Grundstufe ab 4. Lebensjahr) sind bald zu realisieren. Damit kann die Schule effektiver ihren Erziehungsauftrag übernehmen und Eltern entlasten. Die Schule braucht dafür entsprechend ausgebildetes zusätzliches Personal und Infrastruktur.

**5.3** In der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern werden schulische Selektionsentscheide und Bildungswege von Kindern festgelegt. Insofern ist sie integraler Bestandteil der Bildungsorganisation. Die so genannte «Elternmitwirkung», so wie sie in kantonalen Volksschulgesetzen und Schulleitbildern vorgeschrieben wird und so wie sie heute konzipiert ist (bspw. Elternforum organisiert den Sporttag), erweist sich jedoch hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Lernerfolg der Kinder als wenig effektiv.

**Deshalb:** Eltern sollten zwar in schulischen Übertrittsverfahren konsultiert werden. Den Ausschlag für Selektionsentscheide sollten aber standardisierte schulische Leistungsmessungen in verschiedenen Fächern und Lehrerempfehlung

auf der Basis von Zeugnisnoten (evtl. unter Einbezug von Einstellungen und Verhalten des Kindes) geben. Die Volksschule hat am ehesten das Gemeinwohl vor Augen und soll daher die Selektionsaufgabe primär übernehmen. Dadurch kann die Chancengerechtigkeit eher gewährleistet werden.

**5.4** Bildungs- und Erziehungspartnerschaften müssen von Beginn an entwickelt werden, also institutionell ab Geburt bei der Mütter- und Väterberatung, dann idealerweise bei der aufsuchenden Gemeinwesenarbeit, in Kindertagesstätten, im Kindergarten bzw. in der Schuleingangsstufe und später in der Schule. Sie stellen hohe zeitliche, kommunikative und Beraterische Anforderungen. Vor allem bei bildungsfernen und/oder sozial belasteten und/oder fremdsprachigen Eltern mit Migrationshintergrund werden diese hohen Anforderungen sehr oft nicht erfüllt. Trotz Tertiarisierung des Lehrberufs mit neuen Ausbildungsschwerpunkten an Pädagogischen Hochschulen muss noch viel investiert werden, damit Handlungskompetenzen auf der Ebene der Zusammenarbeit mit Eltern und ganz speziell mit denjenigen mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten familiären Verhältnissen substantiell erhöht werden. Leider fehlt in vielen Curricula von Pädagogischen Hochschulen die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Das gilt noch mehr für das Personal im Betreuungsbereich (Hortleiterinnen, Sozialpädagogen) für den Fall, dass die Betreuung nicht von den Lehrpersonen übernommen wird.

**Deshalb:** Lehr- und Betreuungspersonen brauchen nebst wirksamer Aus- und Weiterbildung im Bereich Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit auch Unterstützung und Entlastung durch Fachpersonen im Bereich Schulische Heilpädagogik, Schulsozialarbeit, Schul-, Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, Kulturvermittlung u.a..

**5.5** Auf die Familie kommt es wesentlich an, ob ein Kind in der Schule erfolgreich ist und schnell sozialisiert wird, oder nicht. In der Familie können Vorwissen und Fähigkeiten aufgebaut werden, welche den schulischen Lernprozess und die soziale Integration unterstützen und beschleunigen. Die Schule kann familiäre Defizite nur teilweise kompensieren.

**Deshalb:** Wir müssen ein ausreichendes qualifiziertes Angebot für frühe Prävention und Elternbildung gerade für sozial benachteiligte Familien aufbauen, das diese Familien erreicht.

**5.6** Unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit brauchen Kinder aus bildungsfernen Familien eine zielorientierte Förderung im Lernen. Auch ihre Eltern brauchen Anleitung, damit sie die Arbeit der Schule unterstützen können. Familien sind allerdings «privat» und lassen sich nur teilweise staatlich regulieren. Wenn aber die Initiative für leistungssteigernde Unterstützungsangebote den Familien überlassen bleiben, nutzen bildungsnahe Eltern diese Angebote stärker, so dass sich die Bildungsschere vergrössert statt vermindert.

**Deshalb:** Trotz «freiem Elternwille» müssen bildungsferne Eltern auf institutioneller (bspw. mit schulergänzender Betreuung) und individueller Ebene (bspw. mit Elternberatung) aktiv mit dem Ziel unterstützt werden, dass sie ihre Kinder schulisch, sozial und persönlich fördern. Um die damit verbundene Ungleichheit nicht zu vergrößern, sind spezifische Bildungsangebote für Eltern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Milieus zwingend erforderlich. Ob diese Eltern für die Nutzung von Weiterbildungsangeboten motiviert werden können, ist nicht primär eine Frage der Erreichbarkeit der Zielgruppe, sondern der Erreichbarkeit der Anbieter. Das gelingt dadurch, dass die Angebote auf die besondere Klientel zugeschnitten sind, und dass die Anbieter mit Migrantenorganisationen kooperieren und Personal aus der Migrantengemeinschaft rekrutieren. Diese Angebote sollten theoretisch fundiert und wissenschaftlich evaluiert werden.

- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen - Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (S. 64-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl.).
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U., & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 373-392.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-71.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Bettmer, F., Maykus, S., Prüss, F., & Richter, A. (2007). *Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Bildungsdirektion (Autoren: J. Hollenweger & P. Lienhard).
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Edelstein, W. (2006). Zur Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung in Ganztagsschulen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*, 54, 3-10.
- EDK. (2003). *Aktionsplan PISA 2000- Folge-massnahmen*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Abrufbar unter [http://www.edk.ch/pdf\\_downloads/monitoring/aktplanpisa2000\\_d.pdf](http://www.edk.ch/pdf_downloads/monitoring/aktplanpisa2000_d.pdf) [Stand: 20.12.2007].
- EDK. (2005). *Educare: betreuen - erziehen - bilden*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Studien und Berichte 24A).
- EKFF. (2005). *Die Leistungen der Familien anerkennen und fördern. Strategische Leitlinien 2010*. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen. Abrufbar unter [http://www.ekff.admin.ch/content.php?lang=1&re0=2&p=tbl\\_11](http://www.ekff.admin.ch/content.php?lang=1&re0=2&p=tbl_11) [Stand: 20.12.2007].
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2007). Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen. Zürich: Verlag Ruegger.
- Ermert, C., Klinkner, M., & Sander, E. (1995). Elterntraining für alleinerziehende Mütter. In M. Perrez, J. L. Lambert, C. Ermert & B. Plancherel (Hrsg.), *Familie in Wandel. Familie en transition*. Freiburg: Universitätsverlag.
- Fehr, J. (2003). *Luxus Kind? Vorschläge für eine neue Familienpolitik*. Zürich: Orell Füssli.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Ginzburg, N. (1983). *Mein Familienlexikon*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Graf, J. (2005). Hilfen zum Leben mit Kinder - Zum Beispiel FamilienTeam. In Familienpolitische Informationen, 6, 44.Jg., Hrsg. Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen e.V., S. 1-7.
- Graf, M., & Lamprecht, M. (1991). Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In V. Bornschiefer (Hrsg.), *Das Ende der sozialen Schichtung. Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft* (S. 73-96). Zürich: Seismo.
- Hahlweg, K., Döpfner, M., & Heinrichs, N. (2006). Editorial. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 2 (Themenheft Präventionsforschung), 79-81.
- Hänggi, Y. (2006). Kann web-basierte Stressprävention erfolgreich sein? Erfahrungen mit dem Online-Elterntraining zur Bewältigung von Familienstress. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (3), 169-177.
- Hänggi, Y., & Perrez, M. (im Druck). Möglichkeiten und Grenzen neuer Medien zur primären Prävention bei Kindern und Jugendlichen. In B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Tübingen: DGVT.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2003). *Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Eine Recherche im Auftrag der Katholischen Sozialethnischen Arbeitsstelle*. Hamm: Arbeitsstelle der Deutschen Bischofskonferenz. Abrufbar unter [http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/Elternbildung\\_01.pdf](http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/Elternbildung_01.pdf) [Stand: 20.12.2007].
- Heinrichs, N., Behrmann, L., Härtel, S., & Nowak, C. (2007). *Richtig erziehen - aber wie? Eine Auseinandersetzung mit bekannten Erziehungsratgebern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzog, W., Böni, E., & Guldemann, J. (1997). *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie*. Bern: Haupt.
- Innerhofer, P. (1977). *Das Münchner Trainingsmodell*. Berlin: Springer.
- Kanton Aargau. (2007). *Schaffung von Tagesstrukturen an der Volksschule*. Aarau: Dep. Bildung, Kultur und Sport, abrufbar unter [http://www.ag.ch/bks/de/pub/vision\\_strategie/projekte/projekte\\_bildung/schaffung\\_von\\_tagesstrukturen.php](http://www.ag.ch/bks/de/pub/vision_strategie/projekte/projekte_bildung/schaffung_von_tagesstrukturen.php) [Stand: 20.12.2007].
- Kanton Bern. (2007). *Tagesschulen. Pflicht oder Kür?* Bern: Dossier schulpraxis 6, Lehrerinnen- und Lehrer Bern, abrufbar unter <http://www.lebe.ch/lebe/de/paedagogik/schulpraxis.html> [Stand: 20.12.2007].
- Kanton Zürich. (2007). *Umsetzung Volksschulgesetz*. Zürich: Lehrmittelverlag (Hrsg. Bildungsdirektion, Volksschulamt).
- Lanfranchi, A. (2000). Zusammenarbeit mit den Eltern: zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern. In P. Ochsner, U. Kenny & P. Sieber (Hrsg.), *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule* (S. 183-192). Chur, Zürich: Rüegger.
- Lanfranchi, A. (2001a). Die Mitwirkung von Migrantenelementen. In C. Cusin & S. Grossenbacher (Hrsg.), *Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule-Familie in der Schweiz* (S. 83-85). Bern: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Trendbericht Nr. 4.
- Lanfranchi, A. (2001b). Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseltern und Schule. In S. Rüegg (Hrsg.), *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen* (S. 23-34). Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2002). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 206-233). Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. (2004). *Die «Passung» von Schule und Migrationsfamilie als Bedingung von Schulerfolg: Antagonismus statt Komplementarität?* Zürich: unveröff. Plenumsvortrag Bundeskonferenz für Erziehungsberatung bke in Augsburg, 31.3.04 (abrufbar unter [www.hfh.ch/who\\_is\\_who/Lanfranchi/Elternarbeit](http://www.hfh.ch/who_is_who/Lanfranchi/Elternarbeit)). [Stand: 20.12.2007].
- Lanfranchi, A. (2006). Tagesstrukturen als Bildungsinstanz. *ZLV-Magazin (Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband)*, 5 (13-15).
- Lanfranchi, A. (2007a). Ein gutes Betreuungsangebot ist der halbe Schulerfolg. In C. Bollier & M. Sigrist (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (S. 73-87). Luzern: SZH.
- Lanfranchi, A. (2007b). *Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (Zwischenbericht an den Nationalfonds, Projekt Nr. 10000 13-113909).
- Lanfranchi, A. (2008). Gewaltprävention dank Elternkooperation in multikulturellen Schulen. In M. Drilling, M. Eser Davolio & O. Steiner (Hrsg.), *Gewalt an Schulen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Lanfranchi, A., & Schrottmann, R. E. (2004). *Kindertbetreuung ausser Haus - eine Entwicklungschance*. Bern: Haupt.
- Larcher Klee, S. & Grubenmann, B. (Hrsg.), (2007). *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte*. Bern: Haupt.
- Larcher, S. (2005). Die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor dem Hintergrund aktueller Schulentwicklungsprozesse: Tagesstrukturen als Voraussetzung, Instrument oder Strategie für Chancengleichheit? In EDK (Hrsg.), *Educare: betreuen - erziehen - bilden* (S. 42-56). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Studien- und Berichte 24A).
- LCH (2005). *Tagesstrukturen. Medienmitteilung vom 11. Juni 2005*. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, abrufbar unter <http://www.lch.ch/lch/stellungnahmen/positionen-und-pressemittelungen.html> [Stand: 20.12.2007].
- Luster, T. & AcAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the High/Scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*, 32, 26-39.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Rysler, H., et al. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (in Vorb). Schulische Selektion und Schulübergänge im Kanton Bern.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievements in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (5), 474-482.
- OECD (2004). *Babies and Bosses. Reconciling Work and Family Life*. New Zealand, Portugal an Switzerland - volume 3. Paris: Organisation for economic co-operation and development.
- OECD (2005). *Equity in education: students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Statistics and indicators*. Paris: Organisation for economic co-operation and development.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1999). Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion. In W. Friedelmeier & M. Holodinsky (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 23-44). Heidelberg: Spektrum.
- Perrez, M. (1994). Optimierung und Prävention im erzieherischen Bereich. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Pädagogische Psychologie. Band 1* (S. 585-617). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Perrez, M., & Ermert, C. (1999). Intervention. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 160-169). Bern: Huber.

