

Pädagogik

Zweitspracherwerb am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

von
Katja Koch

1. Auflage

Zweitspracherwerb am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich – Koch

schnell und portofrei erhältlich bei beck-shop.de DIE FACHBUCHHANDLUNG

Utz, Herbert 2012

Verlag C.H. Beck im Internet:

www.beck.de

ISBN 978 3 8316 4061 4

Katja Koch

**Zweitspracherwerb am Übergang
vom Elementar- in den Primarbereich**



Herbert Utz Verlag · München

Pädagogik



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2012

ISBN 978-3-8316-4061-4

Printed in Germany
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Inhaltsverzeichnis

1 Schulerfolg, Zweitspracherwerb und die Rolle der Institution Grundschule.....	7
2. Bildungserfolg und Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern.....	16
3. Zweitspracherwerb von Migrantenkindern.....	26
4. Sprachliche Fördermaßnahmen für Migrantenkinder im Elementar- und Primarbereich.....	33
4.1 Maßnahmen zur sprachlichen Förderung im Elementarbereich.....	34
4.2 Maßnahmen zur sprachlichen Förderung im Jahr vor der Einschulung.....	36
4.3 Schulische Fördermaßnahmen in der Grundschule.....	38
4.4 Zusammenfassung: Sprachförderung und institutionelle Unterstützungsleistung.....	43
5. Zweitspracherwerb und institutionelle Unterstützungsleistungen: Forschungsansatz und methodisches Vorgehen.....	44
5.1 Theoretische Rahmung: Institutionelle Unterstützungsleistungen im Kontext von „ZweG“.....	44
5.2. Durchführung der Studie.....	49
5.3 Beschreibung der Verfahren und Instrumente.....	51
5.4 Zusammenfassung: Theoretisches und methodisches Vorgehens.....	67
6. Der Blick auf die Leistung: Zur Entwicklung des Zweitspracherwerbs von der vorschulischen Sprachförderung bis zum Ende der zweiten Klasse.....	68
6.1 Durchführung der Befragung, Beschreibung der Stichprobe.....	68
6.2 Sprachliche Entwicklungen im Zeitraum der vorschulischen Sprachförderung.....	73
6.3 Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen in der ersten und zweiten Klasse.....	85
6.4. (Zweit-)Sprachliche Entwicklung von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache.....	89
6.5 Zusammenfassung: Entwicklung sprachlicher Kompetenzen.....	96
7. Der Blick auf die Institution: Schulische Rahmenbedingungen von Leistung.....	98
7.1 Sozialräumliche Bedingungen des Aufwachsens.....	99
7.2 Das institutionelle Unterstützungspotential der Untersuchungsschulen.....	107
7.3 Schulisches Unterstützungspotential und (zweit-)sprachliche Kompetenz- entwicklung.....	113
7.4 Zusammenfassung: Institutionelles Unterstützungspotential und Zweitspracherwerb.....	121
8. Der Blick auf die Lehrerinnen: Subjektive Theorien zum Zweitspracherwerb.....	123
8.1 Subjektive Theorien, Alltagstheorien und ihre Erforschung.....	124
8.2 Subjektive Theorien im Projektkontext.....	127
8.3. Subjektive Theorie und Leistungsbeurteilung.....	134
8.4 Zusammenfassung: Subjektive Theorien und Zweitspracherwerb.....	137

