Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

3-2008

Schwerpunkt: Kindliche Sprachentwicklung bei Mehrsprachlichkeit

- Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung
- Sprachförderung durch Erzählen
- Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter
- Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte

Aufsätze

- Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht bei berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben 16 bis 18-jähriger SchülerInnen
- Adolescents' attitudes towards foreigners
- Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen jugendlicher Baptisten
- Konvergenzbezogene Mediennutzung Jugendlicher

77411
3. Jahrgang
3. Vierteljahr 2008
ISSN 1862-5002
Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3-2008

Jahrgang 3 – Heft 3

Inhalt

Schwerpunkt

Sprachentwicklung in der Kindheit

Ingrid Gogolin, Sara Fürstenau
Editorial 243

Hans Reich
Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung 249

Drorit Lengyel
Sprachförderung durch Erzählen – Indikatoren für die Analyse der Erzählfähigkeit von Vorschulkindern in der Zweitsprache Deutsch 259

Solveig Chilla
Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter - Eine Herausforderung an die sprachpädagogische Diagnostik 277

Nicole Hofmann, Silvana Polotzek, Jeanette Roos, Hermann Schöler
Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte 291

Allgemeiner Teil

Aufsätze

Alexander Geimer, Steffen Lepa, Ehrenspeck Yvonne
Zur Bedeutung von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht für die Beschäftigung mit berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben bei 16 bis 18jährigen Berliner SchülerInnen 301

Burkhard Gniewosz, Peter Noack, Dirk Wentura, Friedrich Funke
Adolescents' attitudes towards foreigners:
Associations with perceptions of significant others' attitudes depending on sex and age 321

Arne Schäfer
Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen jugendlicher Baptisten: Ethnographie einer evangelikalen Aussiedlergemeinde 339

Kurzbeiträge

Jan Keilhauer, Maren Würfel, Matthias Kießling
Tendenzen in der konvergenzbezogenen Nutzung des Medienensembles durch Jugendliche – Zwischenergebnisse des Medienkonvergenz Monitoring 353

Rezensionen

Sara Fürstenau
Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können 359

Imke Lange
Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen 362

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe 366

Editorial

Sara Fürstenau & Ingrid Gogolin

Sara Fürstenau

Ingrid Gogolin

Die Sprachentwicklung zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher in Deutschland steht im Zentrum dieses Heftes. Die Gruppe, die hier in den Fokus genommen wird, ist nicht klein – man muss davon ausgehen, dass in den westdeutschen Bundesländern zwischen 30 und 50 Prozent der Kinder zu ihr gehören, in den ostdeutschen Ländern immerhin etwa 10 Prozent (vgl. Bildung in Deutschland 2008). Gemeint sind Kinder mit Migrationshintergrund, aus Familien also, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist.

Über die Sprachentwicklung dieser Kinder und die Praktiken sprachlicher Erziehung in diesen Familien gibt es in Deutschland sehr wenig Forschung. Die Beiträge dieses Bandes versammeln die Ergebnisse wichtiger Untersuchungen, die hierzulande durchgeführt wurden, um die Geheimnisse des Aufwachsens mit zwei und mehr Sprachen zu lüften und um Strategien zu beleuchten, die intendieren, in Institutionen der frühkindlichen Bildung und Erziehung bestmöglich auf Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung zu reagieren.

Angeknüpft wird hierbei an einem internationalen Forschungsstand über Spracherwerb und Sprachentwicklung, der hier einleitend kurz zusammengefasst wird, um die Beiträge zum Themenschwerpunkt dieses Heftes einzubetten:

Nach allem, was man darüber weiß, kann man die Phase des Primärspracherwerbs recht beruhigt betrachten: Sieht man vom Fall einschränkender Erkrankung oder vom Ausnahmefall der Vernachlässigung – also dem Fall, dass kaum mit dem Kind kommuniziert wird – einmal ab, so führt die physiologische und psychische Grundausstattung des kleinen Kindes bis zum Alter von etwa drei, vier Jahren zu einer sehr stabilen Grundlage in der Sprache, die seine Umgebungssprache ist. Das strukturelle Grundgerüst dieser Sprache ist dem Kind ab ca. dem dritten Lebensjahr geläufig und vertraut. Diese erste Sprachaneignung geht primär als implizites Lernen vonstatten, also als ein Prozess, in dem Bewusstheit und Kontrolle über das Lernangebot und seine Aneignung noch kaum eine Rolle spielen. Für das Aufwachsen unter Mehrsprachigkeitsbedingungen ist relevant, dass der Erwerbsverlauf in dieser frühen Phase der Sprachaneignung

relativ unbeeindruckt davon ist, ob eine, zwei oder mehr Sprachen die Umgebungskommunikation des Kindes ausmachen. Zu unterscheiden ist bei Mehrsprachigen zwischen sog. simultanem und sog. sukzessivem Spracherwerb: Als simultan gilt der Erwerb von zwei oder mehr Sprachen, der entweder von Beginn an oder etwa bis zum dritten, spätestens vierten Lebensjahr einsetzt. In diesem Fall sind zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern keine bedeutenden Unterschiede im Verlauf des Erwerbs von Prinzipien der Syntax der beteiligten Sprachen auszumachen. Setzt die Aneignung der zweiten oder weiteren Sprache(n) erst nach diesem Zeitpunkt ein, so wird der Spracherwerb als sukzessive bezeichnet. In diesem Fall hat das Kind die wesentlichen Grundzüge seiner Erstsprache bereits erworben, wenn die Aneignung der weiteren Sprache(n) beginnt.

Die angegebenen Altersgrenzen sind allerdings keineswegs fixe Größen. Wissenschaftlich besteht zwar darüber Einigkeit, dass die Art und Weise des Spracherwerbs und die dabei eingesetzten Strategien sich zwischen Kindern und Erwachsenen unterscheiden. Dabei aber gibt es keine klaren zeitlichen Grenzen. Man kann quasi ein „Erwerbskontinuum" abzeichnen, dessen einen Pol der doppelte Erstspracherwerb und dessen anderen Pol die Aneignung einer neuen Lebenssprache im Erwachsenenalter bildet.

Im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit der DFG an der Universität Hamburg wurden Untersuchungen angestellt, die eine genauere Eingrenzung des Zeitpunkts erlauben, ab dem im Verlauf der Sprachaneignung größere Änderungen auftreten. In Studien über die Sprachaneignung bei Türkisch als Familiensprache und Deutsch als Umgebungssprache wurden Kinder untersucht, die den frühesten Kontakt mit dem Deutschen mit ca. zweieinhalb Jahren hatten. Ferner wurden Daten aus einer anderen Studie reanalysiert, in die ebenfalls Kinder mit Türkisch als Erstsprache einbezogen waren. Deren erster Kontakt mit dem Deutschen fand aber im Alter von ca. sechs Jahren statt (vgl. *Kroffke/ Rothweiler* 2006). Im Ergebnis steht, dass der Erwerbsverlauf der älteren Kinder sich in wesentlichen Aspekten vom Erwerbsverlauf bei den Kindern, die früher den ersten Kontakt mit der zweiten Sprache hatten, unterschied. Zugleich aber unterscheidet sich der Erwerbsverlauf bei den Kindern, die im Alter von sechs Jahren mit der deutschen Sprache ersten Kontakt hatten, noch einmal klar vom Zweitspracherwerb Erwachsener. Die Autorinnen stellen zusammenfassend fest, dass die Beobachtungen ihrer Studie den auch in anderen Untersuchungen erhaltenen Befund bestätigten, nach dem der Erwerbsverlauf bei Kindern, die etwa ab dem fünften bis sechsten Lebensjahr ersten Kontakt mit der Zweitsprache erhalten, weder mit dem Verlauf im Falle doppelten Erstspracherwerbs noch mit dem Zweitspracherwerb Erwachsener übereinstimmt (vgl. ebda., S. 151).

Die berichteten Forschungsergebnisse betreffen das strukturelle Grundgerüst der Sprache(n), mit der oder denen in früher Kindheit Kontakt besteht. In Bezug auf das Deutsche gehört zu den ‚Meilensteinen' des Erwerbs insbesondere die komplizierte, von rechts nach links aufgebaute Satzstruktur. Bei einsprachig aufwachsenden Kindern ist die Satzklammer des Deutschen im Alter von ungefähr zwei Jahren verfügbar. Diverse Studien zeigen, dass Kinder, die erstmals im Alter von drei bis vier Jahren mit Deutsch Kontakt haben, die zielsprachlich korrekte Variante der Verbstellung innerhalb von acht bis zehn Mo-

naten erwarben. Die Variationen des Auftretens bei der Aneignung der Grundstruktur von Haupt- und Nebensätzen entsprachen dabei jenen, die bei einsprachigen Kindern ebenfalls beobachtet werden können.

Anders als in Bezug auf das grundlegende grammatische Gerüst einer Sprache sieht es bei anderen sprachlichen Teilbereichen, namentlich dem Wortschatz aus. Hier kann keine Parallelität zu Einsprachigen beobachtet werden, auch dann in der Regel nicht, wenn es sich um tatsächlich parallelen Spracherwerb handelt. Dem steht unter anderem entgegen, dass zweisprachig lebende Menschen nicht zu verstehen sind als Individuen, die komplette monolinguale Sprach- und Handlungssysteme in sich vereinigen. Treffender ist vielmehr das Bild zweier funktional differenzierter, sich nur teilweise überdeckender ‚arbeitsteiliger' Systeme. Beispielsweise gibt es keinen Anlass, deckungsgleiche Wortfelder aufzubauen, wenn die Erfahrungs- und Sprachhandlungsbereiche, in denen ein Mensch seine Sprachen gebraucht, nicht deckungsgleich sind.

Insgesamt verfügen Zweisprachige in der Regel in jeder ihrer Sprachen über einen geringeren Wortschatz als Einsprachige. Dies rührt daher, dass der Erwerb lexikalischer Mittel an den konkreten Input gebunden ist, den ein Kind in jeder der beiden Sprachen erhält. Einen Vorteil besitzen bilingual lebende Kinder gegenüber monolingualen hingegen im Hinblick auf ihre Fähigkeit zur sprachlichen Abstraktion. Sie können sich eher als einsprachige von der Vorstellung freimachen, dass Wort und Ding, Zeichen und Bezeichnetes in eins fallen. Sie akzeptieren früher als monolingual aufwachsende Kinder, dass es auch innerhalb einer Sprache verschiedene Bezeichnungen für einen Sachverhalt oder einen Vorgang gibt.

Sprachliche Mischäußerungen, die vielfach als Zeichen für gefährdete Sprachentwicklung bei Zweisprachigen gedeutet werden, erweisen sich bei näherem Hinsehen zumeist als funktional. Bilingual lebende Kinder können bereits sehr früh zwischen den Redemitteln ihrer beiden Sprachen differenzieren, was sich daran zeigt, dass sie den situativen Vorgaben einer Sprachhandlungssituation durch adäquate Sprachwahl zumeist entsprechen – und dazu kann auch das Mischen beider Sprachen oder das Wechseln zwischen ihnen gehören, wenn Gesprächspartner zugegen sind, denen ebenfalls beide Sprachen geläufig sind. Sprachmischungen sind mithin als Phänomene (für den einsprachigen Betrachter) auffällig, zeigen aber letzten Endes nichts anderes an, als dass einem bilingual aufwachsenden Kind Redemittel zur Verfügung stehen, die aus der Sicht Erwachsener zwei verschiedenen Sprachen angehören.

Während also auf der Ebene der syntaktischen Struktur eher Ähnlichkeiten des Spracherwerbs ein- und zweisprachiger Kinder zu verzeichnen sind, gibt es auf anderen Ebenen deutliche Unterschiede. Da ist zum einen das Phänomen von Sprachwechsel oder Sprachmischung zu nennen, einer für Bilinguale spezifischen Erscheinung, die auf das Vorhandensein zweier Sprachen im Repertoire eines Kindes deutet. Zum zweiten ist damit zu rechnen, dass die lexikalischen Mittel, über die zweisprachig aufwachsende Kinder verfügen, in den beiden beteiligten Sprachen *nicht* deckungsgleich sind. Vielmehr sind domänenspezifische Unterschiede wahrscheinlich, die mehr oder weniger groß sind – je nachdem, wieweit die Lebensbereiche, in denen Sprachaneignung geschieht, einander überlagern. Zuweilen wird bei zweisprachig aufwachsenden Kindern beob-

achtet, dass sie in einigen Domänen über einen geringeren Wortschatz verfügen als einsprachige. Das kann man sich mit einem geringeren Input erklären, dem die Kinder ausgesetzt sind, aber auch damit, dass sie ggf. über funktionale Äquivalente in ihrer anderen Sprache verfügen. Ein bis hierhin nicht angesprochener Aspekt ist die Lautbildung, verbunden mit der Aneignung von Merkmalen der Sprachmelodie. In diesem Bereich werden Unterschiede zwischen ein- und zweisprachig aufwachsenden Kindern beobachtet, die bereits sehr früh einsetzen. Etwa am Ende des ersten Lebensjahres haben sich die Wahrnehmungs- und Produktionsapparate für Laute und Sprachmelodien beim Kind ungefähr auf den konkreten Bestand eingestellt, der in seiner Umgebungssprache dominant ist. Das besagt nicht, dass bei späterem ersten Sprachkontakt der Erwerb einer Aussprache oder von phonologischen Wahrnehmungen, die denen Einsprachiger nahekommen, nicht mehr möglich ist. Aber es ist wahrscheinlich, dass mehr oder weniger deutliche Spuren der phonetischen und phonologischen Gesetzmäßigkeiten der zuerst erworbenen Sprache im Repertoire der zweiten Sprache erhalten bleiben.

Die Erkenntnisse über frühkindliche Sprachaneignung haben für die in diesem Heft angesprochenen Themen große Bedeutung. Sie werfen ein Licht auf die Voraussetzungen der Kinder und die Wege, die bei der frühen Förderung von Sprachfähigkeiten begangen werden können. Kinder im vorschulischen Alter bevorzugen andere Strategien der Sprachaneignung als Kinder im Schulalter. Einsprachige kommen mit anderen Voraussetzungen als Zweisprachige. Bei der Sprachbildung im Elementarbereich kann nicht am methodischen Repertoire der (Grund-)Schule angesetzt werden, sondern es müssen Prozesse gestaltet werden, die der Präferenz kleiner Kinder für intuitive und imitative, aus reichhaltigem Sprachangebot schöpfende Aneignungsprozesse entgegenkommen, und hierbei muss Zweisprachigkeit als Voraussetzung berücksichtigt werden.

Im Beitrag von Hans H. Reich werden diese Erkenntnisse anhand der Vorstellung individueller Sprachbiographien genauer dargestellt und illustriert. Vorgestellt wird die Bandbreite der sprachlichen Vorerfahrungen, mit denen Kindertageseinrichtungen heutzutage zu rechnen haben – und zwar im Hinblick auf die individuellen Voraussetzungen des einzelnen Kindes zum einen, im Hinblick auf die sprachliche Komposition von Gruppen zum anderen. Vor dem Hintergrund dieser Illustration entwickelt Reich Anforderungen an die Gestaltung der Sprachförderung und Sprachbildung im Elementarbereich. Er fokussiert dabei auf die Qualifikationen, die Erzieherinnen und Erzieher einbringen müssten, um Sprachbildung ertragreich gestalten zu können, und gibt eine Vorschau auf eine demnächst erscheinende Buchpublikation zum Thema „Sprachförderung im Kindergarten“, in der die vielfältigen Erfahrungen zusammengefasst werden, die Reich in der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts zur Sprachentwicklung bilingualer Kinder im Elementarbereich sammeln konnte.

Auch der Beitrag von Drorit Lengyel entstand im Kontext eines Programms zur Entwicklung von Konzepten der Sprachbildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hier handelt es sich um das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“, das 2004 bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern durchgeführt wird. Die Autorin

gehört zum Team der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms. In ihrem Beitrag geht es um die komplementäre Seite der Sprachförderung: die Diagnostik. Anhand mündlicher Sprachdaten aus einem förderdiagnostischen Verfahren für Fünfjährige analysiert die Autorin Entwicklungen im Sprachhandlungsbereich ‚Erzählen' von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Verlauf des letzten Kindergartenjahres. Es handelt sich um Kinder, die im Rahmen einer Erzählwerkstatt sprachlich gefördert wurden. In einer explorativen Analyse von vier Fällen beschreibt Lengyel die Entwicklung der Kinder auf der Grundlage von Indikatoren, die aus der Erzählforschung abgeleitet sind und die sich in der Analyse bewähren. Lengyel plädiert dafür, die speziellen Ziele sprachlicher Förderung bei der Evaluation von Fördereffekten und bei der Überprüfung von Fördermaßnahmen für einzelne Kinder generell, nicht nur im Bereich der Erzählkompetenz, stärker zu berücksichtigen.

