

Editorial



Bärbel Kracke



Ingrid Gogolin

Diese Ausgabe des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung widmet sich in ihrem Schwerpunkt der Frage, welche Folgen es für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat, wenn die wichtigsten Institutionen, in denen sie aufwachsen, miteinander kooperieren. Dass es für die erfolgreiche Entwicklung eines Kindes ein „ganzes Dorf“ braucht, ist eine bekannte Weisheit. Wie sich ein solcher Zusammenhang aber nun tatsächlich gestalten kann, und in welcher Weise das konkret förderlich für Heranwachsende ist, wurde bislang vor allem in Deutschland wenig untersucht. Die Bedeutsamkeit der Kooperation in Entwicklungskontexten wurde bereits in den 1960er Jahren von Urie Bronfenbrenner in die Diskussion gebracht, als es darum ging, Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien in den USA frühzeitig zu fördern, damit sie einen guten Start in das schulische Bildungssystem haben (vgl. *Bronfenbrenner* 1981). In den USA zeigen seither zahlreiche Evaluationen von Präventions- und Interventionsprogrammen im Bildungsbereich, dass eine frühzeitige – möglichst ab dem 1. Lebensjahr einsetzende – Förderung von Kindern, die auch die Eltern einbezieht, Kinder langfristig auf eine andere Bildungspur setzen kann. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass akademische Leistungen ernst genommen und Anstrengungen für die Schule gezeigt werden, dass im Jugendalter weniger Straffälligkeit und im Erwachsenenalter geringere Arbeitslosigkeit zu beobachten ist.

Bereits seit den 1980er Jahren hat sich in einigen Bundesstaaten der USA wie auch in – zunächst nur westlichen – Bundesländern Deutschlands als ein besonderes Problem die langfristige Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an erfolgreichen akademischen Bildungskarrieren herausgestellt. Die Forschung weist dabei auf die zentrale Bedeutung der Fähigkeit, kompetent mit der Sprache umzugehen, in der Bildung geschieht. In jüngeren Arbeiten wird vor allem auf die Spezifik der sprachlichen Mittel hingewiesen, die eine Voraussetzung für Bildungserfolg darstellen. Es handelt sich um ein sprachliches Register, das es erlaubt, Bildungsinhalte zu verstehen und das eigene Wissen angemessen mündlich und schriftlich darzustellen. Das Register „Bildungssprache“ (vgl. *Habermas* 1977) kann nur über einen längerfristigen Zeitraum aufgebaut werden; erforderlich sind nicht nur zahlreiche Übungssituationen, sondern auch eine explizite Einführung in die Funktionen und Wirkweisen des Registers. Dies erfordert im Falle von

Zweisprachigkeit (also bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in der Regel in zwei Sprachen leben) eine besondere Aufmerksamkeit.

Dazu kommt, dass an Bildungsübergängen gerade für Kinder aus Familien, die dem Bildungssystem aus verschiedenen Gründen nicht nahe stehen, besonders die Gefahr besteht, auf einen Pfad zu gelangen, der den eigentlich kognitiven Voraussetzungen nicht entspricht und langfristig eine Einmündung in die Gesellschaft bahnt, die unterhalb der potentiell erreichbaren Möglichkeiten liegt. Dies liegt häufig daran, dass sich Eltern im Bildungssystem nicht auskennen und zum Teil nicht die richtigen Entscheidungen für ihre Kinder treffen. Vor diesem Hintergrund wurde in Kalifornien zum Beispiel das Projekt „Bridging multiple worlds“ ins Leben gerufen, das Kinder aus zugewanderten Familien vom Kindergarten bis zur Einmündung in eine Hochschule begleitet. Die Idee dabei ist, Eltern und andere Vertreter aus den Kulturen, denen die Familien entstammen, in den gesamten vorschulischen und schulischen Bildungsprozess einzubeziehen, um gemeinsam das Ziel der langfristig erfolgreichen Integration des Kindes in die neue Kultur z.B. über eine gut bezahlte Berufstätigkeit, die ökonomische Unabhängigkeit erlaubt, zu erreichen.

In Deutschland wurde das Problem der Entwicklung von Bildungssprache bei Kindern mit Migrationshintergrund im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ (vgl. *Gogolin/Michel* in diesem Band) aufgegriffen. In diesem Programm ging es unter anderem darum, Kinder zu fördern, indem Eltern als Erziehungspartner ernst genommen und einbezogen werden. Aber nicht nur in Bezug auf sprachliche Kompetenzen besteht Unterstützungsbedarf an bildungsbezogenen Übergängen. Auch Kinder und Jugendliche, die der Bildungssprache im Prinzip mächtig sind, benötigen spezifische Kompetenzen wie Explorations-, Planungs- und Entscheidungsfähigkeiten, um bildungsbezogene Übergänge zu meistern (vgl. *Driesel-Lange/Hany/Kracke/Schindler* 2009).