9. Der Blick auf den Unterricht: Beobachtungen in der vorschulischen Sprachförderung und den Schulklassen.....	139
9.1 Qualität von (Grundschul-)Unterricht.....	139
9.2 Sprachförderqualität von (Grundschul-)Unterricht im Kontext von ZwerG.....	145
9.3 Die Sprachförderqualität des (Förder-)Unterrichts in der vorschulischen und grundschulischen Fördersituation.....	153
9.4 Zusammenfassung: Sprachfördernde Settings und Sprachförderqualität im Unterricht.....	166
10. Der Blick auf die Kinder: Fallbeispiele individueller (zweit-)sprachlicher Entwicklung.....	168
10.1 Forschungen zu individuellen Sprachentwicklungsverläufen mehrsprachiger Kinder.....	169
10.2 Verlaufskurven sprachliche Entwicklung vom Beginn der vorschulischen Sprachförderung bis zum Ende der zweiten Klasse.....	175
10.3 Fallporträts gelingender und misslingender sprachlicher Entwicklungsprozesse.....	178
10.4 Zusammenfassung: Individuelle Sprachentwicklung und institutionelle Unterstützung.....	200
11. Zweitspracherwerb als institutionelle Herausforderung.....	202
12. Verzeichnisse.....	214
12.1 Literatur.....	214
12.2 Abkürzungsverzeichnis.....	231
12.3 Tabellenverzeichnis.....	232
12.4 Abbildungsverzeichnis.....	233

1. Schulerfolg, Zweitspracherwerb und die Rolle der Institution Grundschule

Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache stellen innerhalb des deutschen Schulsystems eine beachtlich große Gruppe dar, gemessen an ihrer Teilhabe an prestigeträchtigen Abschlüssen sind sie aber auch eine wenig erfolgreiche Gruppe. Zwar hat sich faktisch seit den 80er Jahren die relative Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern erhöht, die hohe Selektivität des deutschen Schulsystems erzeugt jedoch eine fortgesetzte Reproduktion sozialer Ungleichheiten, von der besonders Kinder mit Migrationshintergrund betroffen sind (vgl. z.B. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Eberhard/Krewerth/Ulrich 2006, auch Esser 1989a, 1989b, Klemm 1994). Gestört hat dies – von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. z.B. Gogolin 1994, Auernheimer 1990, Neumann 1991, Steinmüller 1989) – lange Zeit niemanden, und auf die (schul-)politische Agenda geriet die Frage, wie Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache wohl am besten gefördert werden können, erst mit dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) im Kontext internationaler Leistungsvergleiche. Die vor allem im Zusammenhang mit der PISA-Studie aufgekommene Erkenntnis, dass insbesondere die Beherrschung der Unterrichtssprache der wichtigste Faktor für den Bildungserfolg von Migrantenkindern ist, führte dazu, dass von Seiten der Kultusbürokratie eine Reihe von Maßnahmen zur Sprachförderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bereits *vor* der Einschulung initiiert wurden. Dahinter stand das Kalkül, dass die „Weichen für Bildungschancen und damit für Lebenschancen bereits früh“ gestellt werden und es daher notwendig sei, die Möglichkeiten zur Unterstützung früher sprachlicher Bildungsprozesse zu verbessern (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 9). Diese Fokussierung auf eine frühe sprachliche Förderung hat dazu geführt, dass kaum ein anderes Feld der frühkindlichen Bildung derart im Zentrum bildungspolitischer Aktivitäten steht wie dieses, aber auch mit kaum einem anderen Feld derart große Hoffnungen verknüpft sind.

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit erfolgt eine Konzentration auf die institutionell verfasste Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich. Im Elementarbereich findet sich der Auftrag zur expliziten Sprachförderung vor allem in den Bil-

dungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer wieder, die als Richtlinie für die Arbeit in den Einrichtungen des Elementarbereichs gelten sollen (vgl. z.B. Niedersächsisches Kultusministerium 2005, S. 20). In der Praxis zeigt sich – ähnlich wie in den 1970er Jahren – eine Tendenz zur Verwendung kompensatorischer Sprachförderprogramme (z.B. Tophinke 2003, Kaltenbacher/Klages 2006a, 2006b, 2008, Penner 2008), die den Fokus auf einzelne Teilleistungen der sprachlichen Entwicklung legen und so den Spracherwerb in den jeweiligen Bereichen systematisch unterstützen. Gemeinsam ist den Konzepten, dass sie eine tägliche Sprachförderung vorsehen, die regelmäßiger Bestandteil des Kindergartenalltags sein soll, aber in der Praxis oftmals separiert vom Alltagsgeschehen stattfindet. Bisher deuten die wenigen Evaluationen darauf hin, dass eine frühzeitige sprachliche Förderung vor allem bei Kindern mit geringen Anfangskenntnissen Erfolge zeigt (vgl. Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010).