- Perrez, M., Minsel, B., & Wimmer, H. (1993). *Was Eltern wissen sollten. Alltagspsychologie für Eltern, Lehrer und Erzieher*. Herrsching: Pawlak.
- Radisch, F., & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisationen. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung, unveröff. Typoskript (48 S.).
- Saad, H., & Leumer, W. (1997). *Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus-Schule*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Scherer-Korkut, Y. (1997). *A mother training and early enrichment program for Turkish low S.E.S. women and their children in Switzerland*. Dissertation Univ. of Zurich. Zürich: Studenten-Druckerei.
- Schüpbach, M. (2006). *EduCare. Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausserfamilialen Betreuung und Bildung von Primarschulkindern. Forschungsgesuch an den Nationalfonds, Laufzeit März 2006-August 2008*. Bern, Institut für Erziehungswissenschaft der Uni Bern und Pädagogische Hochschule der FHNW: noch keine Publikationen vorhanden. Projekt-Homepage: <http://www.educare-schweiz.ch/> [Stand: 20.12.2007].
- Schütz, G., & Wössmann, L. (2005). *Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? ifo Schnelldienst*, 58 (21), 15-25.
- Textor, M. R. (Ed.). (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder.
- Tschöpe-Scheffler, S., & Niermann, J. (2002). *Evaluation des Elternkurskonzepts «Starke Eltern – Starke Kinder» der Deutschen Kinderschutzbundes*. Köln: Fachhochschule, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaft.
- Wild, E. (2004). *Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven*. In J. Baumert, D. Lenzen, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4-04: PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (S. 37-64). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. (2006). *Familiale Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe*. Weinheim: Juventa.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M., et al. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.



## VII. Schlussfolgerungen und Empfehlungen der EKFF

Familien sind soziale Lebenswelten, in denen Da-seinskompetenzen vermittelt werden. Sie ermöglichen das Generationenlernen, also Lernprozesse im Umgang mit dem überlieferten sozialen und kulturellen Erbe. Familien spielen auch eine wichtige Rolle in Bildungsverläufen. Die familiäre und somit soziale Herkunft hat einen grossen Einfluss auf den Schulerfolg und auf die Kompetenzen der nachwachsenden Generation, die Herausforderungen in den unterschiedlichen Lebensphasen und im Umgang mit kritischen Lebensereignissen zu bewältigen.

Die vorliegende Publikation beschreibt die Zusammenhänge zwischen Familien, Erziehung und Bildung. Sie untersucht die Verteilung von Bildungschancen

und geht damit der Frage nach, ob die Schweizerische Eidgenossenschaft ihrem in Artikel 2 der Bundesverfassung formulierten Grundsatz, «für eine möglichst grosse Chancengleichheit aller Bürgerinnen und Bürger» zu sorgen, gerecht wird. Sie beschreibt die grosse Bedeutung der frühkindlichen Erziehung für die Bildung, befasst sich mit Erziehungsfragen im Jugendalter, analysiert die spezifischen Herausforderungen, die sich Migrationsfamilien stellen, und beleuchtet das Spannungsfeld von Schule und Familien.

Im Folgenden formuliert die EKFF auf dem Hintergrund der voranstehenden Kapitel Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus familienpolitischer Sicht.

### Schlussfolgerungen

Aus der Sicht der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) lassen sich folgende allgemeine Schlussfolgerungen zum Verhältnis von Familien, Erziehung und Bildung ziehen:

#### 1. Ungleiche Verteilung der Bildungschancen

Bildungschancen sind in der Schweiz sehr ungleich verteilt, wie Urs Moser und Andrea Lanfranchi im zweiten Kapitel ausführen. Der soziale Hintergrund der Familie, gemessen an Ausbildung, Einkommen und Bildungsnähe, hat den grössten Einfluss auf die Schulleistungen und damit auf die Bildungschancen. Das haben die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleiche gezeigt. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, welche die Schule mit einer ungenügenden Grundbildung verlassen, liegt über dem OECD-Durchschnitt. Dementsprechend hoch ist auch der Anteil an Jugendlichen, die sich beim Übergang vom Schul- ins Arbeitsleben mit Problemen konfrontiert sehen. Ihr Anteil liegt in der Schweiz zwischen 15 und 20%, in den führenden OECD-Ländern deutlich unter 10%. Auch der Anteil an Kindern, die in Sonderklassen oder Sonderschulen unterrichtet werden, ist in der Schweiz sehr hoch. Mit 6,2% aller Schülerinnen und Schüler belegt die Schweiz im internationalen Vergleich einen Spitzenplatz.