Der Beitrag von Solveig Chilla betrachtet den Diagnoseprozess aus der Perspektive der Sprachbehindertenpädagogik und basiert auf Erkenntnissen aus dem Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit der DFG an der Universität Hamburg. Im Mittelpunkt steht die Gefahr der Fehldiagnose bei sukzessiv-bilingualen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Beim aktuellen Stand der Forschung sei es häufig schwierig zu entscheiden, ob Sprachauffälligkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auf den speziellen Verlauf des Zweitspracherwerbs zurückgeführt werden können, oder ob es sich um ‚Störungen' im Spracherwerb handelt. Der Begriff ‚Spezifische Spracherwerbsstörung' (SSES) bezeichnet Sprachauffälligkeiten, die nicht auf Hörstörungen, mentale oder soziale Deprivation oder neurologische Schädigungen zurückgeführt werden können. Für monolingual deutschsprachige Kinder sind die Indikatoren einer SSES weitgehend bekannt. Den Forschungsbedarf, der im Hinblick auf die Einschätzung der Sprachauffälligkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache besteht, zeigt Chilla anhand einer differenzierten Darstellung der unterschiedlichen wissenschaftlichen Modelle und Hypothesen über den Verlauf des sukzessiv-bilingualen Spracherwerbs auf. Die Autorin stellt weiterhin heraus, dass nur eine umfassende Diagnostik, die die Sprachstände und Erwerbsbedingungen beider Sprachen des Kindes berücksichtigt, der Komplexität des sukzessiv-bilingualen Spracherwerbs gerecht werden kann.

Im vierten Beitrag zum Themenschwerpunkt stellen Nicole Hofmann, Silvana Polotzek, Jeanette Roos und Hermann Schöler eine Evaluationsstudie vor. Die im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg durchgeführte Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern überprüft die Wirksamkeit dreier spezieller Programme in Kindertageseinrichtungen. Das Ergebnis ist eindeutig: Kinder, die während des letzten Kindergartenjahres an einem der drei Sprachförderprogramme teilnahmen, erzielten in den verschiedenen Tests *keine* besseren sprachlichen Leistungen als Kinder, die im Rahmen des regulären Kindergarten-Alltags sprachlich gefördert wurden. Vor diesem Hintergrund verweisen die Autorinnen und der Autor im Ausblick auf verschiedene Aspekte der Sprachförderung, die zur Optimierung von Programmen überdacht werden sollten: die Gruppengröße, die Dauer der Förderung, das Alter der Kinder, die didaktischen Methoden, die Qualifikation des Personals und die finanziellen und personellen Ressourcen der Kindertagesstätten.

Die Evaluationsstudie ist ein Hinweis auf den Entwicklungsbedarf der sprachlichen Bildung in den Institutionen des Elementarbereichs. Es schließt sich der Kreis zu dem Beitrag von Hans H. Reich in diesem Heft, in dem Anforderungen an die Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern formuliert werden. Die Qualität sprachlicher Bildung hängt letztlich von der Sprachförderkompetenz der einzelnen Erzieherin, des einzelnen Erziehers und von der kontinuierlichen Gestaltung der alltäglichen sprachlichen Interaktion mit den Kindern ab. Diese werden durch spezifische Programme, die in den Institutionen nur zeitlich begrenzt und womöglich von zusätzlichen Fachkräften durchgeführt werden, nicht zwangsläufig verbessert. Umso wichtiger ist es, dass Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich ein Bewusstsein für ihr sprachliches Verhalten im Umgang mit den Kindern entwickeln und ihre Sprachförderkompetenzen erweitern. Ein viel versprechender Ansatz für die Qualifizierung im Elementarbereich ist unseres Erachtens die „Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen" (DO-RESI, vgl. *Fried/Briedigkeit* 2008). Das Instrument gibt Erzieherinnen und Erziehern Kriterien für die Beobachtung, Reflexion und Bewertung sprachlicher Interaktionen an die Hand und lenkt ihre Aufmerksamkeit auf vier Qualitätsdimensionen: Organisation, Beziehung, Adaptive Unterstützung und Sprachlich-kognitive Herausforderung. Es ist wünschenswert, dass die vielfältigen Möglichkeiten und Chancen der sprachlichen Bildung, die sich bei der spielerischen Arbeit mit Kindern in den Institutionen des Elementarbereichs bieten, unter Berücksichtigung dieser Dimensionen in Zukunft besser ausgeschöpft werden. Die Beiträge in diesem Heft basieren auf Forschungen, die dazu einen Beitrag leisten können.

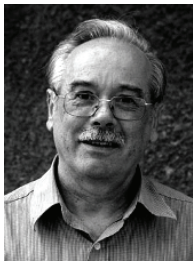
Literatur

Fried, L./Briedigkeit, E. (2008): Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. – Berlin.

Kroffke, S./Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, M. (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam. – Frankfurt a.M, S. 145-154.

Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung

Hans H. Reich



Hans H. Reich

Zusammenfassung
Eine zentrale Aufgabe der Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung besteht im pädagogisch angemessenen Umgang mit der Vielsprachigkeit der Gruppen und der Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder. Der Artikel betrachtet diese Aufgabe unter drei Aspekten: Einstellungen von Erzieherinnen zur sprachlichen Vielfalt, Bandbreite der Zweisprachigkeitsprofile bei Vierjährigen, Fortbildungsziele und Fortbildungsinteressen. Zugrunde liegen Ergebnisse eines Projekts zur „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich", das in der Stadt Hamburg an 20 Einrichtungen durchgeführt wurde.

Schlagworte
Elementarbereich, Mehrsprachigkeit, Spracheinstellungen, Zweisprachigkeitsprofile, Qualifizierung von Erzieherinnen

Day Nurseries as institutions of language education

Abstract
Increasingly, day nurseries are included in general educational policies, with language education, especially language support for bilingual children as one of the most prominent issues. The article describes the broad range of language profiles among the four-year olds and reports on language attitudes of nursery-school teachers found in a project of 20 nurseries in the city of Hamburg. It concludes by stating in-service training needs of nursery school teachers with regard to the multi-faceted language situation found nowadays in most of the day nurseries in Germany.

Key words: preschool education, multilingualism, language attitudes, bilingual profiles, in-service training of nursery school teachers

1. Einleitung

In seiner Einleitung zum Sammelband „Elementarpädagogik nach PISA" konstatiert *Fthenakis* (vgl. 2003) einen einschneidenden Umbruch der Elementarpädagogik in den 1990er Jahren, den er als Übergang von der Moderne zur Postmoderne vorstellt. Zwei Tendenzen erscheinen ihm hierfür charakteristisch, einmal der Übergang von einer universalistischen Orientierung zu einer Orien-

Laut *Fthenakis* gibt es zwei Tendenzen der Postmoderne.

tierung an sozialer Vielfalt, zum andern das zunehmende Interesse staatlicher Instanzen an der Entwicklung elementarpädagogischer Curricula: „Immer mehr zeigt sich ein staatliches Interesse an der vorschulischen Erziehung, das mit einem stärkeren Druck auf die Fachkräfte bezüglich der Nachweisbarkeit von Lehr- und Lernergebnissen einhergeht" (*Fthenakis* 2003, S. 20f.)

„Diesem [d.h. dem postmodernen] Verständnis folgend werden kulturelle Unterschiede in einem Land nicht negiert, sondern bei der Curriculumkonstruktion angemessen berücksichtigt und konstruktiv einbezogen" (ebda., S. 25). *Fthenakis (2003)* lässt diese beiden Tendenzen nebeneinander bestehen, ohne ihr Verhältnis zu untersuchen.

Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichem Interesse und pädagogischer Orientierung

Ein solch neutrales Nebeneinander-Gelten-Lassen ist problematisch. Für den Bereich der sprachlichen Bildung zumindest muss von einer klaren Widersprüchlichkeit ausgegangen werden, und diese zeigt sich nirgends deutlicher als in der sprachlichen Bildung der Kinder, in deren Familien andere Sprachen als die allgemeine Verkehrs- und Bildungssprache gesprochen werden. Hier gerät das vom Staat repräsentierte gesellschaftliche Interesse in ein unvermeidbares Spannungsverhältnis zur pädagogischen Orientierung. Das ist nichts Ungewöhnliches, alle öffentliche Bildung muss dieses Spannungsverhältnis aushalten. Das bedeutet aber auch, dass die erziehungswissenschaftliche Reflexion sich in jedem konkreten Fall darauf einzulassen hat – in dem hier zur Debatte stehenden Fall also auf die Spannung zwischen sprachlicher Primärsozialisation und Sprachbildung als institutionellem Auftrag.

Einheitlichkeitsinteresse versus Sprachenvielfalt der Gesellschaft

Es gibt ein klares gesellschaftliches Interesse an sprachlicher Einheitlichkeit im Bildungswesen, das sich gerade in jüngster Zeit offen und entschieden artikuliert. Hier wie sonst ist es das Nationale, das sich als Bannerträger des Universalen darstellt. (Es ist ja nicht die Weltsprache Englisch mit der einheitlichen Sprache gemeint ...)

Dem Einheitlichkeitsinteresse entgegen steht die von der pädagogischen Theorie geforderte Orientierung an der tatsächlichen Sprachenvielfalt der Gesellschaft, der Klientel im Bildungsbereich, der Kinder.

Machterhaltungsstrategien von Mehrheiten

Die Machtpositionen könnten nicht unterschiedlicher verteilt sein: Hier ein klarer Mehrheitswille einheimischer Wähler, eine starke Medienmeinung, unterstützt von neueren soziologischen und pädagogischen Veröffentlichungen – dort eine in der Spracherziehung verunsicherte Minderheit, die Spracherhalt und Schulerfolg gerne auf einen Nenner bringen möchte, eher zu resignativem als zu offensivem Handeln neigend (*Gogolin* 1997), unterstützt nur von einer wissenschaftlichen und publizistischen Minderheit, die keinen starken Eindruck macht. So weit scheint alles klar zu sein, und doch ist alles komplizierter. Es geht in diesem Szenario auch um die Macht von Minderheiten (*Moscovici* u.a. 1985), anders gewendet: die Dialektik in den Machterhaltungsstrategien von Mehrheiten. Der massenhafte Bildungsmisserfolg ist auch ein Drohpotenzial; ohne ein Eingehen auf sprachliche Unterschiede wird es keine erfolgreiche sprachliche Vereinheitlichung geben können, aber jede Beachtung der Unterschiede, sei sie auch nur transitorisch gemeint, trägt in sich Keime des partikularen Bewusstseins und drängt auf Ausgleich oder Kompromiss.

Mehrheitsposition

Die Mehrheitsposition drückt sich u.a. in der Vorstellung aus, dass es Aufgabe der Elementarbildung sei, die Kinder im Deutschen als der Sprache ihrer

künftigen schulischen Bildung so weit zu fördern, dass ein chancengleiches Mitkommen im Primarbereich gewährleistet werde. In diesem Maßstab der „sprachlichen Schulreife“ komprimiert sich die gesellschaftliche Normalisierungserwartung, die im Hinblick auf die Kinder, in deren Familien andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, aufgebaut worden ist. Die Minderheitenposition artikuliert sich – sehr viel schüchterner – in Hinweisen auf die Rolle der Erstsprache als Überbrückungshilfe, auf die Bedeutung dieser Sprache für das kindliche Selbstbewusstsein, auf die Zweisprachigkeit als Ressource des späteren Fremdsprachenlernens, auf die Erfolge des bilingualen Unterrichts, auf den allgemeinen gesellschaftlichen Sprachenbedarf und die europäische Vielsprachigkeitspolitik.

Minderheitenposition

Angesichts der globalen Sprachenentwicklung stehen aber die Nationalsprachen selbst, auch das Deutsche, in der Gefahr der Minorisierung, sei sie real oder nur empfunden, und manche Staaten – so auch eine Reihe von Staaten in der Europäischen Union – versuchen sich durch Vielsprachigkeitspolitiken zu retten. Je mehr sie nun diese nach außen vertreten, desto mehr geraten sie nach innen in Rechtfertigungszwänge. Es sind aggressive, es sind aber auch friedliche Lösungen dieses sprachenpolitischen Spannungsverhältnisses denkbar.

Der widersprüchlichen Materie entsprechend sind die Positionen der Akteure paradox verteilt: Die vereinheitlichenden Tendenzen konkretisieren sich in Deutschland in den finanziellen und organisatorischen Strukturen der Deutschförderprogramme, die in den Bundesländern für den Elementarbereich und für den Übergang zum Primarbereich aufgelegt worden sind, aber auch, und zwar noch deutlicher, in der Produktion didaktischer Materialien, die Handlungssicherheit verheißen und an der sich Praktiker wie Wissenschaftler linguistischer und psycholinguistischer Couleur beteiligen. Sie wird getragen von der einheimischen Elternschaft, aber auch von großen Anteilen der Migranteneltern, die sich den Kindergarten als Instanz des Deutschlernens, und ausschließlich des Deutschlernens, wünschen. Auf der anderen Seite wird die Minderheitenposition nicht nur von einem Teil der Migranteneltern, und natürlich von den Migrantenfunktionären, vertreten, sondern findet sich auch, mit überraschender Deutlichkeit, wieder in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich, die ganz überwiegend einen differenzierenden Umgang mit der Sprachenvielfalt empfehlen (*Hovestadt* 2003; *Reich,* erscheint 2008).

2. Einstellungen von Erzieherinnen zur sprachlichen Vielfalt

Projekt der Hamburger Sozialbehörde ergibt vier Einstellungen der Erzieherinnen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit

Wie die Erzieher und Erzieherinnen, die ja im Schnittpunkt dieser Interessen stehen, darüber denken, ist zumindest ansatzweise erforscht. In einem Projekt der Hamburger Sozialbehörde zur zweisprachigen Entwicklung im Elementarbereich wurden rd. 60 Teilnehmerinnen (Leiterinnen, einsprachig deutsche Erzieherinnen und zweisprachige Erzieherinnen) danach gefragt, welche Einstellungen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit, zu zweisprachiger und mehrsprachiger Erziehung sie vertreten (Abschlussbericht 2007, S. 48-56). Die Faktorenanalyse der Antworten führt zu vier Komponenten.

Hauptkomponente: multilingual-pädagogische Einstellung

Die Hauptkomponente ist durch Zustimmung zu den Statements „Zweisprachigkeit als Kompetenz“, „integrierte Sprachförderung“, „positives Erleben der Zweisprachigkeit“, „Kennenlernen der Sprachen anderer Kinder“ und „Kommunikation aller Kinder als Ziel der Sprachförderung“ gekennzeichnet. Diese Komponente könnte man die „multilingual-pädagogische Einstellung“ nennen. Sie wurde von der relativ größten Gruppe der Teilnehmerinnen des Projekts vertreten.

Spracherhalts-offensive Einstellung

Die zweite, in schwächerem Maße vertretene Komponente wird durch den signifikanten Zusammenhang zwischen den Zustimmungen zu den Statements „Zweisprachigkeit als Normalfall“, „Muttersprache lesen und schreiben lernen“ und „Kennenlernen der Sprachen anderer Kinder“ konstituiert. Man könnte sie als die „spracherhalts-offensive Einstellung“ bezeichnen. Ihren Vertreterinnen kommt es vor allem auf die Zweisprachigkeit der Kinder, nicht so sehr auf die Mehrsprachigkeit der Einrichtung an. Das muss aber nicht als Gegensatz gesehen werden. Bemerkenswert sind die negativen Zusammenhänge mit den Statements „Zweisprachigkeit als Kompetenz“, „Geborgenheit in der Einrichtung“ und „positives Erleben der Zweisprachigkeit“, auch wenn diese nicht in signifikanter Weise ausgeprägt sind. Es liegt nahe, diese Einstellung insbesondere bei den zweisprachigen Erzieherinnen zu vermuten. Doch dies trifft aber nicht zu; sie findet sich auch bei einsprachig deutschen Erzieherinnen und Leiterinnen. –

Assimilatorische Einstellung

Die nächste Komponente ist durch den Zusammenhang zwischen der Vorstellung einer langfristigen Überwindung der Zweisprachigkeit zugunsten des Deutschen, dem Mitkommenkönnen in der Grundschule als Ziel der Sprachförderung und der Zufriedenheit mit allen Fortschritten im Deutschen, auch wenn sie gering sein sollten, gekennzeichnet. Sie steht in einem negativen Zusammenhang mit der Vorstellung, auch die deutschsprachigen Kinder sollten die Sprachen der anderen Kinder kennen lernen, und der Vorstellung, positives Erleben der Zweisprachigkeit sei das Ziel der Sprachförderung. Diesen Komplex könnte man am ehesten als „assimilatorische Einstellung“ bezeichnen. Sie war unter den Projektteilnehmerinnen nur schwach vertreten.

Kompensatorische Einstellung

Das Gleiche gilt für die letzte Komponente, die durch den Zusammenhang zwischen der Forderung nach zusätzlicher gezielter Sprachförderung, dem Mitkommen in der Grundschule als Ziel der Sprachförderung und der Zufriedenheit mit allen, auch geringen Fortschritten im Deutschen gebildet wird. Sie steht in negativer Beziehung zu der Vorstellung, bei der Sprachförderung solle kein Unterschied zwischen ein- und zweisprachigen Kinder gemacht werden, zu der Vorstellung von der Zweisprachigkeit als Kompetenz und zu der Vorstellung von der Zweisprachigkeit als Normalfall. Diese Zusammenhänge könnte man insgesamt als „kompensatorische Einstellung“ bezeichnen. Sie unterscheidet sich von der „assimilatorischen“ insbesondere dadurch, dass sie den Einrichtungen des Elementarbereichs Verantwortung auch für die nachfolgende Sprachentwicklung der Kinder zuweist.