Von den Angeboten im Kindergarten unterscheiden sich die Sprachfördermaßnahmen der Grundschule, die sich derzeit verstärkt auf das Jahr vor der Einschulung konzentrieren. Neben Unterschieden im Detail weisen diese Maßnahmen in den verschiedenen Bundesländern zahlreiche Gemeinsamkeiten auf. So wurde z.B. der Anmeldetermin zur Einschulung deutlich vorverlegt, eine Überprüfung des Sprachstandes soll Aufschluss über den Förderbedarf geben und die Förderung selbst erfolgt in kleinen Gruppen durch Lehrerinnen der Schulen, in denen die Kinder eingeschult werden sollen. Ähnlich wie die Maßnahmen im Kindergarten verfolgen auch diese Förderungen eine zielgruppenbezogene, kompensatorische Strategie im Umgang mit sprachlicher Differenz und unterscheiden sich insofern kaum von den bereits vorhandenen grundschulischen Förderbemühungen für Kinder mit Migrationshintergrund. Derartige, zumeist als den Regelunterricht ergänzende Förderstunden angebotene Maßnahmen haben allerdings bisher schon kaum Wirkung gezeigt (vgl. Herwartz-Emden 2003, S. 695f). Da einschlägige Forschungen fehlen, lässt sich über die Gründe nur spekulieren. Auffällig ist, dass übergeordnete Konzeptionen für den Bereich Deutsch als Zweitsprache fehlen, Förderunterricht und Regelunterricht kaum aufeinander abgestimmt sind und auch die in diesem Bereich eingesetzten Lehrpersonen

oftmals nicht über die nötige fachliche Expertise verfügen (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003, S. 65).

Symptomatisch für die derzeit unternommenen sprachlichen Förderbemühungen im Elementar- und Primarbereich ist, dass sprachliche Bildung für Migrantenkinder verkürzt wird auf die Ausbildung zweitsprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch. Die von den Migrantenkindern mitgebrachten sprachlichen Ressourcen spielen dabei keine Rolle. Alternativen, wie z.B. bilinguale Konzepte, bei denen die sprachlichen Kompetenzen sowohl in der Herkunftssprache als auch in der Zweitsprache gefördert werden und die kennzeichnend sind für erfolgreiche PISA-Länder (vgl. Stanat/Christensen 2006), werden hierzulande nicht forciert. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Frage, in welchem Verhältnis Erst- und Zweitspracherwerb zueinander stehen sollen und welche positiven Effekte sich aus einer zwei- und mehrsprachigen Erziehung ergeben, durchaus kontrovers diskutiert wird (vgl. z.B. Esser 2006, Hopf 2005, Bartnitzky/Speck-Hamdan 2005, Reich/Roth 2003). Mittlerweile werden im wissenschaftlichen Diskurs Stimmen, die die positiven Effekte einer gelebten Mehrsprachigkeit hervorheben, die Bedeutung der Erstsprache für die Entwicklung der Zweitsprache betonen und entsprechende Unterrichtskonzepte fordern (vgl. Reich/Roth 2002, S. 34), überlagert von Autoren, die eine fördernde Funktion der Herkunftssprache bestreiten. Hopf z.B. betont, dass Zweisprachigkeit zusätzliche Lernzeit koste und entweder Abstriche in anderen Bereichen erfordere oder eine hohe Zusatzbelastung bedeute (vgl. Hopf 2005, S. 242). Esser verweist darauf, dass sich die Kenntnis der eigenen Herkunftssprache für Migranten mit Hinblick auf ihren Schulerfolg nicht auszahlt (vgl. Esser 2006, S. IV). Und von grundschulpädagogischer Seite wird angemerkt, dass bilinguale Bildungsangebote besondere Lernarrangements benötigen, die allerdings in „normalen Grundschulklassen nicht herstellbar“ seien (Bartnitzky/Speck-Hamdan 2005, S. 14).