Besonders benachteiligt sind Kinder mit einem Migrationshintergrund. Ihr Anteil ist in der Schweiz deut-

lich höher als in den meisten anderen OECD-Staaten. Bei Schuleintritt verfügen viele dieser Kinder meist nur über rudimentäre Kenntnisse der Unterrichtssprache, weshalb sie nicht in der Lage sind, dem Unterricht in genügendem Mass zu folgen. Durch das bestehende Bildungsangebot können diese primären sozialen Ungleichheiten in den ersten beiden Jahren der Eingangsstufe nicht kompensiert werden. Die Kinder erbringen deshalb Leistungen, die oft in keiner Weise ihrem Leistungspotenzial entsprechen.

Ein weiterer Grund für die ungleiche Verteilung der Bildungschancen liegt in der sozialräumlichen Segregation auf der Primarschul- und auf der Sekundarstufe. Die soziale und kulturelle Zusammensetzung einer Schulklasse wirkt sich auf die Leistungen aus. Die Leistungen in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen fallen in der Regel tiefer aus als in anderen Klassen, wobei allerdings gute Unterrichtsqualität ungünstige Rahmenbedingungen mindestens teilweise kompensieren kann.

#### 2. Grosse Bedeutung der frühen Kindheit

Die frühe Kindheit, also die ersten vier bis sechs Lebensjahre, stellen gemäss Susanne Viernickel und Heidi Simoni eine Zeit dar, in der ein rasanter Zuwachs an Wissen und Können erfolgt und wesentliche Grundlagen für später folgende Bildungsaufgaben gelegt wer-

den. Die Bildungsbiografie eines Kindes beginnt bei seiner Geburt. Eine zentrale Rolle spielen die Vielfalt und Komplexität kindlicher Alltagserfahrungen. Bildung lässt sich als kontinuierlicher, allerdings nicht linearer Prozess umschreiben, der durch ein Wechselspiel zwischen individuellen Selbstbildungspotenzialen des Kindes einerseits sowie den Angeboten und Reaktionen der Umwelt andererseits charakterisiert ist. Das Kind ist somit ein aktiver Mitgestalter des eigenen Bildungsprozesses. In der Auseinandersetzung mit seiner materiellen und sozialen Umwelt erwirbt das Kind kulturell geprägte Wissensbestände und entwickelt fundamentale und nachhaltig wirksame Annahmen über sich selbst als Person, seine Eigenschaften und Fähigkeiten. Das Kind speichert die gewonnenen Informationen über eine Situation nicht isoliert, sondern in zusammenhängender Form als Schema oder Skript. Auf diese Skripte greift das Kind jeweils zurück, um eine aktuelle Situation einzuordnen und sein Verhalten zu steuern. Das spezifische Vorwissen, das ein Kind mitbringt, beeinflusst die späteren Lernerfolge und Leistungen. Für den Erwerb kognitiven und sozialen Wissens ist das Kind auf Interaktion und Kommunikation angewiesen. Zentrales Werkzeug ist die Sprache. Von besonderer Bedeutung für den Verlauf kindlicher Bildungsprozesse ist jedoch auch der Aufbau von sicheren Bindungsbeziehungen zwischen dem heranwachsenden Kind und seinen Bezugspersonen. Hier kommt namentlich auch der Familie eine zentrale Rolle zu. Die Familie ist nach wie vor der Ort, der am stärksten und nachhaltigsten auf die kindliche Entwicklung und Bildung Einfluss nimmt. Sie ist die erste und bedeutendste Sozialisationsinstanz und die Eltern stellen die wichtigste Ressource für die kindliche Entwicklung dar. Familien verfügen jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmass über die notwendigen psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen. Insbesondere Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil, Mehrkinderfamilien und Familien mit Migrationshintergrund sehen sich mit einem überdurchschnittlichen Armutsrisiko und daraus resultierenden Belastungen konfrontiert. Die Wahrscheinlichkeit ist gross, dass sich diese Familienkonstellation negativ auf die Lebens- und Entwicklungsbedingungen für die betroffenen Kinder auswirkt.

### **3. Problemlose Bewältigung der Reifungskrise im Jugendalter**

Im *Jugendalter*, das heisst in der Entwicklungsphase zwischen dem dreizehnten und achtzehnten Lebensjahr, durchleben Jugendliche eine intensive Zeit der Reifung, die durch die Ablösung von den Eltern oder anderen Bezugspersonen gekennzeichnet ist. Diese Adoleszenzkrise ist historisch gesehen nicht neu, wie Jürgen Oelkers im vierten Kapitel festhält. Verändert haben sich jedoch die Lebenswelten und Erfahrungsräume der Jugendlichen. Die längere Schul- und Lehrzeit führt zu einer verlängerten materiellen Abhängigkeit von den Eltern und erschwert die Ablösung. Neue Risiken stellen auch die hohe Kommerzialisierung und Mediatisierung der Lebenswelt von Jugendlichen dar. Für Kinder und Jugendliche ist es kaum mehr möglich, von der Konsumkultur nicht berührt zu werden.

Die Orientierung an Marken ist zu einem beherrschenden Faktor der Kinder- und Jugendkulturen geworden. Verbunden ist damit die Gefahr der Verschuldung.

Gewandelt haben sich auch die Erziehungsformen. Eltern sehen sich heute mit einer Ausweitung ihrer Zuständigkeiten, wachsenden Pflichten und gesteigerter Verantwortung konfrontiert. Eltern werden von den Schulen stärker in deren Erziehungsarbeit eingebunden. Sie müssen mehr in die Erziehung investieren, sehen aber zugleich, dass die Möglichkeiten ihres Einflusses angesichts der vielfältigen Erfahrungsräume der Kinder und Jugendlichen begrenzt sind. Das macht den Prozess der Erziehung schwieriger und anspruchsvoller, als er früher war. Erziehung lässt sich heute am besten als fortgesetzte Problemlösung verstehen, die auf Aushandeln basiert und eine ständige Auseinandersetzung mit sehr verschiedenen Umwelten beinhaltet.

Für Oelkers besteht jedoch kein Anlass für «pädagogische Nostalgie». Er sieht keinen Beleg für den öffentlich beklagten «Zerfall in der Erziehung» und widersetzt sich auch der Forderung nach «mehr Disziplin», eine Forderung, die den komplexen Lebenswelten der Jugendlichen nicht gerecht wird.