3. Bandbreite der Zweisprachigkeitsprofile bei Vierjährigen

Die Analyse des Sprachstandes einer Teilgruppe von Vierjährigen ergibt vier Gruppen

Diese Einstellungen sind Antworten der Akteure auf eine sprachliche Realität in den Einrichtungen, die als hochkomplex zu charakterisieren ist. In dem genannten Projekt zur Zweisprachigkeit im Elementarbereich wurden von rd. hundert Kindern Sprachaufzeichnungen angefertigt, die zur Erhellung der Sprachsituation beitragen können. Um etwas genauer vergleichen zu können, soll hier eine Teilgruppe von gleichaltrigen Kindern aus der Gruppe der Vierjährigen genauer betrachtet werden. Von 20 Kindern dieses Alters liegen hinreichend vollständige Daten vor, um vergleichende Aussagen machen zu können. Nach dem Stand ihrer Zweisprachigkeit können sie in vier Gruppen eingeteilt werden:

I Kinder, deren Familiensprache durchschnittlich oder gut entwickelt ist und sich auf einem höheren Niveau befindet als ihre Zweitsprache Deutsch
II Kinder, die eine schwache Entwicklung in beiden Sprachen aufweisen
III Kinder, die eine durchschnittliche bis gute Entwicklung in beiden Sprachen aufweisen
IV Kinder, deren Zweitsprache Deutsch höher entwickelt ist als ihre Familiensprache

Zur ersten Gruppe gehören neun Kinder, man kann sie am ehesten als den typischen Fall ansehen.

Kinder der Gruppe I: Familiensprache auf höherem Niveau als Zweitsprache

Da ist etwa Kevser, die mit Türkisch aufgewachsen und mit der deutschen Sprache erst bei Eintritt in den Kindergarten, dreijährig, in Berührung gekommen ist. Ihr Türkisch ist anfangs noch etwas einfach, entwickelt sich aber rasch und im Alter von vier Jahren verwendet sie zusammengesetzte Tempus-Suffixe, verschiedene Adverbialkonstruktionen und Satzverbindungen. Sie hat allerdings erhebliche Probleme mit der Lautverarbeitung. Ihr Deutsch ist nach einem Jahr Kindergartenbesuch bis zur Bildung von einfachen Aussagen und ersten grammatischen Strukturierungen einfacher Sätze vorangeschritten. Kevser könnte eine systematische Unterstützung ihres Deutschlernens gut gebrauchen. Ihre Sprachentwicklung würde sich wahrscheinlich erfolgreicher vollziehen, wenn ihre Lautverarbeitungsprobleme von einem Logopäden oder einer Logopädin mit Kenntnissen der türkischen Sprache behandelt würden.

Da ist Victor, dessen Eltern sich manchmal über Spracherziehung streiten, d.h.: sie machen sich Gedanken darüber, und das scheint Victor gut zu tun. Sein Portugiesisch ist auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau, er kann ganze Märchen am Stück erzählen, er beherrscht das Tempussystem des Portugiesischen in voller Breite und verfügt über einen sehr differenzierten portugiesischen Wortschatz. Er zeigt frühe Ansätze von Sprachbewusstheit. Im Deutschen tut er sich noch schwer mit längeren Texten, doch beherrscht er die Elementargrammatik und einen Elementarwortschatz und lässt erkennen, dass er erfolgreich weiterlernt. Was er braucht, sind gute deutsche Sprachvorbilder.

Da ist Sergej, der – gemessen an seinem Alter – das Russische in lexikalischer und grammatischer Hinsicht sehr gut beherrscht und abwechslungsreichen Gebrauch davon macht. Von der deutschen Sprache, mit der er erst bei Eintritt in den Kindergarten in Kontakt gekommen ist, hat er sich in kurzer Zeit relativ

viel angeeignet. Er ist, wie es scheint, ein risikofreudiger Lerner, der auf die wichtigen Ausdrucksmöglichkeiten in der neuen Sprache zugreift und die Feinheiten des korrekten Sprachgebrauchs auf später verschiebt. Sergej ist sozusagen mitten im Lernprozess; sein Deutsch erreicht bei weitem noch nicht das Niveau seiner Russischkenntnisse, er holt aber rasch auf und falls ihm genügend interessante Kommunikationsmöglichkeiten geboten werden, braucht man sich um seine Sprachentwicklung nicht zu sorgen.

Kinder der Gruppe II: schwache Entwicklung in beiden Sprachen

Zur zweiten Gruppe, der Gruppe der Kinder mit schwacher Entwicklung in beiden Sprachen, gehören drei Kinder. Eines von ihnen ist Meloş. Sie begnügt sich im Türkischen mit knappen einfachen Sätzen und einfachem Wortschatz, meist reagiert sie nur auf die Äußerungen Anderer. Im Deutschen formuliert sie außer Beschreibungen auch Aufforderungen, Bitten und Fragen, gelegentlich Abwehr und Ablehnung. Viele ihrer Aussagen sind Sätze ohne Verb. Soweit Verben vorkommen, werden sie noch mehrheitlich in der Infinitivform benutzt, doch gibt es daneben auch schon erste konjugierte Formen. Ihren deutschen Wortschatz kann man als elementar charakterisieren. Ihre Aussprache weist noch Unsicherheiten auf. Sie braucht systematische Sprachförderung, verbunden mit kognitiver und emotionaler Unterstützung in beiden Sprachen.

Ein anderes Kind dieser Gruppe ist Pedro. Er ist gern mit anderen Kindern zusammen und von den anderen gern gelitten, spricht aber selten. Entsprechend gering ist die Bandbreite seiner sprachlichen Handlungsmöglichkeiten. Er benutzt in beiden Sprachen nur einen Basiswortschatz. Seine portugiesische Grammatik ist recht gut entwickelt, seine deutsche Grammatik dagegen nur rudimentär. Zwei Drittel seiner deutschen Aussagen sind Sätze ohne Verb, die vorkommenden Verbformen sind überwiegend Imperative. Er benutzt keine deutschen Präpositionen und keine deutschen Artikel. Pedro ist schwer zu verstehen. Er ist, wie sich später herausstellen wird, hörbehindert und dies beeinträchtigt seine Aussprache in erheblichem Maße; die Erzieherin hat vor allem starke Wortkürzungen notiert. Es ist wahrscheinlich, dass Pedros Sprachentwicklung insgesamt durch seine Hörbehinderung verzögert worden ist und seine Zurückhaltung beim Sprechen damit zusammenhängt. Er braucht medizinische und logopädische Betreuung.

Kinder der Gruppe III: guter oder akzeptabler Entwicklungsstand in beiden Sprachen

Die dritte Gruppe, die Gruppe der Kinder mit gutem oder akzeptablem Entwicklungsstand in beiden Sprachen, umfasst fünf Fälle. Zu ihr gehört Halime, die sich im Verlauf ihres ersten Kindergartenjahres zu einem ungemein gesprächigen Kind entwickelt hat. Zuhause sprechen die Eltern, die selbst in deutschsprachiger Umgebung geboren sind (Halime vertritt also die dritte Migrantengeneration), nur Türkisch mit ihr. Mit ihrer Schwester und mit Spielkameradinnen spricht Halime beide Sprachen. Die Sprachbeobachtungen im Kindergarten belegen einen hohen Entwicklungsstand in beiden Sprachen. Dabei ist sie unbekümmert um formale Richtigkeit und wechselt mit Leichtigkeit aus dem Türkischen ins Deutsche (nicht umgekehrt). In beiden Sprachen verfügt sie über reichhaltige grammatische und lexikalische Mittel, die es ihr erlauben, über die Bildung einfacher Sätze hinaus Aussagen parataktisch und hypotaktisch miteinander zu verbinden und längere zusammenhängende Texte zu formulieren. Dabei scheint ihr Wortschatz im Deutschen etwas weiter ausgebaut zu sein als im Türkischen, auch wenn sie vielfach zu Andeutungen und Umschreibungen

greift. Ebenso erscheint ihr sprachliches Handeln im Deutschen etwas vielfältiger als im Türkischen.

Kinder der Gruppe IV: beherrschen Deutsch besser als ihre andere Sprache

Die vierte Gruppe schließlich ist die Gruppe der Kinder, die Deutsch besser beherrschen als ihre andere Sprache. Drei Kinder gehören dazu, eines davon ist Alev. Ihre Eltern sprechen zuhause Deutsch mit ihr, da sie sich Vorteile für das Kind davon erhoffen; mit Verwandten wird Türkisch gesprochen. In der Kita spricht Alev von sich aus Deutsch, wechselt aber ins Türkische, wenn sie auf Türkisch angesprochen wird. Im Deutschen wirkt sie selbstbewusst, ihre beschreibenden und berichtenden Äußerungen sind umfangreich, in der Interaktion aktiviert sie ihre Gesprächspartner durch Fragen und durch – manchmal sehr nachdrückliche – Aufforderungen. Im Türkischen tendiert sie eher zu reaktiven Äußerungen und knapperen Formulierungen. Sie verwendet einen Elementarwortschatz und die einfachen Formen des Verbs; ihr deutscher Wortschatz ist umfänglicher. Alev verwendet Präsens, Perfekt und Präteritum und verfügt über die Fähigkeit, Satzgefüge zu bilden. Man kann davon ausgehen, dass sich ihr Deutsch in altersgerechter Kommunikation fortentwickeln wird. Eine regelmäßige Begegnung mit türkischen Erzähl- und Sachtexten würde ihr sicherlich gut tun.

4 Fortbildungsziele und Fortbildungsinteressen

Forderung nach differenzierter Sprachförderung

Die Bandbreite der hier skizzierten Sprachprofile, die eine an vielen Einrichtungen anzutreffende Sprachrealität repräsentieren, verbietet jede Gleichförmigkeit im didaktischen und pädagogischen Handeln. Sie verlangt vielmehr stärker denn je eine differenzierende Pädagogik der sprachlichen Elementarbildung, die die generelle und universale Sprachbegabtheit der jungen Menschen in der Vielfalt ihrer sozialen und historischen Ausprägungen bedenkt und Wege eines rechtfertigbaren Umgangs damit erkundet.

Da aber die gesellschaftliche Normalitäts- und Einheitserwartung die institutionelle Grundlage fast aller angebotenen Bildungsmöglichkeiten ist, kommen freilich auch im individuellen Interesse des Kindes nur die Wege in Betracht, die diese Erwartung nicht einfach ignorieren. Das soll nicht heißen, dass dieser notwendigen Rücksicht alle pädagogische Umsicht geopfert werden müsste. Rechtfertigbar ist sehr wohl auch die Orientierung an dem formalen Bildungsziel einer sprachenübergreifenden Kompetenzentwicklung (neben dem materialen Bildungsziel des hinreichenden Deutscherwerbs), rechtfertigbar ist die Vorstellung eines „gebildeten“ Umgangs mit der Vielsprachigkeit in der Gruppe, rechtfertigbar ist auch ein zusätzliches Angebot der Bildung in der Familiensprache der Kinder.

Dies alles ist heikel. Die Orientierung an den hinreichenden Deutschkenntnissen impliziert unweigerlich eine Defizitorientierung für eine Vielzahl von Kindern, die im Widerspruch steht zu einer generellen Kompetenzorientierung in der Elementarpädagogik. Dieser Widerspruch kann zwar methodisch gemildert, aber nicht grundsätzlich wegdiskutiert werden. Die Orientierung an den hinreichenden Deutschkenntnissen legitimiert, um es deutlich zu sagen, auch

Widersprüche bei sprachlicher Bildung

Maßnahmen einer forcierten Deutschaneignung. Nicht genug damit. Die Maßnahmen der forcierten Deutschaneignung ebenso wie die Bildungsangebote in den Familiensprachen, die in aller Regel den Charakter zusätzlicher Angebote haben müssen, weil sie unter den gegebenen Umständen nicht allgemein sein können, implizieren stets irgendwelche Formen der Separierung. Das steht im Widerspruch zu der generell integrativen Orientierung der Elementarpädagogik.

Diese Widersprüche müssen ausgehalten, ihre möglichen schädlichen Folgen für die Kinder gemildert werden. Für die sprachliche Bildung bedeutet dies,

- die Kommunikationsgelegenheiten im Kindergartenalltag so intensiv und so systematisch wie möglich zu nutzen, ohne den Kindergartenalltag zu zerstören;
- der individuellen Sprachbiografie jedes Kindes so eingehend wie möglich Rechnung zu tragen, ohne das Kind zu isolieren;
- die erforderlichen zusätzlichen Maßnahmen so weit wie irgend möglich den Fachkräften anzuvertrauen, die die Kinder am besten kennen.

Folgerungen für Sprachförderung

Daraus folgt: Abschied von den Sprachprogrammen, die auf einheitliche Schritte festgelegt (und noch dazu teuer in der Anschaffung) sind, Schaffung und Nutzung sprachlicher Ressourcen in der Einrichtung und durch die Einrichtung, Sprachbildungsarbeit von Anfang an (und nicht erst im letzten Kindergartenjahr), Übertragung der Sprachbildungsarbeit an die hauptamtlichen Erzieherinnen und Erzieher (und nicht an externe Hilfskräfte), Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher für diese Aufgabe.

Qualifikation von Erzieherinnen

Diese Qualifizierung umfasst die Befähigung zur individuellen pädagogischen Sprachdiagnose, die Sensibilisierung für die sprachliche Ergiebigkeit von Alltagssituationen, die Nutzung der Vielsprachigkeit, den bewussten Gebrauch der eigenen Sprache, die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Reflexion von Deutschfördereinheiten und von Einheiten der Sprachbildung in den Familiensprachen, die Fähigkeiten der Kooperation in der sprachlichen Bildung.

Projekt erfasst Sprachförderkompetenz von Erzieherinnen

Das Wenigste davon wird in der Ausbildung vermittelt, die genannten Qualifikationen müssen berufsbegleitend angeeignet werden. Anzusetzen ist dabei an einem eher niedrigen Wissensniveau, aber auch an ansehnlichen berufspraktischen Erfahrungen und nicht zuletzt an einer hohen Fortbildungsbereitschaft. In dem genannten Projekt zur Zweisprachigkeit im Elementarbereich wurde auch dieser Bereich angesprochen (Abschlussbericht 2007, S. 56-59). In den Antworten zeigt sich ein recht breiter Sprachbegriff. Zwischen Sprache und Ausdruck, Sprachförderung und allgemeiner Förderung, direkter und indirekter Sprachförderung werden keine scharfen Grenzen gezogen. Positiv bedeutet das, dass sich die Befragten an einem Begriff von Sprache orientieren, der die Verflochtenheit von Sprache mit Handlung und Situation betont; es bedeutet aber auch, dass sich die Wahrnehmung des komplexen Geflechtes von Situation, Handlung und Sprache eher auf die Merkmale von Situation und Handlung und weniger auf die Merkmale von Sprache als Sprache richtet. Diese Interpretation wird gestützt durch die Aussagen der Teilnehmerinnen zur Selbstwahrnehmung ihrer Sprachförderkompetenzen. Vergleichsweise hohe Werte erreichen die Selbsteinschätzungen dort, wo es allgemein um Spiel und Gespräch, also klassische Aktivitäten der Elementarpädagogik geht. Deutlich niedrigere Werte errei-

chen sie bei den sprachspezifischen Förderkompetenzen, namentlich dann, wenn nach der Umsetzung systematischer Förderung gefragt wird. Eine Ausnahme von der allgemein positiven Einschätzung der erworbenen Kompetenzen machen nur die zweisprachigen Erzieherinnen in ihrer Rolle als Förderer der Herkunftssprachen. Ausgerechnet hier, d.h. in einem wichtigen Bereich ihres beruflichen Aufgabenfeldes, empfindet ein nennenswerter Teil von ihnen Kompetenzdefizite – ein Befund, der mit ihrer unklaren Rollendefinition in den Einrichtungen zusammenhängen dürfte und der dringend nach Qualifizierungsangeboten verlangt.

Professionalisierungsinteresse der Erzieherinnen

Bei den erfragten Fortbildungsinteressen der Teilnehmerinnen stehen Themen, die sich auf theoretisches Hintergrundwissen beziehen, an oberster Stelle. Hier besteht ein starker Bedarf nach Ergänzung und Vertiefung, auch nach Systematisierung vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten. Es ist nicht zu hoch gegriffen, wenn man sagt, dass darin ein Professionalisierungsinteresse zum Ausdruck kommt. Dies wird durch die weitere Abstufung bestätigt, welche sehr genau der jeweiligen Distanz zum eigenen Praxisbereich entspricht. Den allgemeinen und abstrakten Themen folgen die allgemeinen Themen mit lokalem Bezug, diesen die spezifischen Themen der Sprachförderung zweisprachiger Kinder und schließlich die Fragen einer auch sprachlich anregenden Erziehungsarbeit im Kindergarten.

Es wird vielfach ein Mangel an professionellem Selbstbewusstsein bei den Erzieherinnen beklagt, und in der Tat fehlt es – angesichts des gegebenen Qualifikationssystems – an speziell sprachbezogenen Kenntnissen und Begriffen. Das heißt aber nicht, dass alles von vorne begonnen werden müsste. Viele Erzieherinnen verfügen über ein gutes Verständnis von Kindersprache, auch bei zweisprachig aufwachsenden Kindern. Viele trauen sich zu, die klassischen Verfahren der Sprachförderung zu handhaben. Erweiterung des methodischen Repertoires und begriffliche Klärung des intuitiven Wissens sind möglich und werden oft ausdrücklich nachgefragt.