Auch die Institution Grundschule ist - trotz jahrzehntelanger Anwesenheit von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache - kaum auf den Umgang mit den spezifischen Bedürfnissen dieser Kinder vorbereitet und pflegt - wie das gesamte deutsche Bildungswesen - weiterhin einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994). Obwohl

es der Grundschule im Vergleich zu den Sekundarschulen besser gelingt, Kinder mit einer anderen Herkunftssprache zu fördern, gehört auch dort ein überdurchschnittlich großer Teil dieser Gruppe am Ende der Grundschulzeit zu den schwachen Schülern (vgl. Schwippert/Bos/Lankes 2003, S. 299). Zurückführen lässt sich dies auf den Umstand, dass Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache ihre Schullaufbahn unter denkbar schlechten Bedingungen beginnen: Sie sind „in Regelklassen meist einem traditionell muttersprachlich orientierten Deutschunterricht ausgesetzt, der für sie nicht konzipiert ist. Sie werden von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet, die für den zweit- und fremdsprachlichen Unterricht nicht ausgebildet sind, nach Richtlinien, die davon ausgehen, dass Kinder Deutsch auf einem altersgemäßen Niveau beherrschen, und mit Lehrmaterialien, die häufig die sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse voraussetzen, die Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eigentlich vermittelt werden müssten“ (Belke 2001, S. 214).

Ob die in jüngster Zeit in allen Bundesländern unternommenen Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung von Migrantenkindern ein geeigneter Weg oder gar der Königsweg sind, um den Schulerfolg von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache langfristig zu sichern, lässt sich derzeit noch nicht feststellen, da die Maßnahmen bisher lediglich Erprobungscharakter haben. Entsprechend sind auch zahlreiche Fragen zum Verlauf und Erfolg des Zweitspracherwerbs offen: Wie werden sich die derzeit geförderten Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu ihren Mitschülern in den ersten Klassen der Grundschule entwickeln? Welche Kompetenzen werden sie sich in der Zweitsprache aneignen? Und wie werden ihre weiteren Schulkarrieren verlaufen? Andererseits sind auch auf institutioneller Seite zahlreiche Unklarheiten zu beseitigen: Welches Unterstützungspotential ist in den von den Kindern besuchten Grundschulen vorhanden? Wie gehen die Lehrerinnen mit der kulturellen und sprachlichen Heterogenität in den Klassen um? Wie gestalten sie den Unterricht für mehrsprachige Kinder? Und hat das einen Einfluss auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder? Um zur Klärung dieser Fragen beizutragen, zielt das von der

DFG¹ geförderte Projekt „Zweitspracherwerb von Grundschulkindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Kontext institutioneller Unterstützungsleistungen“ (ZwerG), das die empirische Basis für die folgenden Ausführungen liefert, darauf, Daten über den Erfolg der vorschulischen Sprachförderung und die Aneignung zweitsprachlicher Kompetenzen ausgewählter Sprachförderkinder bis zum Abschluss des Leselern-Prozesses am Ende der zweiten Klasse zu generieren und diese in Beziehung zu setzen zu dem in den Schulen vorhandenen Unterstützungspotential.

Dieses Unterstützungspotential ist keinesfalls gleichmäßig verteilt. *Theoretisch* wurde die Studie daher von der Annahme geleitet, dass Schulen ihren Schülern ein spezifisches Lernangebot unterbreiten, das allerdings nur bei einer guten Passung von Schülerbedürfnissen und institutioneller Angebotstruktur positive Auswirkungen auf die Lernleistung bzw. den Kompetenzgewinn der Schüler zeigt. Um der Komplexität des Themas gerecht zu werden, wurden methodisch objektive Messergebnisse der Sprachleistungen und subjektive Einschätzungen der am Lernprozess Beteiligten miteinander verknüpft und sprachdiagnostische Verfahren, Beobachtungen und Interviews eingesetzt. Das Vorgehen bei der Konzeption und Durchführung der Studie war explorativ: Thematisch ging es darum, ein bisher kaum untersuchtes Feld zu umreißen, um Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen zu eruieren. Aus diesem Grund wurden bei der Anlage der Studie und der Auswertung der Daten Aspekte betrachtet, deren Einfluss auf den Zweitspracherwerb in dieser umfassenden Zusammensetzung so noch nicht untersucht wurde (z.B. die Schulumwelt der Grundschulen, die Einstellungen der Lehrerinnen, die Sprachförderqualität von Unterricht). Dabei wurde der Versuch unternommen, sich über eine kleine Stichprobe von insgesamt 110 Kindern, 12 Lehrerinnen und 6 Beobachtungsklassen dem bisher en detail kaum beschriebenen Zusammenhang zwischen Zweitspracherwerb, Bildungserfolg und institutionellen Unterstützungsleistungen deskriptiv anzunähern.