Oelkers weist auch darauf hin, dass die meisten Jugendlichen in der Schweiz die Reifungskrise des Jugendalters problemlos bewältigen. Im Unterschied zur öffentlichen Wahrnehmung, die oft durch Alarmismus geprägt ist, verhält sich nur eine kleine Minderheit von Jugendlichen sozial auffällig. Skeptisch zeigt sich der Autor auch gegenüber dem oft behaupteten Anstieg der Jugendgewalt. Aufgrund der Analyse verschiedener Statistiken kommt er zum Schluss, die Zahlen würden nicht auf einen «massiven Zuwachs» hindeuten, auch wenn einzelne schockierende Ereignisse die Öffentlichkeit stark beschäftigt hätten. Mit Blick auf das Täterprofil hält er zudem fest, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht übervertreten seien. Zur Risikogruppe gehören aber ausländische Jugendliche, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder anderen südeuropäischen Ländern stammen.

### **4. Keine grundlegenden Kulturkonflikte**

Wie Denise Efionayi und Rosita Fibbi im fünften Kapitel zu den Erziehungsfragen in Migrationsfamilien feststellen, dürfte die Übervertretung in der Strafurteilsstatistik von männlichen Jugendlichen mit Herkunft aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien oder anderen südeuropäischen Ländern stärker mit der sozialen Schichtzugehörigkeit als mit dem kulturellen Hintergrund zu tun haben. Familien aus diesen Ländern gehören überdurchschnittlich häufig der sozialen Unterschicht an. Eine wichtige Rolle spielen auch die Marginalisierung und Perspektivlosigkeit dieser Jugendlichen, die Erfahrung von Gewalt in der eigenen Familie oder im Herkunftsland sowie generell ein ungünstiges familiäres Umfeld.

Efionayi und Fibbi weisen auch darauf hin, dass der kulturelle Hintergrund von Migrationsfamilien keineswegs so homogen ist, wie er oft dargestellt wird. Das gilt selbst für Migrationsfamilien, die aus dem gleichen Herkunftsland stammen. So gibt es zum Beispiel auch nicht «die» muslimische Familie. Migrationsfami-

lien unterscheiden sich auch bezüglich Erziehungsstil nicht grundsätzlich von «Schweizer Familien». Der permissive Erziehungsstil kommt in allen Familien nur sehr selten vor. Sowohl bei «Schweizer Familien» als auch bei Familien mit Migrationshintergrund dominiert der demokratische Erziehungsstil, auch wenn bei Migrationsfamilien häufiger eine autoritäre Kontrolle ausgeübt wird.

Unterschiede gibt es hingegen in der Vermittlung der Werte. Währenddem Schweizer Eltern eher dazu tendieren, individualistische Werte zu vermitteln, stehen bei Migrationsfamilien eher kollektivistische Werte im Vordergrund. Die beiden Autorinnen führen dies jedoch auch auf die Migrationssituation und die spezifischen Herausforderungen der Integration zurück. Von Kulturkonflikten kann jedoch keine Rede sein. Auch scheinen Konflikte im Zusammenhang mit dem Tragen des Kopftuchs oder dem Verbot der Teilnahme am Schwimmunterricht lediglich eine kleine Minderheit von Mädchen bzw. Frauen zu betreffen.

Klar im Widerspruch zu unserer Rechtsordnung und deshalb nicht tolerierbar sind jedoch die Praktiken der Zwangsheiraten und der genitalen Beschneidung. Für die Schweiz fehlen jedoch verlässliche Angaben über das Ausmass dieser Praktiken.

##### **5. Wichtige Rolle der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen**

Weil die Familien in Bildungsverläufen eine wichtige Rolle spielt, stellt sich die Frage, wie die Familien in ihren Aufgaben gezielt unterstützt und gefördert werden können. Mit dieser Thematik befasst sich unter dem Titel «Spannungsfeld Schule – Familie» das sechste Kapitel. Nach Auffassung von Markus P. Neunschwander, Andrea Lanfranchi und Claudia Ermert bauen Kinder und Jugendliche in der Interaktion mit

den anderen Familienmitgliedern «Weltwissen» auf. Schulische Motivation und die Leistungen der Kinder werden durch familiäre Prozesse wesentlich gefordert. Als besonders wirksam erweisen sich dabei eine stimulierende Umgebung, ein Erziehungsstil, der auf Wärme und Sympathie basiert und Orientierung ermöglicht, eine autonomiebezogene Unterstützung bei den Hausaufgaben, hohe leistungsbezogene Erwartungen der Eltern sowie die Art und Weise, wie Eltern Erfolg und Misserfolg ihrer Kinder erklären.

Eine wichtige Rolle kommt auch der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen zu. Je besser diese Zusammenarbeit gelingt, desto positiver ist die Schuleinstellung der Eltern. Allerdings haben bildungsferne Eltern in Gesprächen mit Lehrpersonen Schwierigkeiten, ihre Anliegen, insbesondere auch bei Selektionsentscheidungen, angemessen zu vertreten. Das trägt zusätzlich zu einer ungleichen Verteilung der Bildungschancen bei. Auch die gängigen Angebote der Elternarbeit scheinen bildungsferne Eltern eher zu benachteiligen. Ein wirksames Mittel zum Ausgleich ungerecht verteilter Bildungschancen würde gemäss den Autoren und der Autorin das Angebot von Tagesstrukturen und der Ausbau institutioneller familien- und schulergänzender Betreuung darstellen. Von entscheidender Bedeutung ist dabei jedoch die Qualität dieser Einrichtungen. Kindern mit Migrationshintergrund würden solche Einrichtungen auch die Möglichkeit bieten, ihre sprachliche Kompetenz besser zu entwickeln und so auch einen Beitrag zur besseren Integration leisten. Voraussetzung dafür ist aber, dass die Betreuungszeit gezielt pädagogisch gestaltet wird. Schliesslich können auch Angebote im Bereich der Elternbildung und Trainingskurse die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit unterstützen. Ein geeigneter Ansatz für bildungsferne Eltern sind vor allem Hausbesuchsprogramme.