Kindertagesstätten als Institutionen sprachlicher Bildung brauchen qualifiziertes Personal

Es fehlt derzeit nicht an politischer Unterstützung, nicht einmal an finanziellen Möglichkeiten. Was zusätzlich erforderlich ist, damit Kindertagesstätten als Institutionen sprachlicher Bildung wirken können, ist hauptamtliches Personal, das die Aufgaben der Sprachbildung und Sprachförderung in qualifizierter Weise erfüllt. Wünschenswert ist, dass jede Erzieherin, jeder Erzieher ein Grundwissen über kindliche Sprachenaneignung, Sprachenvielfalt und individuelle Zweisprachigkeit erwirbt und sich die Fähigkeit aneignet, im Kindergartenalltag sprachlich bewusst zu handeln. Wünschenswert ist darüber hinaus die Qualifizierung spezialisierter Kräfte, denen die besondere Sprachförderung anvertraut ist, die aber auch Funktionen für das Team insgesamt übernehmen. Mehr und mehr zielt die Personalentwicklung im Elementarbereich darauf, „Teams vielfacher Kompetenzen“ zu bilden, in denen über die Grundqualifikationen hinaus, die alle Fachkräfte mitbringen, auch weiter qualifizierte Expertinnen und Experten zur Verfügung stehen, etwa für Fragen der motorischen, der ästhetischen, der rhythmisch-musikalischen Bildung. Expertinnen und Experten für Fragen der sprachlichen Bildung, die in der Lage sind, die widersprüchlichen Anforderungen individuell erlebter sprachlicher Vielfalt und staatlich zu garantierender sprachlicher Standards auszubalancieren, sollten notwendigerweise dazu gehören.

Literatur

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“. – Landau

Ebbeck, M. (2004): Kulturelle Vielfalt und Bildungserwartungen: Sichtweisen von pädagogischen Fachkräften und Eltern. In: *Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. – Wiesbaden, S. 129-142.

Fthenakis, W. E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: *Fthenakis, W.* (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. – Freiburg u.a., S. 18-37.

Gogolin, I. (1997): „Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: *Gogolin, I./Neumann, U.* (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. – Münster u.a., S. 311-344.

Hovestadt, G. (2003): Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Online verfügbar unter: http://www.edu-con.de; Stand: 19.06.2008.

Khan-Svik, G. (2002): Eine Sprache, viele Sprachen? Die Einstellung von Beschäftigten in Kindergärten zur Einsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit. In: *Weidinger, W.* (Hrsg.): Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde. – Wien, S. 64-82.

Moscovici, S. u.a. (Ed.) (1985): Perspectives on minority influence. – Cambridge.

Reich, H. H. (erscheint 2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. – Berlin.

Anmerkung

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Untersuchung mit Erzieherinnen und Erziehern in Österreich (*Khan-Svik* 2002); eine detaillierte Diskussion von Gleichheiten und Unterschieden würde jedoch an dieser Stelle zu weit führen (vgl. auch *Ebbeck* 2004).

Sprachförderung durch Erzählen – Indikatoren für die Analyse der Erzählfähigkeit von Vorschulkindern in der Zweitsprache Deutsch

Drorit Lengyel

Drorit Lengyel

Zusammenfassung
In diesem Beitrag stehen Erzählungen von Vorschulkindern in ihrer Zweitsprache Deutsch im Zentrum, die im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) die Sprachfördermaßnahme „Erzählwerkstatt“ durchlaufen haben. Die Erzähltexte wurden zu Beginn und zum Ende der Förderung mithilfe des sprachprofilanalytischen Instruments HAVAS 5 gewonnen. Über die theoretische Auseinandersetzung mit der Sprachhandlung Erzählen werden Indikatoren herausgearbeitet, die für die Analyse von frühen Erzählungen in der Zweitsprache genutzt werden können. Die explorative Analyse offenbart Entwicklungen, die allgemeine und erzählerische Strukturmerkmale in den Erzähltexten betreffen. Damit soll eine Perspektive aufgezeigt werden, wie vorschulische Sprachförderprogramme im Hinblick auf ihre Erfolge mit Kriterien evaluiert werden können, die auf Förderziele und -schwerpunkte ausgerichtet sind. Diskutiert wird abschließend der gewinnbringende Nutzen einer solchen Vorgehensweise nicht nur für pädagogische Akteure vor Ort, sondern auch für die weiterführende Forschung.

Schlagworte: Erzählfähigkeit, Zweitsprache Deutsch, Sprachförderung, Kita, Evaluation

Language support through storytelling – indicators for analysis of narrative competence of preschool children in their second language German

Abstract
This article focuses on narratives of preschool children in their second language German who had a storytelling language support in the program “Support for immigrant minority children and youth” (FÖRMIG). The narratives were collected with the profile analysis tool HAVAS 5 at the beginning and at the end of the program. Theoretical considerations on narratives and the act of story telling lead to indicators that can be used for analysis. Explorative research reveals development on global and narrative structures and features. This proceeding offers a perspective of how to match criteria for evaluating language support programs with their inherent goals and content. In conclusion the usefulness of this kind of proceeding for professionals in educational settings as well as for further research is being discussed.

Key words: Narrative competence, second language, language support, preschool, evaluation

1. Einleitung

Sprachförderprogramme für Kinder mit Migrationshintergrund im Elementarbereich

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl von Sprachförderprogrammen für Kinder mit Migrationshintergrund aufgelegt. Einen Schwerpunkt bilden Konzepte und Maßnahmen im Elementarbereich, deren vorrangiges Ziel es ist, die Kompetenzen der Kinder in der Zweitsprache (ZS) Deutsch zu stärken, um ihre Bildungschancen zu erhöhen (vgl. *Jampert u.a.* 2007). Dabei wird betont, dass Fördermaßnahmen insbesondere dann greifen, wenn sie „individuell zielgenau aus der jeweiligen Diagnostik abgeleitet [werden, D.L.] und in ein optimiertes individuell-biografisches Förderkonzept" münden (*Ehlich* 2005, S. 11). Die Frage, mit welchen Mitteln und Instrumenten geprüft werden kann, ob ein Förderprogramm im individuellen Fall und/oder auf eine Fördergruppe bezogen tatsächlich greift, ist allerdings noch weitgehend offen. Sie ist nicht nur für die Evaluationsforschung relevant, sondern zunehmend auch für die pädagogischen Akteure in den Bildungsinstitutionen, um die getroffenen Förderentscheidungen überprüfen zu können und sie ggf. neu auszurichten (vgl. *Schwippert* 2007, S. 32ff.).

Passgenaue Prüfung der Effektivität von Sprachfördermaßnahmen

Im vorliegenden Beitrag wird dieser Frage nachgegangen. Es soll eine Perspektive aufgezeigt werden, wie ‚passgenauer' analysiert werden kann, welchen Ertrag die Sprachförderung für das einzelne Kind und/oder eine Fördergruppe haben kann. Dabei ist die Idee leitend, spracherwerbsbezogene Kriterien für die Überprüfung zu nutzen, die zur jeweils durchgeführten Förderung passen, um nicht etwa Äpfel mit Birnen zu vergleichen. Zu diesem Zweck wurden Sprachproben in explorativer Form aufbereitet, die im Rahmen der Programmevaluation des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (FÖRMIG) mit dem „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen HAVAS 5" (*Reich/Roth* 2004) erhoben wurden. Die Sprachproben stammen aus der „Erzählwerkstatt"[1], einer Sprachfördermaßnahme für Vor- und Grundschulkinder mit Migrationshintergrund, die die ZS Deutsch erwerben. Die Daten werden mit Indikatoren aus der Erzählforschung tiefer gehend analysiert, um zu überprüfen, inwieweit eine Entwicklung in der Erzählfähigkeit stattgefunden hat.

Mit diesem Vorgehen werden Verbindungen zwischen spracherwerbstheoretischen, linguistischen und erziehungswissenschaftlichen Zugängen geschaffen, auch wenn die leitende Frage in den erziehungswissenschaftlichen Kontext gehört, geht es doch darum, Möglichkeiten zur passgenauen Prüfung der Effektivität von Sprachfördermaßnahmen zu untersuchen.

2. Forschungskontext der vorliegenden Untersuchung

In diesem Abschnitt wird der Forschungsrahmen dargelegt, auf dem die hier vorgenommene explorative Untersuchung fußt. Im Anschluss daran wird das HAVAS 5 skizziert, mit dem die Sprachproben erhoben wurden.

2.1 Das Modellprogramm FÖRMIG

Das Modellprogramm FÖRMIG, an dem sich zehn Bundesländer beteiligen, hat zum Ziel innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu entwickeln und zu evaluieren. Kernanliegen ist der kumulative Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten, die eine wesentliche Vorraussetzung für den Schulerfolg darstellen. Ein wichtiger Baustein ist die Programmevaluation, deren Aufgabe darin besteht, Erfolg versprechende Sprachförderkonzepte zu identifizieren. Über einen sog. „fairen Vergleich" lässt sich empirisch schätzen, wie eine Fördergruppe, die unter ähnlichen Bedingungen arbeitet, agieren und abschneiden würde (vgl. *Programmträger BLK-FÖRMIG* 2007). Die Evaluation ist als Kohortenstudie angelegt. Am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich wird zu Beginn und zum Ende der Förderung der Sprachstand (möglichst in der Erstsprache und der ZS Deutsch) mit dem HAVAS 5 erhoben. Als Kontrollvariablen dienen Kontextmerkmale und kognitive Grundvoraussetzungen.

Ziel sind innovative Ansätze zur sprachlichen Förderung

2.2 Das HAVAS 5

Das HAVAS 5 ist als förderdiagnostisches Verfahren konzipiert, mit dem der Sprachstand ein- und mehrsprachiger Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren erhoben werden kann. Es liegt in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch vor. Das Verfahren orientiert sich an der Kindersprach- sowie an der Zweitspracherwerbsforschung. Wesentliches Anliegen ist das Auffinden von sprachlichen Phänomenen in der kindlichen Sprachproduktion, die auf die Zone der nächsten Entwicklung (vgl. *Vygotskij* 2002) hindeuten und die Hinweise für die Konzeption und Anlage der individuellen Förderung bieten sollen.

Sprachstandserhebung durch HAVAS 5

Das HAVAS 5 bedient sich als Erzählimpuls der sechsteiligen Bildergeschichte „Katze und Vogel": Eine Katze möchte einen singenden Vogel, der auf einer Mauer sitzt, fangen. Dieser flieht auf einen Baum und die Katze klettert hinterher. Schließlich fliegt der Vogel zurück auf die Mauer und die Katze sitzt im Baum und weint.

Die Erhebung findet in einer Erwachsenen-Kind-Konstellation statt. Der Erwachsene (im Weiteren als Interviewer bezeichnet) sollte dem Kind möglichst bekannt sein und die Erhebung in vertrauter Umgebung und ruhiger Atmosphäre stattfinden. Zu Beginn führt der Interviewer mit dem Kind ein Vorgespräch. Im Anschluss lenkt er die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Erzählimpuls und bittet das Kind sich die Bilder anzuschauen. Dann stellt er die Einstiegsfrage: „*Was passiert hier*?" oder „*Was ist hier los*?" Das Kind wird damit aufgefordert, zu der vor ihm liegenden Bildergeschichte zu erzählen. In dieser Phase nimmt sich der Interviewer zurück und lässt das Kind erzählen, ohne durch Fragen oder Kommentare den Erzählfluss zu unterbrechen. Nachdem das Kind fertig ist, schauen sich beide die Bilder Schritt für Schritt gemeinsam an. In dieser Phase lenkt und steuert der Interviewer die Aktivität des Kindes stärker. Zum Abschluss werden zwei Fragen gestellt. Die erste Frage „*Warum weint die Katze*?"

Sechsteilige Bildergeschichte „Katze und Vogel"

bezieht sich auf das letzte Bild, auf dem die Katze auf dem Baum sitzt und weint, während der Vogel wieder auf der Mauer sitzt und singt. Mit dieser Frage wird das Kind aufgefordert, seine Gedanken zur Pointe der Geschichte zu versprachlichen. Die zweite Frage „*Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst*?" soll das Kind dazu ermutigen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich in die Situation der Katze hineinzuversetzen. Hinzu kommt, dass über diese Frage der Konjunktiv evoziert werden kann, ein Hinweis auf eine bereits deutlich entwickelte grammatische Kompetenz in der ZS Deutsch. Die Erhebungssituation ist demnach so ausgerichtet, dass sowohl monologische wie auch interaktive Erzählanteile enthalten sind.

Die Erhebung wird auf Tonband aufgezeichnet. Im Anschluss daran wird der Gesprächsverlauf transkribiert und anhand eines detaillierten Auswertungsbogens analysiert. Der Bogen umfasst fünf Analysebereiche für eine quantitative Auswertung: Die *Aufgabenbewältigung* sowie das *Gesprächsverhalten*, die das sprachliche Handeln betreffen und sprachübergreifend betrachtet werden können, der *verbale Wortschatz* sowie die *einfache Syntax* und *komplexe Syntax*, die sich auf das Symbolsystem der jeweiligen Sprache beziehen und insofern einzelsprachenspezifisch sind (vgl. *Reich/Roth* 2007).

Fünf Analysebereiche des Auswertungsbogens

Vertiefende Beobachtungen zu den einzelnen Bereichen ermöglichen zusätzlich eine qualitative Auswertung. Die quantitativen Werte wie auch die vertiefenden Beobachtungen können anschließend in ein Sprachprofil übertragen werden, das für alle sieben Sprachen vorliegt (*LI Hamburg/FÖRMIG Hamburg* 2007). Auf diese Weise können bei mehrsprachigen Kindern ihre Sprachen (z.B. Russisch und Deutsch) ins Verhältnis zueinander gesetzt und daraus Konsequenzen für die Förderung (Förderschwerpunkte, Organisation der Förderung) herausgearbeitet werden.

Beobachtungen werden in ein Sprachprofil übertragen

Da es im Folgenden darum geht, die Entwicklung der Erzählkompetenz in der ZS Deutsch anhand von Erzähltexten von Kindern zu analysieren, die die Sprachfördermaßnahme „Erzählwerkstatt" durchlaufen haben, soll der Blick nun stärker auf das mündliche Erzählen gelenkt werden. Hierfür werden die Entwicklung der Erzählfähigkeit betrachtet und ausgehend davon Indikatoren generiert, die Einblicke in den Entwicklungsprozess zulassen. Dies bietet sich an, um tatsächlich jene spezifischen Aspekte zu begutachten, bei denen aufgrund der Förderung Zuwächse erwartet werden können. Es geht dabei nicht um eine umfassende Evaluation der Erzählwerkstatt, da hierfür Interaktionseffekte zwischen individuellen Aspekten (z.B. sprachliche Voraussetzungen), strukturellen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekten der Förderung berücksichtigt werden müssten (vgl. *Knapp u.a. 2006*, S. 100).[2]

Erzählkompetenz wird anhand von Erzähltexten analysiert

3. Erzählen

Erzählen stellt eine alltägliche Sprachhandlung dar, durch die soziale Teilhabe in einer Gemeinschaft erlangt werden kann. Es dient der Weitergabe von Erfahrungen und dem Austausch über ‚Weltwissen'. Eine hohe Erzählkompetenz geht einher mit hoher Wertschätzung des Erzählers.

3.1 Erzählungen

Erzählungen sind komplexe sprachliche Einheiten und entstehen als geordnete Sequenzen oder auch Verkettungen von Sätzen (vgl. *Rusch* 1996). Als solche weisen sie Strukturmerkmale abhängig von Medium (mündlich oder schriftlich) und Kontext auf. Jede Erzählung enthält mindestens einen Handlungs- oder Ereignisstrang, dessen Repräsentation Zweck der Darstellung ist. Der zeitliche und auch der logische Zusammenhang des Ereignisstrangs müssen vom Rezipienten rekonstruierbar sein. Dies geschieht, indem ein Raum gemeinsamer Vorstellung und gemeinsamen Wissens durch einen zeitlichen, personellen, lokalen und situativen Rahmen etabliert wird („Erzählraum", vgl. *Rehbein* 1984, S. 107). Die Orientierung des Rezipienten wird dabei durch die Wahl spezifischer sprachlicher Mittel und ihrer Verbindungen möglich. Gelingt dem Erzähler die Orientierung des Rezipienten nicht, muss dieser Prozeduren einleiten, um das Verständnis zu sichern. Beim mündlichen Erzählen haben die Interaktanten die Möglichkeit, auch aus Gestik, Mimik, Intonation und dem situativen Kontext Bedeutungen zu erschließen.

Definition Erzählung

Erzählungen sind demnach an zwei übergeordnete Bedingungen geknüpft, die für die Gestaltung von Diskursen und Texten jedweder Art entscheidend sind: die *Kohärenz*, also die sachlogisch stimmige Konzeption des Inhalts (der rote Faden) sowie die *Kohäsion*, die auf die in der jeweiligen Sprache zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel zur Herstellung der konzeptuellen Basis verweist. Hierzu zählen Pronominalisierungen (Proformen) wie Pronomen (*er*, *sie*) oder Artikel (*der*, *dieser*) und verbindende Mittel (Konnektoren) wie Konjunktionen (*und*, *weil*), Adverbien (*dort*, *da*) oder Präpositionalausdrücke (*auf der Mauer*).