¹ Bei der DFG wird die ZwerG-Studie unter ihrem Arbeitstitel „Effekte vorschulischer Sprachförderung vor dem Hintergrund institutioneller Unterstützungsleistungen (EvoS)“, Aktenzeichen KO-2940/1-1, geführt.

Die Auswahl der drei in die Untersuchung einbezogenen Grundschulen erfolgte aufgrund ihrer geographischen Lage in zwei benachbarten, sozial schwachen Stadtteilen und anhand ihres Anteils an Kindern ausländischer Herkunft. Die Schulen haben einen im städtischen Vergleich hohen, durchschnittlichen und niedrigen Anteil an ausländischen Schülern, so dass der Einfluss, den der zahlenmäßige Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache auf die Lernumwelt nimmt, deutlich gemacht werden kann. Es handelt sich weitgehend um „normale“ Grundschulen und nicht um Schulen mit einem besonders innovativen, interkulturellen oder sprachbezogenen Profil, wie dies z.B. bei anderen Untersuchungen der Fall ist (z.B. Allemann-Ghionda 1999, BLK 1987). Die Auswahl der Schulen erfolgte – ebenso wie die realisierte Stichprobe – nicht repräsentativ. Die drei Grundschulen stehen aber beispielhaft für eine Reihe von Grundschulen, die bereits seit längerem von einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft besucht werden und in ihrer alltäglichen Arbeit mit den besonderen Anforderungen dieser Kinder konfrontiert werden. Weitere zentrale Untersuchungsfragen sind daher: Was tun diese Schulen und die darin unterrichtenden Lehrerinnen, um den Schulerfolg ihrer mehrsprachigen Kinder zu unterstützen und zu sichern? Und wie erfolgreich sind sie dabei?

Der Aufbau der hier vorliegenden Arbeit folgt dem Prinzip „vom Allgemeinen zum Besonderen“. In einem ersten Teil (Kapitel 2-5) erfolgt eine theoretische Rahmung der Studie, während der zweite Teil (Kapitel 6-10) der Ergebnisdarstellung gewidmet ist. Im *zweiten Kapitel* werden zunächst die für die Fragestellung der Arbeit relevanten Fakten zum Bildungserfolg und zur Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern referiert. Die Basis der Ausführungen sind dabei sowohl schulstatistische Quellen als auch empirische Befunde zum Kompetenzerwerb, es werden aber ebenfalls mögliche Ursachen für den geringen Bildungserfolg von Migrantenkindern diskutiert. Ausgehend von der empirisch mittlerweile gut belegten Aussage, dass besonders die Beherrschung der Unterrichtssprache ein wichtiger Prädiktor für schulischen Erfolg darstellt, erfolgt im *dritten Kapitel* eine Fokussierung auf den Zweitspracherwerb. In der gebotenen Kürze werden unterschiedliche Phasen des Zweitspracherwerbs beschrieben. Im *vierten Kapitel* wird erläutert, welche institutionellen Unterstützungsleistungen im Elementar-

und Primarbereich vorhanden sind, um den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern zu fördern. Hier werden vor allem die in diesem Kontext unternommenen sprachbezogenen Fördermaßnahmen für Migrantenkinder im Elementar- und Primarbereich beschrieben und systematisiert. Im *fünften Kapitel* wird vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen der eigene Forschungsansatz erläutert und auf das der Studie zugrunde liegende theoretische Angebot-Nutzungsmodell institutioneller Unterstützungsleistungen verwiesen. Anschließend wird verdeutlicht, wie der Forschungsansatz methodisch operationalisiert wurde. Diskutiert wird, welchen Stellenwert das Verfahren der Triangulation unterschiedlicher Methoden im Forschungskontext einnimmt, welche Verfahren und Instrumente eingesetzt wurden und wie die Studie durchgeführt wurde.