## **Empfehlungen der EKFF**

Aus den voranstehenden Schlussfolgerungen und den Überlegungen der Autorinnen und Autoren in den Kapiteln II bis VI leitet die Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) folgende Empfehlungen ab. Diese umfassen vielfältige Massnahmenvorschläge auf verschiedenen Ebenen und richten sich an unterschiedliche Adressaten:

### **1. Die Fähigkeiten und Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen fördern**

Familien haben den grössten Einfluss auf den Schulerfolg und die Bildungschancen von Kindern. In den Familien eignen sich die Kinder die emotional-motivationalen und kognitiven Basisfähigkeiten für das spätere schulische Lernen an. Damit die Familien ihre Aufgaben wahrnehmen können, sind sie auf die Unterstützung der Gesellschaft angewiesen. Dazu zählen zum einen Massnahmen zur Stärkung der sozioökonomischen Leistungsfähigkeit der Familien und zur Armutsbekämpfung. Zum andern braucht es einen Ausbau familien- und schulergänzender Betreuungseinrichtungen mit einem klaren Bildungsauftrag. Das

grösste Potenzial zum Ausgleich ungleicher Bildungschancen liegt in der Förderung von Kindern in den ersten Lebensjahren. Hier werden die Weichen gestellt. Deshalb unterstützt die EKFF das Projekt Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS). Vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund ist auch ein Ausbau der Sprachförderung in Kindergarten und Eingangsstufe notwendig. Die Zuweisung von Kindern in Sonderklassen ist problematisch. Die Schule sollte deshalb auf allen Stufen so ausgestaltet werden, dass leistungsschwächere Kinder durch entsprechende Differenzierungsmassnahmen gezielt in den regulären Unterricht integriert werden können. Notwendig sind ganz allgemein auch Massnahmen zur Sicherung der Unterrichtsqualität mit dem Ziel, allen Kindern eine ausreichende Grundbildung zu vermitteln, welche die Basis für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration darstellt.

## 2. Von Geburt an in die Bildung investieren

Die Bildungsbiografie eines Kindes beginnt bei der Geburt. Um die Chancengerechtigkeit in der Bildung für alle Kinder zu realisieren, muss den Kindern ein Recht auf institutionelle Betreuung, Erziehung und Bildung von der Geburt bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit gewährt werden. Das setzt voraus, dass der Zugang zu familienergänzenden Betreuungsangeboten im Vorschulalter durch den Ausbau von Krippen und Tagesfamilien verbessert und Benachteiligungen für einkommensschwache Familien sowie Familien in ländlichen Regionen abgebaut werden. Das bedingt eine regelmässige Erhebung von Angebotsstrukturen und die Durchführung von Bedarfsanalysen. Kindertagesstätten sind zur Zeit noch zu stark auf den reinen Betreuungsaspekt fokussiert. Sie sollten zu Bildungsorten weiter entwickelt werden mit einem Bildungsverständnis, das den Strukturmerkmalen frühkindlicher Bildungsprozesse gerecht wird und den Anschluss an das Schulsystem gewährleistet. Voraussetzung dafür ist eine Professionalisierung der familienergänzenden Kinderbetreuung und eine Aufwertung des Berufsbildes der Kleinkinderzieherin durch eine Ausbildung, die sich vermehrt an einem Bildungsauftrag orientiert und die Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Konzepten und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen ermöglicht. Kindertagesstätten sollten zudem vermehrt Aufgaben in der Unterstützung und Beratung von Eltern übernehmen. Ganz besonders zu achten ist auch auf eine sorgfältige Gestaltung der institutionellen Übergänge von Familie, Kindertagesstätte, Kindergarten und Schule. Dies alles setzt auch einen Ausbau der Forschung und Lehre im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung voraus.

## 3. Die Ursachen der Jugendgewalt sehen und angehen

Die meisten Jugendlichen in der Schweiz bewältigen die Reifekrise im Jugendalter und die Ablösung von Eltern oder Bezugspersonen relativ problemlos. Die allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens sind in der Schweiz verglichen mit anderen Ländern gut. Eine allgemeine Verwahrlosung der Jugendlichen, wie sie gelegentlich schlagwortartig in den Medien behauptet wird, ist ebenso wenig auszumachen, wie ein genereller Rückzug der Eltern aus der Erziehungsverantwortung oder eine allgemein praktizierte «Kuschelpädagogik». Risiken ergeben sich jedoch aus der Kommerzialisierung und Mediatisierung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Eine reelle Gefahr stellt für viele Jugendliche namentlich die Verschuldung dar. In der öffentlichen Diskussion steht zur Zeit die Frage der Jugendgewalt im Zentrum. Trotz einiger schockierender Vorfälle ist allerdings sehr umstritten, ob die Jugendgewalt wirklich zugenommen hat. Über das tatsächliche Ausmass der Jugendgewalt existieren in der Schweiz nämlich keine verlässlichen Zahlen.

Sicher zugenommen haben in den letzten Jahren jedoch die Anzeigen gegen jugendliche Gewalttäter. Beobachten lässt sich auch eine Brutalisierung der Jugendgewalt. In der Strafurteilsstatistik sind ausländische Jugendliche, deren Eltern aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien oder anderen südeuropäi-

schen Ländern stammen, deutlich übervertreten. Die Gründe dafür sind vor allem in sozialer Benachteiligung, schlechter Integration, einem ungünstigen familiären Umfeld und eigenen Gewalterfahrungen in den Herkunftsländern oder in der Familie zu suchen. Ausländische Kinder sind doppelt so häufig dem Risiko ausgesetzt, unter der Armutsgrenze leben zu müssen, wie Schweizer Kinder. Ausländische Jugendliche haben auch viel grössere Schwierigkeiten, sich auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren als Schweizer Jugendliche. Allerdings ist auch darauf hinzuweisen, dass die höheren Verurteilungsraten von ausländischen Jugendlichen nicht proportional zum höheren Ausländeranteil bei den Grundschulabsolventen, Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern sind, sondern deutlich darunter liegen<sup>1</sup>. Dass sich die Jugendgewalt nicht einfach auf den Migrationshintergrund zurück führen lässt, zeigt auch eine vor kurzem veröffentlichte Studie des Zürcher Strafrechtsprofessors Martin Killias. Gemäss dieser Studie ist die Jugend-Delinquenz in Bosnien tiefer als bei uns, was darauf schliessen lässt, dass die Ursachen der Jugendgewalt nicht in einer importierten Gewaltkultur zu suchen sind.