Erzählungen sind an zwei Bedingungen geknüpft: Kohärenz und Kohäsion

3.2 Entwicklung der Erzählfähigkeit

Kinder eignen sich die Voraussetzungen, Abfolgen von Äußerungen kohärent und kohäsiv zu organisieren und auf das (Welt-) Wissen eines Rezipienten abzustimmen, bereits in der frühen Kindheit und im Vorschulalter an (vgl. *Klann-Delius* 1999, S. 43f.). Ab ca. dem vierten Lebensjahr beginnen sie, den Rezipienten, seine Vorerfahrungen (Weltwissen) und seine Perspektive bei der Gestaltung von Äußerungen zu berücksichtigen. Dies zeigt sich an der sprachlichen Oberfläche z.B. in Selbstkorrekturen („*und dann ist Daniel* ***da rüber/ äh da runter*** *gesprungen*") oder auch darin, dass Hintergrundinformationen zum eigentlichen Inhalt einer Äußerung gegeben werden, da dieses Wissen beim Rezipienten nicht als bekannt vorausgesetzt werden kann („*und dann ist* ***mein Freund Daniel*** *da runter gesprungen*") (vgl. *Füssenich* 1990).

Anzeichen für einen qualitativen Entwicklungssprung in der Entwicklung der Erzählfähigkeit ist die „organisierende Idee für eine einheitliche Geschichte" (*List 2006*, S. 68), die den Rezipienten orientiert und leitet. An der Sprachoberfläche äußert sich dies etwa dadurch, dass Pronominalisierungen zunächst eine deiktische, also lediglich eine hinweisende (und keine verweisende!) Funktion ausüben, während sie in der weiteren Entwicklung die Erzählung or-

Entwicklung einer organisierenden Idee für eine einheitliche Geschichte

ganisieren. Blickt man hinter die sprachliche Oberfläche, zeigt sich darin auch die mentale Repräsentation und ihre Veränderung: Zu Beginn sind die einzelnen Handlungen, Geschehnisse, Sachverhalte als separate Gedächtnisinhalte repräsentiert. Die Umstrukturierung setzt dann ein, wenn diese noch parallel existenten Repräsentationen „einem Plan unterworfen" werden (ebda., S. 69). Diese Veränderungen werden in dem von *Boueke u.a.* (1995, S. 75ff.) entwickelten Modell zur „globalen Struktur" von mündlich erzählten Geschichten, das auch deren mentale Repräsentation abbilden soll, besonders deutlich:

Modell zur globalen Struktur von mündlich erzählten Geschichten

Auf der untersten Ebene (a) stehen einzelne Ereignisse, aus denen Geschichten bestehen. Werden diese Ereignisse auf der nächsthöheren Ebene (b) durch Konnektoren (*und dann*) linear verknüpft entstehen Ereignisfolgen. Erst auf der nächsten Ebene (c) werden diese Ereignisfolgen durch sprachliche Mittel wie z.B. *aber* oder *jedoch* segmentiert, so dass Planbrüche (Diskontinuitäten) im Ereignisverlauf markiert werden und das erzählte Geschehen in ein „Vorher" und ein „Nachher" geteilt wird (vgl. ebda., S. 15). Auf der nun folgenden Ebene (d) werden schließlich sog. affektive Markierungen vorgenommen, die der emotionalen Involvierung des Rezipienten dienen. Es handelt sich dabei um Äußerungen, die z.B. die Pläne der Protagonisten erläutern oder die Ahnungslosigkeit von Akteuren betonen und die das spezifisch Erzählerische einer Geschichte darstellen (vgl. ebda., S. 78f.).

Die Autoren untersuchten diese idealtypische Struktur anhand mündlicher Erzählungen von 96 einsprachigen Kindern im Alter von 5, 7 und 9 Jahren, die auf Grundlage eines Bildimpulses erhoben wurden. Sie entwickelten ein vierstufiges Modell zur Entwicklung der Erzählfähigkeit, wobei die Fünfjährigen sich auf den Stufen I und II befanden. Da es in diesem Beitrag um die beginnende Erzählkompetenz in der ZS geht, werden nur diese ersten beiden Stufen betrachtet (vgl. ebda., S. 130.f., 192ff.).

Auf der ersten Stufe erfolgt eine isolierte Ereignisdarstellung der jeweiligen Bilder. Der Inhalt wird einzeln wiedergegeben, ohne Zusammenhänge inhaltlich und sprachlich zu gestalten. Die Ereignisse können durch das Weltwissen des Zuhörers nicht in einen Sinnzusammenhang gebracht werden. Die Äußerungen werden für ihn nur verständlich, wenn er die Geschichte kennt. *Augst u.a.* (2007, S. 51f.) ergänzen, dass hier der persönliche, subjektive Zugang zum Gegenstand im Vordergrund steht.

Auf der zweiten Stufe zeigt sich bereits eine lineare Ereignisdarstellung durch additive (*und*) oder temporale (*dann*) Konnektoren. Ein übergeordneter Plan im Sinne eines hierarchisch strukturierten Schemas ist noch nicht zu erkennen, die Ereignisse stehen ungewichtet nebeneinander und sind linear verkettet. *Augst u.a.* (vgl. 2007) merken an, dass auf dieser Stufe Planbrüche inhaltlich, jedoch noch nicht sprachlich realisiert werden.

Erst auf der dritten Stufe wird der Planbruch auch sprachlich dargestellt, während auf der vierten Stufe schließlich die affektiven Markierungen hinzutreten.

Die Fähigkeit, Erzählungen angemessen zu gestalten, ist demzufolge eine komplexe Entwicklungsaufgabe, die noch weit ins Primarschulalter hineinragt. Kompetente Interaktionspartner haben einen wichtigen Anteil an dieser Ent-

wicklung. Ihnen kommt in frühen Erzählungen eine steuernde und unterstützende Rolle zu. Gleichzeitig tauchen Regelhaftigkeiten in der Struktur der Interaktionen auf, die einen optimalen Lernkontext bieten, das Erzählen weiterzuentwickeln. Dies konnte vor allem die interaktiv orientierte Erzählforschung belegen (vgl. *Heath* 1986; *Hausendorf/Quasthoff* 1996). Kinder im Vorschulalter sind daher darauf angewiesen, dass Erzählungen eingebettet in Interaktionen mit kompetenten Partnern stattfinden. Märchen, Bildergeschichten und dialogisches Vorlesen können als strukturelles Vorbild dienen, um Erzählungen aufzubauen; es bedarf aber der interaktiven (Bedeutungs-) Aushandlung, um Bezüge zwischen erzählter fiktiver Wirklichkeit und alltäglichen Erfahrungen des Kindes herzustellen (vgl. *Wieler* 2006, S. 134).

Kompetente Aktionspartner sind wichtig für die Weiterentwicklung des Erzählens

4. Analyse der mündlichen Erzählkompetenz in der ZS Deutsch

Im Folgenden werden die Indikatoren vorgestellt, die für Analysen der Erzähltexte von Kindern, die eine spezifische Förderung im Erzählen erhalten haben, genutzt werden können. Damit einhergehend wird dargelegt, wie die Indikatoren für die Analyse operationalisiert werden. Abschließend erfolgt die Vorstellung der Merkmale der Stichprobe und der explorativen Befunde für die einzelnen Indikatoren.

4.1 Indikatoren zur Messung der Erzählfähigkeit

Die Indikatoren lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Indikatoren, die Diskurse und Texte im Allgemeinen betreffen und solche, die typisch für die Sprachhandlung Erzählen sind (vgl. *Augst u.a.* 2007).

Zu den allgemeinen Indikatoren gehören:

(1) die Einführung von Akteuren: Die Einführung von Akteuren erfolgt im Deutschen durch die Verwendung indefiniter Artikel (*ein*, *eine*). Die korrekte Einführung, mit Ausnahme der Protagonisten, wird nach *Hickmann* (vgl. 2003), die diese Entwicklung in verschiedenen Sprachen untersuchte, erst im Alter von sechs bis sieben Jahren erreicht. Für die frühen Erzählungen sollte dieser Indikator berücksichtigt werden, da er für die Merkmale Kohärenz und Kohäsion besonders bedeutsam ist und sich die Einführung von Akteuren im Vorschulalter (weiter-) entwickelt.

(2) die Pronominalisierungen: Proformen tragen entscheidend dazu bei, einen kohärenten Text auf der sprachlichen Oberfläche zu erzeugen. Im Abschnitt 3.2 wurde herausgestellt, dass Pronominalisierungen zunächst lediglich in deiktischer Funktion verwendet werden: Sie weisen den Rezipienten auf etwas hin („***da*** *geht* ***der*** *so hoch*“), was im geteilten Wahrnehmungsfeld der Beteiligten liegt. Erst später nehmen sie – indem sie auf den sprachlichen Kontext verweisen – eine organisierende Funktion ein. Da diese Entwicklung ebenfalls im Vorschulalter beginnt, ist die Funktion, die die Proformen

im Text erhalten, ein wichtiges Indiz, um das Fortschreiten in der Entwicklung zu erkennen.

(3) das syntaktische Format: In den Erzählungen wird untersucht, welche Art von Satzgefügen auftreten. Dabei wird nach zwei Formaten gesucht: nach Satzgefügen (Parataxen), die durch *und*, *und dann* verbunden werden und nach sog. Hypotaxen. Hierbei handelt es sich um Satzgefüge, die durch unterordnende Konjunktionen wie *weil*, *dass*, *wenn* die Möglichkeit bieten, Aussagen in den Sätzen aufeinander zu beziehen. Bei der parataktischen Ordnung werden einzelne Handlungsschritte als ein (zeitliches) „Nacheinander" sprachlich verpackt (*Augst u.a.* 2007, S. 63). Die narrative Dynamik erhöht sich, wenn das Geschehen hypotaktisch organisiert wird, wobei beim mündlichen Erzählen die Parataxe dominiert.

(4) die Selbstkorrekturen: Selbstkorrekturen werden in der Spracherwerbsforschung u.a. als Indiz für die Berücksichtigung des Rezipienten und Abstimmung des eigenen sprachlichen Verhaltens auf diesen gesehen.

Indikatoren zur Sprachhandlung Erzählen:

(5) das Auftreten des Planbruchs: Wie bereits erwähnt erfolgt der Planbruch erst ab der Stufe III; es wäre also verwunderlich, wenn in den Erzählungen von Kindern im Vorschulalter ein sprachlich dargestellter Planbruch auftreten sollte. Jedoch kann in den Texten nach Hinweisen für die inhaltliche Darlegung oder Vorformen davon, wie z.B. dem Aufbau von Spannung, der Darstellung der Pointe oder einer sprachlichen Vorbereitung auf den noch nicht realisierten Planbruch gesucht werden. Letzteres erfolgt z.B. durch die Darlegung von Kontrasten (*schnell – langsam*).

(6) das Erzähltempus: In oralen Erzählungen ist dies überwiegend das Perfekt, in schriftlichen Erzählungen hingegen das Präteritum.

(7) die Figurenrede: Durch die Figurenrede wird das erzählerische Geschehen lebendig und die handelnden Personen gewinnen an Kontur, da ihre Motive versprachlicht werden. Dies geschieht z.B. durch die direkte oder indirekte Rede oder die Gedankenwiedergabe (vgl. *Augst u.a.* 2007).

(8) die emotionale Involvierung: Die emotionale Involvierung des Zuhörers durch die affektiven Markierungen tritt erst in der Stufe IV auf und entfällt somit für die frühen Erzähler. Bei ihnen steht die eigene emotionale Involviertheit im Mittelpunkt, die sich im Mündlichen durch paraverbal-prosodische Elemente wie Betonung, Sprechtempo usw. bemerkbar macht.

(9) der Umgang mit der Reihenfolge der Bilder: Dieser Indikator ist dem HAVAS 5 entnommen und liefert Hinweise auf literales (Vor-)Wissen (vgl. *Reich/Roth 2004*).

Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Indikatoren. Insbesondere die Indikatoren (1) bis (4) sowie (9) sind für die frühen Entwicklungsschritte bedeutsam. In den Erzählungen werden alle Vorkommen zu einem Indikator gesammelt und ausgezählt.

Tabelle 1: Indikatoren der explorativen Analyse zur Messung der Erzählfähigkeit

	Indikator	Beispiel
(1)	Einführung der Akteure	*da ist **ein** Vogel der singt **eine** Katze ist auf der Wiese*
(2)	Pronominalisierung	In deiktischer Funktion: ***der** singt **da** und die Katze will **den** fangen* In organisierender Funktion: *die Katze klettert auf den Baum **sie** will den Vogel fangen schafft **es** aber nicht*
(3)	syntaktisches Format	Parataxe: *der Vogel fliegt weg **und dann** singt er da* Hypotaxe: *der Vogel fliegt auf die Mauer und freut sich **weil** die Katze ihn nicht erwischt hat*
(4)	Selbstkorrekturen	***die/der** Vogel rennt weg*
(5)	Auftreten eines Planbruchs	inhaltlich: *die Katze will den Vogel fressen und **springt zum Vogel und der fliegt weg*** Pointe: *die Katze **weint weil sie den Vogel nicht gefangen hat***
(6)	Erzähltempus	Präteritum: *die Katze **wollte** den Vogel schnappen* Perfekt: *die Katze **hat** ihn nicht **gefangen***
(7)	Figurenrede	*und dann sagte der Vogel „**lass mich in Ruhe**“ der Vogel **denkt** sich **dass er nicht gefangen werden will***
(8)	emotionale Involviertheit des Erzählers	paraverbal-prosodische Elemente wie Sprachmelodie, Lautstärke, Betonung
(9)	Umgang mit der Reihenfolge der Bilder	nur mit Anleitung; in umgekehrter Reihenfolge; sprunghaft; folgerichtig

4.2 Explorative Datenanalyse

Für die explorative Analyse wurden HAVAS 5-Sprachproben von vier Vorschulkindern einer Kitagruppe der Erzählwerkstatt ausgewählt.[3] Die Tabellen 2 und 3 geben Auskunft über die Messzeitpunkte, den Erhebungsort sowie über Alter und Geschlecht der Kinder.

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung zum Messzeitpunkt 1 (T1)

Erzähltexte	T1	Ort	Alter des Kindes zum T1	Geschlecht
$E1_1$	12.2005	Kita	5;12	m
$E2_1$	12.2005	Kita	5;5	w
$E3_1$	12.2005	Kita	5;5	w
$E4_1$	12.2005	Kita	5;11	m

Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung zum Messzeitpunkt 2 (T2)

Erzähltexte	T2	Ort	Alter des Kindes zum T2	Geschlecht
$E1_2$	07.2006	Kita	6;6	m
$E2_2$	07.2006	Kita	5;12	w
$E3_2$	07.2006	Kita	5;12	w
$E4_2$	07.2006	Kita	6;5	m

Die Erzählungen E1 bis E4 werden nach den vorgestellten Indikatoren zur Messung der Erzählkompetenz analysiert. Zum Abschluss wird der Gesamteindruck zu beiden Messzeitpunkten dargelegt, in dem auch auf das zusammenhängende Erzählen sowie auf das Aufeinanderbeziehen der Aktionen eingegangen wird.

Besonderheiten beim Erzählen von Bildergeschichten

Bei Erzählungen, die auf Bildergeschichten basieren, muss berücksichtigt werden, dass die Ausbildung der Pointe inhaltlich bereits vorgeprägt ist; im Falle des HAVAS 5 also durch das letzte Bild. Auch erfolgen beim Erzählen von Bildergeschichten – besonders bei frühen Erzählern – kaum emotionale Qualifizierungen (vgl. *Augst u.a.* 2007, S. 341). Die beiden Fragen („*Warum weint die Katze*?“ „*Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst*?“) laden die Kinder jedoch dazu ein, die Pointe der Geschichte aus ihrem Blickwinkel sprachlich zu realisieren, die Perspektive der Katze einzunehmen und eine Brücke zur eigenen Erlebniswelt zu schlagen. Letztlich ist auch zu beachten, dass sich Erzähler und Rezipient im geteilten Wahrnehmungsfeld befinden, so dass – pragmatisch nicht unangemessen – Zeichen in ihrer hinweisenden Funktion („***der** geht **da** hoch*“) verwendet werden können, ohne dass der Rezipient in seinem Verständnis beeinträchtigt wird.

(1) Einführung der Akteure
Zum T1 führt nur ein Kind die Akteure adäquat ein.

$E2_1$
*„da ist **ein** Vogel – da singt das Vogel und da fallt das Vogel runter“*

Es ist zu beobachten, dass überwiegend noch nicht erkannt wird, dass es sich in den Bildern um die jeweils gleichen Akteure handelt:

$E4_1$
*„**zwei** Vogel und hier noch **ein zwei** – **zwei** Vogel und **eins zwei drei vier** Katzen“*

Auch werden die Akteure innerhalb der gleichen Geschichte zum Teil unterschiedlich benannt (*Katze – Bär* oder *Tiger – Löwe*). Dies zeigt, dass das lexikalische (nominale) Wissen der Kinder in der ZS zu diesem Zeitpunkt noch nicht verankert ist.

$E3_1$
*„(...) und da ist **der Löwe** und da ist der da gekommen – und dann ist der Vogel gefliegt – dann ist der da – **der Tiger** – hat er geweint und da hat der Vogel gelacht“*

Zum T2 wird in drei Erzählungen mindestens ein Akteur adäquat mit dem indefiniten Artikel eingeführt.

$E1_2$
*„**ein** Papagei singt“*

$E3_2$
*„**ein** Vogel macht Musik und **eine** Katze will ihn jagen“*

Diese Kinder haben mittlerweile erkannt, dass es sich jeweils um die gleiche Katze und den gleichen Vogel handelt. Die Akteure werden durchgehend mit einem Lexem benannt. Durch diese Entwicklungen gewinnen die Erzählungen an Eindeutigkeit, erleichtern so Orientierung und Verstehen.