Mit dem *sechsten Kapitel* beginnt der empirische Auswertungsteil der Studie mit einem allgemeinen deskriptiven Überblick über die Ergebnisse der Sprachstandserhebung vom Beginn der vorschulischen Sprachförderung bis zum Ende der zweiten Klasse. Im *siebten Kapitel* richtet sich mit der Beschreibung der schulischen Rahmenbedingungen der Blick auf die drei Untersuchungsschulen und auf deren soziales Umfeld. Ziel des Kapitels ist es, die sozialräumlichen Bedingungen des Lernens in diesen Schulen sowie die von den Schulen bereitgestellten institutionellen Unterstützungsleistungen zu beschreiben und diese in Beziehung zu setzen zu den von den Schülern erbrachten Leistungen in der Zweitsprache Deutsch. Im Vordergrund des *achten Kapitels* stehen die Auswertungen der Experteninterviews mit den Lehrerinnen und ihre subjektiven Theorien zum Zweitspracherwerb. Mit Blick auf den Unterricht wird eine weitere Auswertungsebene im *neunten Kapitel* behandelt. Eingebunden in die Diskussion um die Qualität von Grundschulunterricht wird hier nach der Qualität von Sprachförderunterricht gefragt, und anhand unterschiedlicher Qualitätsdimensionen erfolgt ein Vergleich des (Förder-)Unterrichts im Jahr vor der Einschulung und des Unterrichts in der ersten und zweiten Klasse. Im Mittelpunkt des *zehnten Kapitels* stehen schließlich einzelne Kinder und ihre individuelle zweitsprachliche Entwicklung. Da Fallporträts der sprachlichen Entwicklung einzelner Individuen vor allem in der soziolinguistischen Forschung eine lange Tradition haben, wird hier ein kurzer Über-

blick über einige wichtige Studien gegeben. Anschließend werden sechs unterschiedliche sprachliche Verlaufskurven ehemaliger Sprachförderkinder detaillierter porträtiert und im Hinblick auf die verfügbaren familialen und institutionellen Ressourcen des Kindes interpretiert. Im letzten, *elften Kapitel* werden die bisherigen Ergebnisse zusammengefasst und die Frage diskutiert, welche Herausforderungen sich aus einer in Zukunft weiter ausdifferenzierenden kulturellen und sprachlichen Heterogenität für die Institution Grundschule ergeben. Für eilige Leser erfolgt am Ende eines jeden Kapitels eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Zwischenergebnisse, die im Schluss noch einmal kompakt und gebündelt präsentiert werden.

Zu den in der Arbeit verwendeten Sprachregularitäten sei hier noch vorausgeschickt: Da an der Untersuchung mehr Lehrerinnen als Lehrer teilgenommen haben und in der Grundschule fast ausschließlich Lehrerinnen tätig sind, habe ich mich dazu entschieden, in dieser Arbeit von „Lehrerinnen“ zu sprechen. Dass dies willkürlich ist und zu Irritationen führen mag, nehme ich in Kauf und hoffe, dass die Lehrer, die zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben, sich nicht diskriminiert fühlen. Um das Gleichgewicht der Geschlechter wieder herzustellen, benutze ich dann „Schüler“ und nicht „Schülerinnen“. Gegen die Verwendung des Binnen-Is sprachen meine eigenen ästhetischen Empfindungen und gegen die Formel „Lehrerinnen und Lehrer“ bzw. „Schülerinnen und Schüler“ das Ziel, diese Arbeit lesbar zu machen. Von diesem Prinzip wird nur abgewichen, wenn Ergebnisse der Lehrerforschung rezipiert werden. Die in der Arbeit angeführten Internetadressen wurden am 12.09. 2011 letztmalig auf ihre Aktualität überprüft.