Massnahmen gegen die Jugendgewalt sollten in der Prävention und Früherkennung von gefährdeten Kindern, in vermehrten Anstrengungen zu einer besseren sozialen Integration, der Verstärkung der Gewaltprävention an den Schulen und in der gezielten Ausgestaltung von Bildungsangeboten für stark belastete Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund ansetzen. Die Forderung nach mehr Strafen zielt an der Realität vorbei. Das Jugendstrafrecht bietet bereits heute genügend Möglichkeiten, um auch bei unter 15-jährigen Jugendlichen einschneidende Massnahmen anzuordnen. Sinnvoller als die Forderung nach einer Verschärfung des Jugendstrafrechts ist eine konsequente Anwendung der bestehenden Gesetze. Wichtig wäre zudem eine Verkürzung der Jugendstrafverfahren. Schliesslich unterstützt die EKFF auch die Forderung nach dem Aufbau einer Jugendstrafvollzugsstatistik.

## 4. In einer «Kultur der Vielfalt» die Integration der ausländischen Bevölkerung unterstützen

Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere Familien aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien, der Türkei, aus Portugal und Asien gehören überdurchschnittlich häufig unteren sozialen Schichten an. Nicht selten müssen diese Familien im Vergleich zu ihrem Herkunftsland auch eine soziale Deklassierung in Kauf nehmen. Diese sozialen Benachteiligungen beeinflussen das Verhalten im Gegensatz zur öffentlichen Meinung meistens stärker als kulturelle Merkmale. Diese sind selbst innerhalb derselben Ethnie keineswegs so homogen, wie oft angenommen wird, und unterliegen durch die Migrationserfahrung und die Auseinandersetzung mit dem neuen Umfeld einem ständigen Wandel. Je länger sich eine Familie in der neuen Umgebung aufhält, desto stärker nähern sich ihre Werte

1 Haug, W.; Heiniger, M.; Rochat, S.: Kinder und Jugendliche mit ausländischem Pass in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 2007. 34



an jene des Aufnahmelandes an. Einen grossen Einfluss, insbesondere auf die Integration, hat auch der Aufenthaltsstatus einer Familie. Die Schweiz betreibt auf Bundesebene erst seit den 90er Jahren eine bewusste Integrationspolitik.

Die Schweiz ist zu einem Einwanderungsland geworden. Ein Fünftel der Bevölkerung hat keinen Schweizer Pass. Bezogen auf die Erwachsenen im Alter von 20 bis 39 Jahren, also in der Familiengründungsphase, beträgt der Anteil der ausländischen Bevölkerung sogar beinahe 30%. Die Schweiz hat deshalb alles Interesse daran, dass die Integration der ausländischen Bevölkerung gelingt. Dafür sind jedoch nicht nur Anstrengungen von Seiten der Migrantinnen und Migranten notwendig. Gefordert sind auch die Bevölkerung und die Institutionen des Aufnahmelandes. Günstig auf die Integration wirkt sich insbesondere eine «Kultur der Vielfalt» aus, die den kulturellen Unterschieden Rechnung trägt und Diskriminierungen jeglicher Art vermeidet. Voraussetzung dafür sind Anstrengungen zu einer besseren Information der Öffentlichkeit, die den weitverbreiteten Vorurteilen gegenüber Fremden entgegen tritt, die Vermittlung von transkulturellen Kompetenzen in Verwaltung und öffentlichen Institutionen, der vermehrte Einbezug von Migrantinnen und Migranten in politische Entscheidungsprozesse, namentlich auch in die Schulbehörden, sowie Massnahmen zur Bekämpfung von Familienarmut und zum Ausgleich von ungleich verteilten Bildungschancen, wie sie weiter vorne beschrieben wurden. Zu verbessern ist namentlich auch die Situation von vorläufig Aufgenommenen und Papierlosen.

##### **5. Die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule verbessern**

Familie und Schule nehmen im Hinblick auf Erziehung, Bildung und Sozialisation unterschiedliche, sich aber ergänzende Aufgaben und Funktionen wahr. Einer guten Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern kommt deshalb eine grosse Bedeutung zu. In diesem Sinne ist das Verhältnis von Schule und Familie in Richtung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften weiter zu entwickeln. Konkret bedeutet dies, dass die Ziele und Strategien zwischen Lehrpersonen und Eltern abgestimmt werden sollten. Die schulischen Übertrittsverfahren sind zu überprüfen. Damit kann ein Beitrag zum Ausgleich von ungerecht verteilten Bildungschancen geleistet werden. Die Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund und bildungsfernen Familien sind im Rahmen der Ausbildung oder von Fort- und Weiterbildungsangeboten gezielt zu fördern. Für Eltern mit Migrationshintergrund sind spezifische Bildungsangebote zu entwickeln, damit sie ihre Kinder schulisch, persönlich und sozial besser fördern können.



## Autorinnen und Autoren

### **Denise Efionayi-Mäder**

Soziologin (lic.soc.) und Diplompolitologin (DESMAP) - arbeitet als Projektleiterin und Vizedirektorin des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien der Universität Neuenburg. Zu ihren Spezialgebieten gehören, neben Migration und Flüchtlingspolitik, sozial- und integrationspolitische Fragestellungen. Sie leitete verschiedene nationale und international vergleichende Studien und führte mehrere Evaluationen im Bereich Gesundheit, Migration und Bildung durch. Mitglied der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen.