(2) Pronominalisierung
Mit der Pronominalisierung beginnt die Entwicklung, sich zunehmend auf den sprachlichen Kontext beziehen zu können. Zu Beginn dominiert jedoch die Verwendung von Proformen in hinweisender, zeigender Funktion, entgegengesetzt zu ihrer verweisenden Funktion auf etwas Vorangegangenes in der Äußerung. Die Analysen zeigen, dass zum T1 das deiktische Zeigen in der ZS überwiegt:

$E3_1$
*„und **da** ist der Vogel und **da** hat **der** die Augen zugemacht […] und dann ist der Vogel gefliegt – dann ist **der da**“*

$E4_1$
*„und **der** geht wieder so in Baum – in eine Höhle – **die** geht auf n Baum nach oben“*

Lokal- und Temporaladverbien werden ebenfalls in der Zeige- und noch nicht in der Verweisfunktion eingesetzt. Sie dienen in erster Linie der Strukturierung des Übergangs zwischen den Bildern und der Fokussierung auf einen Akteur:

$E2_1$
*„[…] **da** ist die Katze springt (Bild 3) – **da** ist die Katze auf die [:::] Bausteine (Bild 2) und **da/ da** ist die Katze auf den Gras“ (Bild 1)*

Auch zum T2 überwiegt der Gebrauch von Proformen in deitkischer Funktion. Dennoch ist eine Entwicklung beim sprachlichen Verweisen zu beobachten: so kommen erstmals Pronomen zum Einsatz, auch wenn sie die Erzählung noch nicht organisieren. Dies zeigt, dass die Aneignung der ZS in syntaktischer und lexikalischer Hinsicht soweit vorangeschritten ist, dass Äußerungen zunehmend vor dem sprachlichen Hintergrund organisiert werden. Es bestehen weiterhin Genus- und Kasusunsicherheiten.

$E2_2$
*„**die Katze** weint weil **sie** da oben ist“*

$E3_2$
*„**ein Vogel** macht Musik und eine Katze will **ihn** jagen (…) und **die Katze sie** hat **sein** Hände ganz hoch gemacht“* (ihre Hände)

(3) syntaktisches Format
Zum T1 werden in allen vier Erzählungen fast ausschließlich Parataxen verwendet. Äußerungen werden durch *und*, *dann*, *da* usw. miteinander verknüpft. Zusätzlich treten in einem Fall Infinitivkonstruktionen auf, was die Verdichtung der Erzählung ermöglicht.

$E2_1$
*„die hat Angst **runterzukommen**“*

In zwei Fällen werden hypotaktische Gebilde mit *wenn* realisiert. Sie treten zum Abschluss der Geschichte auf, wenn die Frage „*Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst*?“ gestellt wird.

$E1_1$
*„**wenn** es ganz laut is mach ich immer die Ohrn zu“*

Mit den überwiegend durch *und dann* bzw. *und da* verknüpften Parataxen wird dem syntaktischen Format gefolgt, das in mündlichen Erzählungen überwiegt. Dadurch werden die Handlungen in ein Nacheinander gerückt, auch wenn damit noch keine temporalen Markierungen ausgedrückt werden. Es kann eher angenommen werden, dass dieses Muster als erstes erzählerisches Formelwissen angewendet wird.

Zum T2 sind Parataxen immer noch das bevorzugte syntaktische Format. Es werden nun auch Beziehungen zwischen Handlungen mit dem Konnektor *aber* sprachlich hergestellt.

$E1_2$
*„er will den Papagei essen **aber** er fliegt hoch […] ich hätte sie gerettet wenn ich ein Feuerwehr werde **aber** ich bin noch zu klein“* (wäre)

In $E3_2$ wird – anders als zum T1 – mit den Adverbien *da* und *dann* begonnen, temporale Aspekte zu markieren. Besonders ist hier auch die nach der Satzgrammatik unvollständige Äußerung am Schluss, die Dynamik erzeugt.

$E3_2$
*„[..] und **dann** ist der Vogel in Baum gegang und die Katze ist einfach hinterhergesprung – und **da** war der Vogel und die Katze sie hat sein Hände ganz hoch gemacht – ja und **da** ist der Vogel weggeflogen und **der Katze einfach hinterher** […]“*

Parataxen dienen demnach weiterhin als syntaktisches Format, um gebundene Äußerungen im Rahmen der Geschichte zu realisieren. Damit wird das für mündliche Erzählungen tradierte Format eingehalten.

(4) Selbstkorrekturen
Selbstkorrekturen treten zum T1 pro Erzählung maximal zweimal auf und werden überwiegend zur Spezifizierung des Erzählinhalts oder zur Wortfindung (s. $E1_1$) gebraucht.

$E3_1$
*„[…] warum kann er **nichts mehr/nicht mehr runter/unten** gehen“*

$E2_1$
*„da – **da sitz/da steht** die Katze“*

$E1_1$
*„auf n **sch/aus/ auf** so welche Steine“*

Selbstkorrekturen treten zum T2 vermehrt auf, um die Äußerungen grammatisch zu verbessern. Im letzten Beispiel nimmt der Erzähler durch die Selbstkorrektur einen Wechsel in der Erzählzeit vor.

$E1_2$
*„und und da is so **der/die** Katze“*

$E2_2$
*„dann ist der Vogel **nach den/auf den** Baum geflogen […] dann **fliegt sie/dann ist der Vogel runtergeflogen**“*

(5) Planbruch
Spannung wird zum T1 in keiner der Erzählungen aufgebaut, da die Strukturierung der Geschichte pro Bild (und z.T. pro Akteur) erfolgt. Dadurch kann ein Planbruch nicht erfolgen. Bei der Bildergeschichte kommt hinzu, dass die Kinder davon ausgehen können, dass dem Gegenüber die ‚Bruchmomente‘ bekannt sind. Durch die Frage „*Warum weint die Katze*?“ werden die Kinder auf die Pointe der Geschichte gelenkt, die (in Ansätzen) sprachlich dargestellt werden kann.

Zum T2 ist eine Entwicklung zu verzeichnen. In zwei Fällen wird durch Intonation ($E3_2$) und Adversative (*aber*) versucht, Spannung aufzubauen, womit Brüche im Geschehen sichtbar werden sollen.

$E1_2$
„und er will den Papagei essen aber er fliegt hoch“

$E2_2$
„dann klettert die Katze auf den/nach oben zu den Vogel – dann ist der Vogel runter geflogen und die Katze hat dann geweint und die Vogel hat gelacht“

In $E2_2$ wird die Pointe im Erzählfluss inhaltlich deutlich, wenn sie auch sprachlich nicht hervorgehoben wird.

(6) Erzähltempus
Die Kinder erzählen die Geschichte zum T1 überwiegend im Präsens. Ein Kind beginnt im Präsens und wechselt dann ins Perfekt als dominierendes Erzähltempus, was in mündlichen Erzählungen eher die Regel ist.

Beim T2 liegen ausschließlich Mischformen des Erzähltempus vor. In jeder Erzählung werden Präsens, Perfekt sowie das Präteritum gebraucht. Mit dem Perfekt werden überwiegend Bewegungsaktionen versprachlicht; im Präteritum hingegen Zustände. *Augst u.a.* (2007, S. 70f.) stellen in ihrer Longitudinalstudie fest, dass auch im schriftlichen Erzählen bis zum Erreichen der 4. Klasse Mischformen anzutreffen sind.

$E2_2$
„[...] dann ***ist*** *die auf die Mauer* ***gegangen*** *die Katze und da* ***ist*** *der Vogel ist dann auf den Baum* ***geflogen*** *[...] und der Vogel* ***stante*** *auf die Mauer und die Katze* ***war*** *auf den Baum"* (stand)

Das Präsens dient zu beiden Messzeitpunkten und in allen Fällen zur Einleitung der Geschichte, was darauf hindeutet, dass die Impulsfrage „*Was ist hier los*?" das zu Beginn gewählte Tempus vorgibt. Es zeigt sich, dass eine Entwicklung vom Präsens hin zu mehr Variation beim Tempusgebrauch stattfindet und dass auch das Präteritum, als typisch schriftliches Erzähltempus, an Bedeutung gewinnt. Durch die pädagogischen Akteure vor Ort wäre zu prüfen, ob die in der Förderung eingesetzten Erzählvorlagen diese Zeitform besonders hervorheben.

(7) Figurenrede
Die wörtliche Rede oder andere Formen der Figurenrede tauchen in keiner der vier Erzählungen auf, weder zum T1 noch zum T2. In einem Fall ($E4_1$) wird sich im T1 zweimal der Lautmalerei bedient, die hier jedoch als Strategie genutzt wird, um fehlendes lexikalisches Wissen auszugleichen (vgl. *Reich/Roth* 2004).

(8) Emotionale Involviertheit des Erzählers
Die emotionale Involviertheit des Erzählers wird zum T1 in erster Linie parasprachlich-prosodisch transportiert, z.B. in $E2_1$ durch ein Schmunzeln am Ende der Geschichte oder bei $E3_1$ („*und da hat der Tiger* ***einfach*** *gespringt*"). Die Partikel e*infach* wird durch Betonung und Dehnung besonders hervorgehoben und bildet den Übergang zu einer kommentierenden Äußerung. Die Geschichte beginnt dadurch eine narrative Dynamik zu entfalten. Zum T2 lassen sich im Hinblick auf die emotionale Involviertheit kaum Entwicklungen erkennen.

(9) Reihenfolge der Bilder
Die Geschichte in der vorgegebenen Reihenfolge der Bilder zu erzählen, gelingt zum T1 nur einem Kind. Es wird in umgekehrter Reihenfolge erzählt (s. Beispiel $E2_1$ unter (3)) oder aber nur für einen Akteur die korrekte Reihenfolge eingehalten. Auch werden nicht alle Bilder in die Erzählung einbezogen. Diese Beispiele zeigen an, dass noch kein Konzept „Geschichte, Erzählung" im Zusammenhang mit Bildern entwickelt ist. In einem Fall ($E4_1$) ist das Kind noch nicht in der Lage, die Bildfolge als ansatzweise zusammenhängende Geschichte zu erzählen, so dass der Rezipient das Kind von Bild zu Bild vorsichtig leitet.

Zum T2 liegt in drei von vier Erzählungen ein folgerichtiger Umgang mit den Bildern vor. Bei $E4_2$ hat insofern eine Entwicklung stattgefunden, als dass sich das Kind mittlerweile selbstständig eine Orientierung verschaffen und diese sprachlich gestalten kann.

Zusammenfassung der explorativen Befunde:
Zum T1 sind alle Erzählungen isolierte Ereignisdarstellungen und somit der Stufe I zuzuordnen. Sprachlich wird das realisiert, was aus Perspektive des Erzählers erzählenswert erscheint. Damit wird der Erzähler nicht von einem „Plan" geleitet; dies äußert sich an der sprachlichen Oberfläche in den Pronominalisie-

rungen deiktischer Art, der fehlenden Einführung der Akteure und der geringen Vertrautheit mit Geschichten in Form von Bildfolgen. Die isolierte Ereignisdarstellung zeigt sich auch darin, dass die Handlungen der beiden Akteure (im Ansatz) versprachlicht, jedoch nicht aufeinander bezogen und somit nicht in einen Zusammenhang gebracht werden (z.B. dass der Vogel sich erschreckt als die Katze auf die Mauer springt). Die Reduktion auf das individuell Bedeutsame hängt selbstverständlich mit der morphosyntaktischen und lexikalischen Entwicklung in der ZS Deutsch zusammen und den noch fehlenden sprachlichen Mitteln, um die Akteure und Aktionen detaillierter darzustellen. Sie hängt aber auch mit der altersabhängigen kognitiven Entwicklung und der mentalen Repräsentation der Handlungen als einzelne Gedächtnisinhalte zusammen sowie mit der Situation, in der sich die Interaktanten auf die Bildfolge zum Verstehen stützen können (s. Kap. 3).

T1: Isolierte Ereignisdarstellung

Zum T2 bewegen sich die Erzählungen – mit einer Ausnahme – hin zur linearen Ereignisdarstellung. Dies ist daran erkennbar, dass begonnen wird, die Aktionen der Akteure sprachlich aufeinander zu beziehen und inhaltlich in Zusammenhang zu stellen. Es wird sich nicht mehr nur auf das individuell Bedeutsame beim Erzählen konzentriert, sondern die Handlungen beider Akteure werden je Bild auch sprachlich dargestellt. Dies geht einher mit einer lexikalisch genaueren sprachlichen Realisierung. Insgesamt werden die Geschichten zusammenhängend dargeboten, die Sicherheit beim Erzählen (die u.a. durch Lautstärke, Variation bei der Betonung und in der Sprachmelodie, aber auch durch Pausen zum Ausdruck kommt) hat zugenommen. Dies zeigt, dass den Kindern Geschichten als solche und Erzählen als Sprachhandlung vertrauter geworden sind. Auch ist erkennbar, dass das Wissen um allgemeine Strukturmerkmale von Texten zugenommen hat und diese sprachlich dargestellt werden können wie z.B. die Einführung der Akteure und der Umgang mit Pronomen, mit denen auf Vorangegangenes verwiesen wird. Somit zeichnen sich hier Entwicklungsprozesse im Umgang mit Vorformen dekontextualisierter Sprache, die u.a. durch geringere Anschaulichkeit und höhere Abstraktion gekennzeichnet ist, ab.[4]

T2: Lineare Ereignisdarstellung

5. Diskussion und zusammenfassende Perspektiven

Die explorative Datenanalyse deutet darauf hin, dass die Indikatoren im Grundsatz geeignet sind, um die Entwicklung der Erzählfähigkeit von Kindern im Elementarbereich in ihrer ZS Deutsch zu untersuchen. Indikatoren wie die Selbstkorrektur und die Pronominalisierung bieten dabei Möglichkeiten, auch hinter der sprachlichen Oberfläche ablaufende Entwicklungen bei den Vorschulkindern wahrzunehmen. Hinsichtlich des Indikators „Planbruch“ muss eingeschränkt werden, dass dessen Vorformen für die hier untersuchten Phasen relevanter sind; für die „emotionale Involvierung“ gilt ebenfalls, dass sie sich in den hier untersuchten Erzähltexten lediglich in der Sprachmelodie, Betonung und Lautstärke ausdrückt.

Indikatoren sind geeignet für die Untersuchung der Erzählfähigkeit

Es ist grundsätzlich schwierig, Sprachfördereffekte auf einzelne sprachliche Bereiche methodisch zuverlässig nachzuweisen, insbesondere dann wenn wich-

tige Hintergrundinformationen fehlen (z.B. Quantität und Qualität des Inputs in der ZS). In diesem Beitrag wurde ein Weg aufgezeigt, wie Kriterien aus der Erzählforschung genutzt werden können, um Effekte des Erzählens in der Sprachförderung verlässlicher herauszufiltern. Obwohl die Messzeitpunkte im Abstand von sieben Monaten nah beieinander liegen und Einschränkungen durch die Bildfolge bei der Sprachstandserhebung gegeben sind, konnten in den untersuchten Erzähltexten Entwicklungen nachgewiesen werden, die allgemeine Strukturmerkmale von Texten betreffen und solche, die typisch für das Erzählen sind. Was hier exemplarisch am Erzählen und explorativ anhand weniger Erzähltexte untersucht wurde, könnte eine grundsätzliche Perspektive für Sprachfördermaßnahmen und ihre Akteure eröffnen: nämlich anhand passgenauer Analysen, die mit den sprachlichen Zielsetzungen der Förderung einhergehen, zu überprüfen, ob die getroffenen Förderentscheidungen für das Kind bzw. die Gruppe zielführend sind/waren oder ob sie ggf. einer Revision bedürfen. „Erkenntnisse, die auf diese Weise geschaffen werden, beziehen sich unmittelbar auf die Qualität der Sprachförderung zu konkret vereinbarten Zielen" (*Schwippert* 2007, S. 39). Die hier vorgestellte Herangehensweise könnte aber auch im Forschungskontext in ‚größerem Maßstab' genutzt werden, um Effekte unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen, die eine narrative oder auch literale Förderung zum Inhalt haben, systematisch aufzuspüren.

Durch passgenaue Analysen die Förderung der Kinder überprüfen

Darüber hinaus wäre durchaus denkbar, dieses Vorgehen auf größere Gruppen im Vorschulalter auszuweiten, um Erkenntnisse zur Entwicklung der Erzählkompetenz in der ZS zu gewinnen. Während in der Erstspracherwerbsforschung das Alter 0 bis 6 besonders gut erforscht ist, ist die Forschungslage zum Erwerb der ZS im Kindesalter noch dürftig (vgl. *Ehlich* 2005, S. 27f.). Auch wenn die Erzählfähigkeit im Gegensatz zu anderen Sprachhandlungen bereits recht gut erforscht ist, liegen für den Zweitspracherwerb Erkenntnisse überwiegend zum schriftlichen Erzählen ab dem Primarschulalter vor (z.B. *Ahrenholz* 2006). Die bisherige Forschung lässt erkennen, „dass die Entwicklung der kindlichen Erzählfähigkeit sprachenübergreifend vergleichbar" ist (*Reich/Roth* 2007, S.76). Dies spiegeln auch die hier begutachteten Indikatoren wider, die der Kohärenz dienen oder zeigen, dass ein Wissen um Erzählstrukturen vorherrscht. Sie sind an sich nicht sprachenspezifisch, sondern können als sprachübergreifend gelten und als „sichere Indikatoren für das Leistungspotenzial eines Kindes" (*Roth* 2003, S. 398).