Zudem möchte ich einigen Personen danken, ohne die diese Arbeit nicht in dieser Form hätte in Angriff genommen und zum Ende gebracht werden können. Zu danken ist Margret Kraul für die stetige Unterstützung meiner Arbeit, für die Hinweise zur Konzeption und Durchführung der Studie sowie für ihre inhaltlichen Anmerkungen. Bei Brigitte Nimz bedanke ich mich für die technische Unterstützung dieser Arbeit, bei Hanne Heuer für ihre Korrekturen, bei Christine Schmid für ihre statistischen Erklärungen und bei Wulf Hopf für seine kritischen Nachfragen. Wesentlich zum Erfolg beigetragen haben meine studentischen Hilfskräfte Ann-Christin Bürger und Katja

Mönninghoff. Ihnen danke ich für ihren engagierten und mitdenkenden Einsatz, der weit über die Tätigkeiten „normaler“ studentischer Hilfskräfte hinausging. Danken möchte ich auch meinen Freunden und Bekannten, die diese Arbeit mit Interesse verfolgt haben und mich stets ermunterten, mein Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Besonders erwähnen möchte ich hier Yvonne Manning, Frauke Lindloff, Daniela Rothe und Thomas Göymen-Steck. Mit besonderer Liebe bedanke ich mich bei meinem Mann Elmar Grüneich für seine stete Unterstützung und konstruktiven Gedanken.

Pädagogik

- Thomas Lischoid: **Mediensymbolik** · Studien zur Struktur und Funktion diskontinuierlicher Darstellungsformen am Beispiel der Infografik
2012 · 330 Seiten · ISBN 978-3-8316-4139-0
- Max Fuchs: **Die Macht der Symbole** · Ein Versuch über Kultur, Medien und Subjektivität
2011 · 258 Seiten · ISBN 978-3-8316-4097-3
- Burkhard Schäffer, Olaf Dörner (Hrsg.): **Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem**
2012 · 100 Seiten · ISBN 978-3-8316-4076-8
- Christina Schenz: **LehrerInnenbildung und Grundschule** · Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen Standards und Fallbezug
2012 · 250 Seiten · ISBN 978-3-8316-4039-3
- Ursula Schimmer: **Die Didaktik des Schaufensters** · Das Modeschaufenster als kunstpädagogisches Problem mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen
2012 · 460 Seiten · ISBN 978-3-8316-4036-2
- Max Fuchs: **Kampf um Sinn** · Kulturmächte der Moderne im Widerstreit
2011 · 208 Seiten · ISBN 978-3-8316-4072-0
- Thomas Trautmann, Anne Sallee, Annika Buller (Hrsg.): **»Ich verstehe mehr als Bahnhof!« Szenen aus der Kindheit eines hoch begabten Mädchens**
2011 · 200 Seiten · ISBN 978-3-8316-4062-1
- Katja Koch: **Zweitspracherwerb am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich**
2012 · 238 Seiten · ISBN 978-3-8316-4061-4
- Elisabeth Christl: **Das eigene Tun begreifen** · Eine ganzheitliche Therapie für Schulkinder auf den Grundlagen Maria Montessoris
2011 · 252 Seiten · ISBN 978-3-8316-4058-4
- Hans-Jürgen Schindele: **Oskar Vogelhuber (1878 bis 1971) – Leben und Werk eines bayerischen Volksschulpädagogen und Lehrerbildners**
2011 · 280 Seiten · ISBN 978-3-8316-0972-7
- Susanne Toepell: **Lehrertrainings im deutschen Sprachraum** · Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe
2010 · 378 Seiten · ISBN 978-3-8316-0954-3
- Petra Melissa Schön: **Der Mensch auf dem Weg der Individuation** · in Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Seminars „Imagination und Malen“
2009 · 294 Seiten · ISBN 978-3-8316-0871-3
- Elke Irimia: **Probleme und Perspektiven der beruflichen Integration Blinder und hochgradig sehbehinderter Menschen**
2008 · 322 Seiten · ISBN 978-3-8316-0825-6
- Isabella Lang: **Erfolgsfaktoren und -hemmnisse beim Tele-Tutoring** · Eine Analyse virtueller Betreuung von Lernenden im Kontext hybrider Lehr-Lern-Arrangements
2007 · 192 Seiten · ISBN 978-3-8316-0682-5