In den weiteren Beiträgen zum Schwerpunktthema werden verschiedene Aspekte des individuellen Bildungserfolgs bei sehr unterschiedlichen Gruppen von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Zunächst stellt der Beitrag von *Gogolin/Michel* allgemein das Konzept von Erziehungspartnerschaft vor und illustriert Möglichkeiten der Realisierung und damit verbundene Chancen und Probleme am Beispiel des Modellprogramms FÖRMIG. Danach werden zwei empirische Arbeiten vorgestellt, die den Zusammenhang zwischen der Kooperation von Bildungsakteuren und der Entwicklung spezifischer Kompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen in spezifischen Übergängen untersuchen. Zum einen werden Vorschulkinder mit Migrationshintergrund bei ihrem Übergang in die Grundschule (*Salem/Rabkin*), zum anderen deutschstämmige Jugendliche im Prozess der Vorbereitung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung (*Mayhack/Kracke*) betrachtet.

Beiden Gruppen gemeinsam ist, dass sie an einem bildungsbezogenen Übergang stehen. Solche Übergänge stellen ganz besondere Anforderungen an ein sich entwickelndes Individuum und das sie unterstützende System, da etablierte Handlungsroutinen nicht einfach von dem bekannten Kontext in den neuen Kontext zu übertragen sind. Daher müssen vor solchen Übergängen Kompetenzen vermittelt werden, die eine erfolgreiche Bewährung ermöglichen. Die Beiträge von *Gogolin/Michel* und von *Salem/Rabkin* betonen dabei die Rolle der sprachlichen Kompetenzen, während *Mayhack/Kracke* systematische Informationssuche, berufsbezogene Selbstwirksamkeit und Planungsfähigkeiten als Übergangsbezogene Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen. In Bezug auf die Kooperation zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung wird bei *Mayhack/Kracke* die zeitlich und

inhaltlich eng umschriebene Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zum Thema Berufsorientierung betrachtet und bei *Gogolin/Michel* sowie bei *Salem/Rabkin* die längerfristige Bildung regionaler Sprachnetzwerke im Sinne einer Entwicklungspartnerschaft (vgl. *Tippelt u.a.* 2009). Die Initiative zur Etablierung der Kooperation geht in allen Beiträgen von den Bildungsinstitutionen aus. Dazu wurden in den jeweiligen Projekten die Bildungsakteure (Erzieherinnen, Eltern, Lehrkräfte der Grundschule bzw. der Sekundarstufe I) systematisch geschult, da im deutschen Bildungssystem bislang die Kompetenzen, die für eine Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen oder mit Partnern außerhalb der Institution nicht aufgrund der Ausbildung verfügbar sind. Alle drei Beiträge machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche von der systematischen Kooperation von Elternhaus und Bildungsinstitution profitieren. Allerdings bleibt offen, wie diese Erkenntnis über Modellprojekte hinaus in der Breite unter „normalen“ Bedingungen beschränkter zeitlicher und personeller Ressourcen im deutschen Bildungssystem verankert werden kann.

In diesem Schwerpunktheft werden Beispiele aus zwei Initiativen, die Entwicklung von Heranwachsenden durch die Kooperation von Elternhaus und Bildungsinstitutionen zu fördern, dargestellt. Damit trägt es zu der jüngst intensiver gewordenen Diskussion der Notwendigkeit der Vernetzung von Bildungsinstitutionen bei (vgl. *Berkemeyer/Bos/Kuper* 2010) und bietet hoffentlich interessante Anregungen für die Leserinnen und Leser aus Praxis und Wissenschaft.

Literatur

- Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H.* (Hrsg.) (2010). *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Netzwerke im Bildungsbereich*, Bd. 3. – Münster/New York/Berlin.
- Bronfenbrenner, U.* (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* – Stuttgart.
- Diesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N.* (2010): Ein Kompetenz-entwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: *Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T.* (Hrsg.): *Der Übergang Schule – Beruf.* – Münster, S. 157-176.
- Habermas, J.* (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Max-Planck-Gesellschaft* (Hrsg.): *Jahrbuch 1977.* – Göttingen, S. 36-51.
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H./Pekince, N./Fuchs, S./Abicht, L./Schönfeld, P.* (Hrsg.) (2009): *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten.* – Bielefeld.