Erweiterung des Projekts auf größere Gruppen im Vorschulalter

Umso wichtiger erscheint es daher, das Erzählen im Vorschulalter stärker in Sprachfördermaßnahmen vor Ort und in Forschungsbemühungen zur Konzipierung der Sprachförderung einzubinden: denn hier können Möglichkeiten geschaffen werden, die zum Ineinandergreifen der sprachlichen Entwicklung in Erst- und Zweitsprache beitragen. Darüber hinaus scheint das Erzählen für die Sprachförderung geeignet, da hierbei auf besondere Weise die Verbindung zwischen Weltwissen und Sprache zur Geltung kommt. Hier werden spezifische Elemente von den Kindern ‚erprobt', die der Fähigkeit dienen, Kohärenz zu erkennen und sprachlich zu realisieren sowie der Kompetenz im Umgang mit komplexen sprachlichen Strukturen losgelöst vom Handlungskontext. Das mündliche Erzählen kann somit einen Beitrag zum Literalisierungsprozess leisten. Im Hinblick auf die weiterführenden Bildungsinstitutionen, in denen die

Erzählen sollte stärker in Sprachfördermaßnahmen eingebunden sein

Anforderungen auf textueller Ebene ansteigen, könnte dieses Potential genutzt werden, um den Vorläuferfähigkeiten vor allem bei den Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, entsprechendes Gewicht in der Förderung beizumessen.

Anmerkungen

1 Das Projekt „Erzählwerkstatt" wurde im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG vom Land Bremen (Leitung Prof. Dr. Johannes Merkel, Mitarbeiterin Julia Klein) durchgeführt. Es setzt mündliches, gestisch untermaltes Mit- und Nacherzählen sowie eigenes Erzählen didaktisch zur Sprachförderung in der ZS Deutsch am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich ein. Da Erzählen abgelöst vom Handlungskontext stattfindet und sich damit einer (Vor-) Form dekontextualisierter Sprache bedient, wird in übergeordneter Hinsicht ein Effekt in der Förderung literaler Vorläuferfähigkeiten angenommen (vgl. *Merkel* 2007).

2 Auf Basis der Datenerhebung der 1. Kohorte (Schuljahr 2005/2006) lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt *vorsichtig* formulieren, dass die Mehrzahl der Fördergruppen der Bremer Erzählwerkstatt über dem auf Basis des fairen Vergleichs errechneten Erwartungswert liegen oder diesen bestätigen.

3 Für diese Gruppe liegen keine Kontextdaten (kognitiver Test und Elternfragebogen) vor; auch fehlen die Angaben zu den Erstsprachen der Kinder.

4 Die auf diesem Vorgehen basierenden weiteren Analysen von Sprachproben aus der Erzählwerkstatt und aus FÖRMIG-Projekten mit (prä-)literaler Orientierung bestätigen die Tendenzen der explorativen Analyse.

Literatur

Ahrenholz, B. (2006): Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg, S. 221-240.

Augst, G./Disselhoff, K./Henrich, A./Pohl, T./Völzing, P.-L. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. – Frankfurt.

Boueke, D./Schülein, F./Büscher, H./Hartmann, W./Terhorst, W. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. – München.

Ehlich, K. (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: *Ehlich, K. in Zusammenarbeit mit Bredel, U./Garme, B./Komor, A./Krumm, H.-J./McNamara, T./Reich, H. H./Schnieders, G./ten Thije, J. D./van den Bergh, H.*: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – Bonn, S. 11-75.

Füssenich, I. (1990): „Ich weiß nicht, was soll es bedeuten!" Analyse kindlicher Äußerungen in der Interaktion. In: Die Sprachheilarbeit 35, Heft 2, S. 56-63.

Hausendorf, H./Quasthoff, U. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. – Opladen.

Heath, S. B. (1986): What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: *Schieffelin, B./Ochs, E.* (Eds.): Language socialisation across cultures. – Cambridge, pp. 97-124.

Hickmann, M. (2003): Children's discourse. Person, space and time across languages. – Cambridge.

Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbauer, A. (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. – Berlin.

Klann-Delius, G. (1999): Spracherwerb. – Stuttgart.

Knapp, W./Vomhof, B./Gasteiger-Klicpera, B./Kucharz, D. (2006): Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojekts. In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg, S. 98-114.

LI Hamburg/FÖRMIG Hamburg (2007): HAVAS 5 – Sprachprofile-Vorlagen. – Hamburg.

List, G. (2006): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut e.V. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=384&Jump1=RECHTS&Jump2=L2&EXTRALIT=%3CH3%3Eweiterf%FChrende+Literatur%3C%2FH3%3E; Stand: 16.06.2008.

Merkel. J. (2007): Erzähl du mir, dann erzähl ich dir. Warum und wie Erzählen die Sprachbeherrschung fördert. – Bremen.

Programmträger BLK FÖRMIG (2007): BLK-Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jahresbericht 2007. – Hamburg. (unveröffentlicht)

Rehbein, J. (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: *Ehlich, K.* (Hrsg.): Erzählen in der Schule. – Tübingen, S. 67-124.

Reich, H. H./Roth, H.-J. (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-jährigen HAVAS 5. – Hamburg.

Reich, H. H./Roth; H.-J. (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: *Reich, H. H./Roth, H.-J./Neumann, U.* (Hrsg): Sprachdiagnostik im Lernprozess. – Münster.

Roth, H.-J. (2003): Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, Heft 3, S. 378-402.

Rusch, G. (1996): Erzählen. In: *Wimmer, H.-J.* (Hrsg.): Strukturen Erzählen. – Wien, S. 326-361.

Schwippert, K. (2007): Sprachstandsdiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele. In: *Reich, H. H./Roth, H.-J./Neumann, U.* (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. – Münster.

Vygotskij, L.S. (2002, Original 1934): Denken und Sprechen. – Weinheim.

Wieler, P. (2006): Mündliches Erzählen zu Neuen Medien in einer vielsprachigen Klasse. In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg, S. 132-149.

Transkriptionskonventionen

- Gliederung des Redeflusses/Pausen
[:::] unverständliche Passage
[…] Auslassung längerer Passagen der Transkription
/ Selbstkorrekturen

Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter – Eine Herausforderung an die sprachpädagogische Diagnostik

Solveig Chilla

Solveig Chilla

Zusammenfassung
In diesem Beitrag wird die Schwierigkeit der Diagnostik von Spracherwerbsstörungen bei zweisprachigen Kindern diskutiert. Dabei soll am Beispiel der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) der Frage nachgegangen werden, ob und wie es im sprachpädagogischen und sprachbehindertenpädagogischen Diagnoseprozess möglich ist, Erwerbsmuster, die im Erwerb der deutschen Grammatik durch Zweitsprachlerner typisch sind, von den Ausprägungen einer genuinen Spracherwerbsstörung zu unterscheiden. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Gestaltung des diagnostischen Prozesses unter Berücksichtigung aktueller Ergebnisse aus der Psycholinguistik zum sukzessiv-bilingualen Erwerb des Deutschen.

Schlagworte: Kindliche Mehrsprachigkeit, sukzessiv-bilingualer Erwerb, Sprachstandserhebung, Spracherwerbsstörungen, Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)

Language impairment in child L2 acquisition of German – a challenge for speech and language assessment

Abstract
This paper focuses on the outcome of Specific Language Impairment (SLI) in multilingual children and its consequences for educational and therapeutic practice. The diagnostic process is complicated by the fact that it is still not sufficiently studied how the outcome of SLI may be differentiated from an inter-language variation in the acquisition of German as a second language in childhood. We particularly focus on a possible design of the assessment process regarding recent psycholinguistic findings on the successive-bilingual acquisition of German.

Key words: child multilingualism, successive-bilingual acquisition, language assessment, language impairment, Specific Language Impairment (SLI)

1 Kindlicher Zweitspracherwerb als diagnostisches Problem

Über Jahrzehnte hinweg wurde der Erwerb von mehr als einer Sprache im Kindesalter als Behinderung der kindlichen (Sprach-)Entwicklung verstanden. *Welling* (vgl. 1998) spricht in diesem Zusammenhang von der „verhängnisvolle(n) Geschichte einer Pathologisierung“ (vgl. auch *Kracht* 2000). Noch 1994 emp-

Erwerb der Zweitsprache als Behinderung der kindlichen Sprachentwicklung?

fiehlt *Wirth* in seinem Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen, dass zunächst die Erstsprachentwicklung bis zum Alter von ca. 4 Jahren gefestigt sein müsse, bevor ein Kind „mit einer zweiten oder dritten Sprache intensiver bekannt gemacht" werden dürfe. Insbesondere könne „die sprachliche Zweigleisigkeit" zu seelischen Störungen führen und stelle eine „erhöhte Gefahr" für Sprachentwicklungsverzögerungen und „Dysgrammatismus" dar (vgl. ebda., S. 178).

Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel

Die Hypothese des Mehrsprachenerwerbs als Ursache von behinderter oder verzögerter Sprachentwicklung wird heute nur noch von wenigen Vertretern in dieser Explizitheit formuliert (vgl. z.B. die Ausführungen zu Ursachen von Sprachstörungen auf der Homepage der *Österreichischen Gesellschaft für Sprachbehindertenpädagogik* oder des *Zentrums für Rehabilitation Pforzheim*). Mehrsprachigkeit wird im Gegenteil als Ressource und als Vorteil in einer globalisierten Lebenswelt erlebt und als erstrebenswertes Bildungs- und „Erziehungsziel" (vgl. *Gogolin* 1988) formuliert, das besonders in der allgemeinen und interkulturellen Pädagogik immer stärker an Bedeutung gewinnt. Dennoch zeigen aktuelle Forschungen zum Bildungserfolg von Kindern (z.B. die PISA- und die IGLU-Studien), dass Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen und einen so genannten „Migrationshintergrund" haben, in ihren Bildungschancen beeinträchtigt werden. Speziell dem Erwerb der deutschen Sprache wird in bildungspolitischen Empfehlungen, die auf in diesen Studien basieren, eine Schlüsselposition zugesprochen.

Unzureichende Forschung im Bereich des sukzessiv-bilingualen Spracherwerbs

Vor diesem Hintergrund ist es besonders verwunderlich, dass sich die sprachpädagogische Forschung wie die linguistische Bezugswissenschaft erst seit wenigen Jahren intensiv und systematisch mit dem kindlichen Zweitspracherwerb befassen (vgl. für einen Überblick *Kracht* 2000; *Meisel* 2007; *Rothweiler* 2007a). Speziell der sukzessiv-bilinguale Erwerb des Deutschen, also der Erwerb des Deutschen als früher Zweitsprache ab einem Alter von ca. 3 Lebensjahren (vgl. *Meisel* 2007; *Rothweiler* 2006, 2007a), ist bisher nur unzureichend untersucht (vgl. *Genesee/Paradis/Crago* 2004; *Haznedar* 2003; *Meisel* 2007; *Prévost* 2003; *Rothweiler* 2006; *Schwartz* 2004). Methodisch dominiert in diesen Studien der Vergleich von kindlichen Spontansprachproben oder elizitierten Sprachdaten mit L1- oder L2-Modellen. Hinsichtlich der Frage, welche Modelle als adäquate Grundlage der Interpretation von Sprachstandserhebungsverfahren gelten können, sind sie jedoch widersprüchlich.

Unterscheidung zwischen internen und externen Faktoren des Zweitspracherwerbs

Der Unterscheidung zwischen erstens genuiner Spracherwerbsstörung wie der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) als interner Faktor und zweitens den (behindernden) Erwerbsbedingungen als externen Faktoren des mehrsprachigen Erwerbs kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Da bisher keine Modelle für den sukzessiv-bilingualen Erwerb des Deutschen zur Verfügung stehen, besteht die Gefahr von Fehldiagnosen. Erstens ist es möglich, dass sukzessiv-bilinguale Kinder aufgrund ihrer von Gleichaltrigen abweichenden Entwicklung des Deutschen und der daraus resultierenden Abweichungen als Kinder mit Spracherwerbsstörung diagnostiziert werden. So nehmen Autoren wie *Penner* (vgl. 2005) oder *Schöler/Fromm/Kany* (vgl. 1998) an, dass die sprachlichen Auffälligkeiten von sukzessiv-bilingualen Kindern ohne SSES nicht von denen monolingualer Kinder mit einer Spezifischen

Sprachenwicklungsstörung zu unterscheiden sind (vgl. z.B. *Penner* 2005; *Schöler/Fromm/ Kany* 1998).

Rothweiler (vgl. 2007b, S. 110) spricht zweitens in Anlehnung an *Paradis* (vgl. 2005) von „mistaken identity", um den Umstand zu erfassen, dass möglicherweise viele zweisprachige Kinder mit SSES als „typische Zweitsprachlerner" bewertet werden und die Sprachentwicklungsstörung folglich unerkannt bleibt. So könnten ausschließlich Kinder, die sehr deutliche sprachliche Verzögerungen oder Störungen zeigen, erst spät als Kinder mit SSES identifiziert und in der sprachbehindertenpädagogischen Praxis vorgestellt und therapiert werden (vgl. *Steenge* 2006). Die Ergebnisse von *Moser* (vgl. 2007), nach denen mehrsprachige Schüler an Berliner Sprachheilschulen unterrepräsentiert sind, stützen diese Hypothese.

2 Zur Bewertung des Sprachstandes sukzessiv-bilingualer Kinder

Aus sprachpädagogischer Perspektive werden die lebensweltlichen, sozialen und individuellen Bedingungen der sprachlichen Entwicklung eines Kindes betrachtet (vgl. *Kracht* 2000, 2007). In Bezug auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter stehen Möglichkeiten und Grenzen der Förderung des Deutschen als Zweitsprache im Zentrum. Es interessiert besonders, welche Schritte Kinder in ihrem Zweitspracherwerb vollziehen und unter welchen Bedingungen „Sprachdiagnostik im Lernprozess" (vgl. *Reich/ Roth/Neumann* 2007) möglich wird. Speziell die Evaluation des aktuellen Entwicklungsstandes auf verschiedenen sprachlichen Ebenen stellt ein wichtiges Instrument im Rahmen des (förder-) diagnostischen Prozesses dar. Mithilfe der Rekonstruktion, Analyse und Interpretation der individuellen Entwicklung können sowohl nächste Schritte in der sprachlichen Förderung als auch der Verdacht auf das Vorliegen einer Störung formuliert werden (vgl. *Kracht* 2000).

Möglichkeiten und Grenzen der Sprachdiagnostik

Sofern bei der Bewertung des Sprachstandes eines sukzessiv-bilingualen Kindes von „Abweichungen" oder sogar „Störungen" gesprochen wird, so gilt es zunächst zu überprüfen, welches Entwicklungsmodell dem kindlichen Zweitspracherwerb zugrunde gelegt wird, von dem aus qualitative und/oder quantitative Veränderungen beschrieben werden können. In den derzeit vorliegenden Verfahren zur Sprachstandserhebung[1] in den verschiedenen Bundesländern (vgl. *BMBF* 2005; *Fried* 2004) kann eine implizite oder explizite Orientierung an einer monolingualen Bezugsnorm festgestellt werden. Einige dieser Verfahren nutzen bewusst (psycho-) linguistische Modelle des deutschen Erstspracherwerbs (L1) (speziell: des Grammatikerwerbs) mit ihren „Phasen" (vgl. *Clahsen* 1982, 1991) oder „Meilensteinen" (vgl. *Tracy* 1991) als Orientierungs- und Vergleichsgrundlage für die Bewertung von Entwicklungsfortschritten im Zweitspracherwerbsprozess (vgl. z.B. die Linguistische Sprachstandsanalyse Deutsch als Zweitsprache- LiSe-DaZ oder das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen, HAVAS-5).

Sprachstandserhebungen orientieren sich an monolingualer Bezugsnorm

Nach diesen Modellen verfügen unauffällige monolinguale Kinder in ihrem Erwerb der deutschen Hauptsatzstruktur in der Ein- und Zweiwortphase zunächst nur über eine begrenzte Anzahl von Verben, die meist als Stammform oder Infinitiv auftreten. Nach und nach kommen flektierte (finite) Verben, Modalverben und Formen von *sein* hinzu. Sobald Mehrkonstituentenäußerungen (MLU[2] 2-3) dominieren, wird bei vielen Kindern eine Präferenz für finite Verben in Verbzweitstellung (V2) und nicht-finite Verben in Endstellung erkennbar (vgl. z.B. *Wexler* 1994). *Clahsen* (vgl. 1982) entdeckt einen Entwicklungszusammenhang zwischen der generalisierten Verbzweitstellung und dem Erwerb des vollständigen verbalen Flexionsparadigmas an Verben (vgl. aber z.B. *Penner/Weissenborn* 1996; *Tracy* 1991). *Tracy* (vgl. 1991) wiederum betont die Bedeutung des Erwerbs der Satzklammer als bedeutenden Meilenstein der Grammatikentwicklung. Wichtig ist, dass in den verschiedenen Modellen des monolingualen Erwerbs die Etablierung der vollständigen Satzstruktur mit Subjekt-Verb-Inversion (zum Beispiel in Entscheidungsfragen) und Nebensätzen mit finitem Verb in Endstellung dem Erwerb der generalisierten Verbzweitstellung folgt (vgl. *Clahsen* 1982; *Clahsen/Penke/Parodi* 1993, 1994; *Rothweiler* 1993; *Tracy* 1991).