- Tatjana Kapustin-Laufer: **Lebenswelten der Grundschul Kinder und ihre Vernetzung als pädagogische Chance**
 · Modellprojekt »Miteinander 2000 – Familien stärken« und Evaluationsstudie mit Grundschulklassen,
 Eltern, Lehrkräften und Kinderbetreuern in Sportvereinen
 2006 · 406 Seiten · ISBN 978-3-8316-0556-9
- Peter Maderer: **Geragogische Gruppenarbeit in der sozialen Institution Altenheim** · Theoretische Grundlagen
 einer integrativen Geragogik unter Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Verhältnisses
 2003 · 330 Seiten · ISBN 978-3-8316-0220-9
- Stephanie Wilde: **Secondary schools in eastern Germany: A study of teachers' perceptions in Brandenburg
 Gesamtschulen**
 2003 · 260 Seiten · ISBN 978-3-8316-0199-8
- Martina Dittler: **Computervermittelte Kommunikation in netzbasierten Lernszenarien** · Eine empirische
 Studie über die Effekte unterschiedlicher Kommunikationsbedingungen auf Lernprozess, Lernerfolg und
 sozio-emotionale Aspekte bei der kooperativen Bearbeitung von computergestützten Lernfällen
 2002 · 240 Seiten · ISBN 978-3-8316-0131-8
- Hadumoth Radegundis Scholpp: **Das Sehen als Medium menschlicher Bildungsprozesse** · Eine Untersuchung
 zu pädagogischen, didaktischen und therapeutischen Dimensionen des Sehens mit Schwerpunkt im
 elementaren Bildungsbereich · 2., unveränderte Neuauflage
 2007 · 568 Seiten · ISBN 978-3-8316-0077-9
- Birgit Eiglsperger: **Differenziertes Raumwahrnehmen im plastischen Gestaltungsprozess** · Eine Untersuchung
 zur Anwendung des 'Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes' beim Modellieren eines Selbstporträts
 2000 · 322 Seiten · ISBN 978-3-89675-854-5
- Ute Wallisch-Langlotz: **Globale Bildung durch lokale, regionale, nationale und transnationale Erziehung: Der
 Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden im Hinblick auf die kulturelle Identität und die
 zunehmende** · Internationalisierung des Lebens in der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere unter
 Berücksichtigung weltbürgerlicher Ideen und multikultureller Manifestationen für das interkulturelle
 Lernen heute
 2000 · 290 Seiten · ISBN 978-3-89675-830-9
- Georg Emil Odermath: **Ökologie in der Moderne: Strategische Handlungsrationalität und soziale Kompetenz
 mittels systemischer Kooperation und Interferenz**
 2000 · 202 Seiten · ISBN 978-3-89675-762-3
- Brigitte van den Daele: **Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen** · Antworten auf eine veränderte Kindheit von
 Grundschulern
 2000 · 346 Seiten · ISBN 978-3-89675-726-5
- Nicolae Nistor: **Problemorientierte virtuelle Seminare** · Gestaltung und Evaluation des KOALAH-Seminars
 2000 · 240 Seiten · ISBN 978-3-89675-683-1
- Elvira Preiwisch-Seibold: **Das Erlernen einer Programmiersprache im Wirtschaftsinformatikunterricht unter
 besonderer Berücksichtigung wissenspsychologischer Theorien, dargestellt am Beispiel der
 prozeduralen Sprache COBOL**
 1999 · 220 Seiten · ISBN 978-3-89675-553-7

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:
 Herbert Utz Verlag GmbH, München
 089-277791-00 · info@utzverlag.de

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: www.utzverlag.de