### **Claudia Ermert Kaufmann**

Dr. phil., seit 2001 Beauftragte für Familienfragen Kt. BS, Studium der Psychologie, Pädagogik und Soziologie, langjährige Lehrtätigkeit in der Ausbildung von LehrerInnen, PädagogInnen sowie PsychologInnen, Forschungstätigkeit im Bereich der Familien-, Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie, diverse Publikationen (u.a. Handbuch zum Scenotest), Leitung bzw. Mitarbeit bei Expertisen u.a. zur familienexternen Kinderbetreuung (Luzern, Winterthur) sowie den Basler Familienberichten (2000 und 2005). Sie ist Mitglied der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen und führt das Sekretariat der Basler Familienkommission.

### **Rosita Fibbi**

Soziologin, Projektleiterin am Schweizerischen Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien der Universität Neuenburg und Lehrbeauftragte an der Universität in Lausanne, wo sie Migrationssoziologie unterrichtet. Auch ihre Forschungsschwerpunkte bewegen sich in diesem Bereich und sind auf zwei Schwerpunkte ausgerichtet: einerseits Migration und Lebenszyklus (Jugendliche mit Migrationshintergrund, intergenerationale Beziehungen und ältere MigrantInnen) und andererseits Migrationspolitik, insbesondere Integration sowie Vereinigungen von ImmigrantInnen und Sozialarbeit bei MigrantInnen.

### **Jürg Krummenacher**

Dr. h.c., lic. phil., ist seit 1991 Direktor von Caritas Schweiz und seit 1999 Präsident der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen. Er hat an der Universität Zürich Psychologie, Sozialpädagogik, Philosophie und Publizistik studiert. Nach einer Tätigkeit als Schulpsychologe war er Rektor und Psychologiedozent an der Höheren Fachschule für Sozialarbeit/HFS Luzern. Von 1980-1991 war er Mitglied des Schwyzer Kantonsrates.

### **Andrea Lanfranchi**

Prof. Dr. phil., aus Poschiavo/GR, in Meilen/ZH. Dozent und Forscher an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Fachpsychologe für Psychotherapie FSP und Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP mit psychotherapeutischer Praxis in Meilen. Lehrtherapeut und Supervisor am Ausbildungsinstitut für systemische Therapie und Beratung in Meilen. Mitglied der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen.

### **Urs Moser**

PD Dr. phil., Leiter des Instituts für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich. Studium an der Universität Freiburg (Sonderpädagogik, Pädagogik und Pädagogischen Psychologie). Beteiligung an verschiedenen internationalen Projekten der Leistungsmessung (IAEP, TIMSS, PISA) und Durchführung verschiedener Forschungs- und Evaluationsprojekte im Auftrag von Bund und Kantonen.

**Markus P. Neuenschwander**

Prof. Dr., seit 2005 Assistenzprofessor für Jugendforschung am Jacobs Center for Productive Youth Development an der Universität Zürich. Studium der Psychologie, Pädagogik und Psychopathologie an der Universität Bern. Assistenzjahr als Erziehungsberater. Assistent und Oberassistent am Pädagogischen Institut und am Höheren Lehramt der Universität Bern. Forschungsbeauftragter der Pädagogischen Hochschule Bern. Forschungsaufenthalte u.a. in USA. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Schule und Familie als Lernkontexte, Bildungsprozesse beim Übergang Schule-Beruf. Autor zahlreicher Publikationen.

**Jürgen Oelkers**

Prof. Dr., seit 1999 ordentlicher Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Er ist geschäftsführender Direktor des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich, Mitglied des Bildungsrates des Kantons Zürich, Präsident des Schulrates der Pädagogischen Hochschule Zürich und Präsident des Stiftungsrates der Volkshochschule des Kantons Zürich. Jürgen Oelkers ist Herausgeber der Schriftenreihe «Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft» und Mitherausgeber der «Zeitschrift für Pädagogik». Forschungsschwerpunkte: Historische Pädagogik (vor allem des 18. und 19. Jahrhunderts), Reformpädagogik/Pragmatismus, Demokratie und öffentliche Bildung, Evaluationen im Bildungsbereich.

**Heidi Simoni**

Dr. phil., Fachpsychologin für Psychotherapie FSP, Leiterin des Marie Meierhofer-Instituts für das Kind in Zürich, Mitglied der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen und der Kinderschutzkommission des Kantons Zürich, Fachliche Schwerpunkte in Beratung, Lehre und Forschung: frühe Entwicklung von Kindern in Familien und familienergänzenden Kontexten; Schutz, Förderung und Beteiligung von Kindern.

**Susanne Viernickel**

Diplom-Pädagogin, Dr. phil., seit April 2007 Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre derzeitigen Schwerpunkte in Lehre, Forschung und Praxisentwicklung sind Bildung und Entwicklung im frühen Kindesalter, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen sowie die Beobachtung und Dokumentation früher Bildungsprozesse.



© 2008 Eidg. Koordinationskommission  
für Familienfragen (EKFF), Bern

Nachdruck von Beiträgen mit Quellenangabe erwünscht;  
Belegexemplar an die EKFF

**Realisierung**

Sekretariat EKFF, Bern:  
Isabelle Villard, Anna Liechti, Viviane Marti

**Gestaltung**

VischerVettiger, Kommunikation und Design AG, Basel

**Vertrieb**

BBL, Vertrieb Publikationen, 3003 Bern  
Tel. ++41 (0)31 325 50 50  
Fax ++41 (0)31 325 50 58  
verkauf.zivil@bbl.admin.ch  
Bestell-Nr.: 301.608 d

**Auskunft**

Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen  
Bundesamt für Sozialversicherungen  
Effingerstrasse 20, 3003 Bern  
Tel. 031 324 06 56  
Fax 031 324 06 75  
www.ekff.admin.ch