Modelle des monolingualen Spracherwerbs

Hinter der Nutzung eines für monolinguale Kinder entwickelten Modells des Erwerbs der deutschen Grammatik als Grundlage von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung lässt sich die Hypothese erkennen, nach der es auch Kindern, die – meist im familiären Kontext – zunächst mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen sind, prinzipiell möglich ist, das Deutsche wie eine zweite Erstsprache zu erwerben (im Sinne eines simultan-bilingualen Erwerbs, 2L1).

Deutsch als zweite Erstsprache erlernbar

Aus Sicht der Sprachpädagogik ist also zu fragen, ob solche Erstspracherwerbsmodelle uneingeschränkt auf den sukzessiv-bilingualen Erwerb übertragen und im Sinne einer sprachpädagogisch motivierten Sprachstandserhebung und Förderung nutzbar werden können. Ein zwischen monolingualen und sukzessiv-bilingualen Kindern möglicherweise ähnlicher „Endzustand" der sprachlichen Entwicklung beim Übergang in die Grundschule (z.B. auf der Ebene der Grammatik im Sinne einer vergleichbaren spontansprachlichen Performanz) muss jedoch nicht zwangsweise von einem mit monolingualen Modellen erfassbaren Erwerbsverlauf herrühren. Genau so, wie es vorstellbar ist, dass sukzessiv-bilinguale Kinder in ihrem Erwerb der deutschen Grammatik ähnliche Schritte vollziehen wie monolinguale Kinder, wäre es möglich, dass ihr Erwerbsprozess z.B. durch weitere Faktoren, wie Spracheneinfluss („Transfer") und durch den Zeitpunkt zu Beginn des Erwerbs (Sensible Phasen im Spracherwerb, vgl. für einen Überblick z.B. *Hyltenstam/Abrahamsson* 2003) wie auch metasprachliche Fähigkeiten, über die sukzessiv-bilinguale Kinder, anders als monolinguale Kinder, bereits zu Beginn ihres Zweitspracherwerbs verfügen, beeinflusst wird.

Verschiedene Modelle als Interpretationsgrundlage für Fortschritte und Verzögerungen im Spracherwerb

Ebenso wie Modelle aus dem monolingualen Erwerb als Interpretationsgrundlage für Fortschritte und Verzögerungen dienen könnten, ist es denkbar, dass für bestimmte Erwerbskonstellationen eher Modelle des Zweitspracherwerbs Erwachsener (L2) adäquat sind. Aus Studien des L2-Erwerbs ist wiederum bekannt, dass der Aufbau der Satzstruktur interindividuell heterogener als bei monolingualen Kindern erfolgt und von dem in monolingualen Erwerbsmo-

dellen beschriebenen Verlauf abweicht (vgl. z.B. *Clahsen/Meisel/Pienemann* 1983; *Clahsen/Muysken* 1986; *Pienemann* 1981). Es kann bei Erwachsenen zum Beispiel auf der Ebene der Verbflexion und der Verbstellung kein Zusammenhang zwischen dem Erwerb des vollständigen Flexionsparadigmas und der generalisierten Verbzweitstellung festgestellt werden, wie es *Clahsen* (vgl. 1982) für monolinguale Kinder annimmt. Daneben werden zum Beispiel Verben, die nicht mit dem Subjekt kongruent flektiert sind (Infinitiv und Stammform) auch in komplexen Konstruktionen wie Fragen in Verbzweit- bzw. Verbdrittstellung platziert (vgl. die Bsp. 1 bis 3 aus *Bonnesen/Chilla* (vgl. eingereicht) von der erwachsenen Zweitsprachlernerin Zita nach 12, 14 bzw. 17 Kontaktmonaten mit der Zweitsprache Deutsch). Besonders Verbdrittstellungsfragen wie in diesen Beispielen sind aus Sprachdaten monolingualer Kinder ohne SSES nicht bekannt.

Modell des Zweitspracherwerbs Erwachsener

1. möchten ma du ein kaffee? (Zita 12)
2. warum nich die samstag oder sonntag machen ein fest oder ein excursion ausflug oder etwas? (Zita 14)
3. was du machen füßen? (Zita 17)

Im sprachpädagogischen Vorgehen ist zu berücksichtigen, dass die linguistische Modellierung mehrsprachige Realitäten nur unzureichend erfassen kann: Eine klare Trennung zwischen „simultan-bilingualem Erwerb“ (ab der Geburt), „sukzessiv-bilingualem Erwerb“ (ab ca. 3 Jahren) oder „kindlichem Zweitspracherwerb“ (ab ca. 6 Jahren) (vgl. *Meisel* 2007; *Rothweiler* 2006, 2007a; *Schwartz* 2004) spiegelt die in der Regel „lebensweltliche Zweitsprachigkeit“ (in sensu *Gogolin* vgl. 1988) von Kindern mit Migrationshintergrund nur selten exakt wider. „Abweichungen“ auf sprachlicher Ebene wären so zunächst als „Abweichungen“ von den idealisierten Erwerbsverläufen gängiger Erwerbsmodelle und weniger als Störungen der Sprachentwicklung zu verstehen.

Abweichungen von idealisierten Erwerbsverläufen sind nicht immer Störungen

Die Integration aktueller Forschungsergebnisse ist notwenig, um eine Vergleichsgrundlage für die Bewertung des kindlichen Sprachstandes zu erhalten. Es erscheint aber schwierig, aus den bisherigen Ergebnissen Rückschlüsse hinsichtlich „des“ geeigneten Modells für den kindlichen Zweitspracherwerb zu ziehen, da sie sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden (vgl. z.B. *Haznedar* 2003 vs. *Prèvost* 2003). Darüber hinaus ist es bei bisherigen internationalen Studien mit sukzessiv-bilingualen Kindern nicht immer ersichtlich, wann (in welchem Alter, ob sie in dem Land geboren sind) und unter welchen Bedingungen (im Kindergarten oder in der Familie) die Kinder mit dem Erwerb der zweiten Sprache angefangen haben. Ob und wie kann es möglich werden, den kindlichen Zweitspracherwerb unter Berücksichtigung möglichst vieler Einflussfaktoren zu untersuchen, um Schlussfolgerungen über die Ursachen von Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung zu erhalten?

Große Bedeutung des Alters für den Grammatikerwerb

Neuere Studien zum Grammatikerwerb des Deutschen als früher Zweitsprache tragen diesen Fragen Rechnung, indem die Spracherwerbsbedingungen dokumentiert und in die Interpretation individueller Entwicklungsverläufe mit einbezogen werden. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchungen kann abgeleitet werden, dass das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs eine wesentliche Bedeutung für den Verlauf des Grammatikerwerbs hat (vgl. *Bonnesen/Chilla* (ein-

gereicht); *Haberzettl* 2005; *Jabnoun* 2006; *Jeuk* 2003; *Kostyuk* 2005; *Kroffke* 2006; *Kroffke/Rothweiler* 2006; *Prévost* 2003; *Rothweiler* 2006; *Thoma/Tracy* 2006). Insbesondere der Erwerb der deutschen Satzstruktur mit ihren Verbstellungsregeln und der Verbflexion scheint ein sensibler Bereich für durch Veränderungen neuronaler Plastizität verursachte qualitative Veränderungen des Erwerbsprozesses zu sein (vgl. *Kroffke* 2006; *Kroffke/Rothweiler* 2006; *Rothweiler* 2007a, b).

Aus den oben genannten Untersuchungen zum Grammatikerwerb von Kindern mit verschiedenen Erstsprachen, die im Alter von ca. drei bis vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, lassen sich deutliche Gemeinsamkeiten zu Entwicklungsschritten aus dem monolingualen Erwerb feststellen. Es kann abgeleitet werden, dass drei- bis fünfjährige sukzessiv-bilinguale Kinder nach nur sechs bis 20 Monaten Kontakt mit dem Deutschen wesentliche Elemente der Satzstruktur und der Verbstellung meistern. *Kroffke* (vgl. 2006) arbeitet in einer Longitudinalstudie mit türkisch-deutschen sukzessiv-bilingualen Kindern heraus, dass ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb des vollständigen verbalen Paradigmas und der generalisierten Verbzweitstellung besteht und dass die deutsche Satzstruktur – wie bei monolingualen Kindern – sukzessive aufgebaut wird.

Grammatikerwerb von drei- bis fünfjährigen Sukzessiv-Bilingualen ähnelt dem des monolingualen Erwerbs

Dagegen scheinen zur Beschreibung des Erwerbs der deutschen Satzstruktur für Kinder, die nach dem Lebensalter von 5 bis 6 Jahren mit ihrer zweiten Sprache beginnen, vor allem Modelle des L2-Erwerbs geeignet zu sein (vgl. *Haberzettl* 2005; *Kroffke* 2006; und vgl. *Meisel* 2007 für den sukzessiv-bilingualen Erwerb des Französischen). Bei diesen älteren Kindern kann – anders als bei Kindern, die bis zu einem Alter von 3 bis 4 Jahren mit dem Deutschen beginnen – kein Zusammenhang zwischen dem Erwerb der SVK und der generalisierten Verbzweitstellung festgestellt werden. Die von *Kroffke* (vgl. 2006) vorgelegte Detailanalyse des longitudinalen Erwerbs der deutschen Verbstellung und Verbflexion durch zwei sechsjährige Kinder mit türkischer Erstsprache offenbart, dass in Haupt- und Fragesätzen bereits zu Beginn des Erwerbs V2 dominiert und Verben in V2, die nicht gemäß SVK flektiert sind, noch bis zum Ende des betrachteten Erhebungszeitraumes nach 24 Monaten Kontakt mit dem Deutschen verwendet werden. Damit unterscheiden sich die sechs- bis achtjährigen Kinder in ihrem Erwerbsverlauf deutlich von sukzessiv-bilingualen Kindern, die zu einem früheren Zeitpunkt mit der Zweitsprache in Kontakt kamen.

Für die Beschreibung des Erwerbs der deutschen Satzstruktur durch ältere sukzessiv-bilinguale Kinder sind Modelle des L2-Erwerbs geeignet

3 Spezifische Sprachentwicklungsstörung bei monolingualen und sukzessiv-bilingualen Kindern

In Bezug auf Spracherwerbsstörungen bei monolingualen Kindern sind Abweichungen im Erwerbsprozess und, als Untergruppe, Störungen der Sprachentwicklung mit ihren spezifischen und unspezifischen Formen als Kategorien der sprachbehindertenpädagogischen Praxis vielfältig beschrieben worden (vgl. *Kauschke/Siegmüller* 2002).

Im Kontext von mehrsprachiger Entwicklung im Kindesalter steht eine solche Orientierung bisher noch aus. Es ist wissenschaftlich nicht geklärt, unter welchen Voraussetzungen die Sprachentwicklung eines mehrsprachigen Kindes als „gestört" klassifiziert werden kann.

SSES bei mehrsprachigen Kindern

In Bezug auf eine spezielle Form der Spracherwerbsstörung, der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES), ist diese Frage besonders drängend, da von SSES ca. 3 bis 10 Prozent aller Kinder betroffen sind. Autoren wie *Choudhury/Benasich* (vgl. 2003) nehmen für SSES eine genetische Basis an. Basierend auf dieser Hypothese sollte sich SSES auch bei mehrsprachigen Kindern ausprägen. Wird erstens berücksichtigt, dass ungefähr 25 Prozent aller Kinder in Deutschland zwei- oder mehrsprachig aufwachsen und zweitens, dass *Goldstein* (vgl. 2004) die o.g. Prävalenzrate für SSES auch für bilinguale spanisch-englische Kinder bestätigen konnte, lässt sich schlussfolgern, dass schätzungsweise 1,25 Prozent aller Kinder in Deutschland mehrsprachige Kinder mit SSES sind.

Definition SSES

Eine Diagnose von SSES wird aber schon bei monolingualen Kindern durch die Tatsche erschwert, dass bisher keine genaue Definition „der" Störung vorliegt. SSES gilt als „umschriebene Störung des Sprechens und der Sprache" (*WHO* 2001), nach der Kinder mit SSES Sprachauffälligkeiten zeigen, die ursächlich nicht auf Hörstörungen, mentaler oder sozialer Deprivation oder neurologischen Schädigungen basieren. Als diagnostisch relevante Charakteristika werden ein verspäteter Sprechbeginn (*late talker*) und – im Vergleich mit gleichaltrigen Kindern – Schwierigkeiten in Sprachproduktion und -verständnis beschrieben (*Leonard* 1998). Der Erwerb grammatischer Spezifika ist in verschiedenen Sprachen als besonders anfällig beschrieben worden, so zum Beispiel für die Sprachen Englisch (vgl. z.B. *Wexler* 1994, 1996), Deutsch (vgl. z.B. *Clahsen* 1991), Griechisch (vgl. z.B. *Tsimpli/Mastropavlou* 2004) oder Kantonesisch (vgl. *Fletcher* u.a. 2005). Im Deutschen sind besonders Satzstruktur und Verbflexion, speziell der morphosyntaktische Bereich, betroffen. So haben Kinder mit SSES z.B. Schwierigkeiten, das Verbflexionsparadigma aufzubauen und Subjekt-Verb-Kongruenz herzustellen. Zwischen dem Erwerb der SVK und der generalisierten Verbzweitstellung kann – anders als bei monolingualen Kindern ohne SSES – kein Zusammenhang festgestellt werden. Kinder mit SSES bilden häufiger und länger Sätze mit finiten Verben in Verbendstellung und produzieren auch noch in einem Erwerbsalter von vier bis fünf Jahren kurze, Zwei- oder Dreiwortsätze mit Stammformen oder -*en*-flektierten, nicht-kongruenten Verben (Infinitiven) in Endstellung. Darüber hinaus sind Sätze mit nicht-finiten Verben (Infinitiven und Stammformen) in V2 dokumentiert (vgl. *Clahsen* 1991; *Clahsen/Bartke/Göllner* 1997; *Hamann/Penner/Lindner* 1998; *Leonard* 1998).

SSES prägt sich in allen Sprachen des Kindes aus

SSES als genuine Spracherwerbsstörung muss sich in beiden (allen) Sprachen eines Kindes ausprägen (vgl. *Håkansson/Salameh/Nettelbladt* 2003; *Leonard* 1998). Eine Verzögerung oder Auffälligkeit in lediglich einer der beiden Sprachen eines zweitsprachlernenden Kindes stellt keine hinreichende Bedingung für das Vorliegen einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung dar. Idealerweise sollte eine Diagnostik folglich in beiden Sprachen erfolgen.

Allerdings existieren für viele der Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund, wie zum Beispiel Farsî oder Vietnamesisch, nur wenige oder gar keine Erkenntnisse zu den Ausprägungen von SSES. So gibt es erst seit Kurzem intensivere Forschungstätigkeit über SSES im Türkischen im monolingualen und im Migrationskontext (vgl. *Babur/Rothweiler/Kroffke* 2007; *Chilla/Babur* 2008; *Rothweiler/Babur/Kroffke* 2007; *Topbaş* 2007). Selbst wenn für Erstsprachen der Kinder standardisierte oder normierte Verfahren zur Diagnose von SSES zur Verfügung stehen, ist eine Übertragung auf den bilingualen Erwerbskontext problematisch. Erstens verändern sich die Erstsprachen im Migrationskontext. So erfährt z.B. das „Immigrant Turkish" (für einen Überblick vgl. *Backus* 2004) spezifische Veränderungen, deren Kenntnis eine unabdingbare Voraussetzung für die Bewertung des Sprachstandes in der Erstsprache ist (vgl. *Chilla/Babur* 2008; *Rothweiler* 2004). Eine Überprüfung des Spracherwerbsstandes in der Erstsprache sollte zweitens nur von Expertinnen in der jeweiligen Sprache durchgeführt werden, die über die spezifischen Charakteristika kindlicher Sprachentwicklung informiert sind und nicht auf Basis einer erwachsenen- bzw. standardsprachlichen Norm erfolgen. Hinsichtlich der Interpretation „abweichender Strukturen" im bilingualen Erwerb könnte ein solcher Standard irreführend sein (vgl. *Dirim/Auer* 2004, S. 18ff), da Zwischenschritte des Spracherwerbs, zum Beispiel in der phonologischen oder der morphosyntaktischen Entwicklung, nicht berücksichtigt oder möglicherweise sogar fehlerhaft als sprachstörungsspezifische Charakteristika interpretiert werden könnten. Eine Rekonstruktion der Erstsprachentwicklung und die Klärung individueller Entwicklungsumstände und behindernder Bedingungen für den Erwerb beider Sprachen kann nur im Elterngespräch und in der Zusammenarbeit mit Bezugserzieherinnen, Ärzten und ggf. Psychologen erfolgen. Die Gestaltung einer mehrsprachigen Anamnese mit Familienangehörigen als Ad-hoc-Dolmetscher stellt hier ebenfalls eine hohe Anforderung an die Gestaltung der sprachbehindertenpädagogischen Diagnostik (vgl. dazu ausführlicher z.B. *Babur/Chilla/Meyer* 2008; *Kroffke/Meyer* 2007).

Diagnostik von SSES sollte möglichst in allen Sprachen des Kindes durchgeführt werden

Die Ausführungen zur Übertragbarkeit von Modellen des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur und der Verbflexion durch monolinguale Kinder mit und ohne SSES und durch Erwachsene Zweitsprachlerner offenbaren eine weitere Herausforderung an die Diagnostizierenden. Besonders in der Gegenüberstellung von grammatischen Charakteristika im Erwerb monolingualer Kinder mit SSES und den Ergebnissen aus Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Erwachsener (L2) (vgl. Kap. 2) zeigen sich auf der Ebene des Erwerbs der Verbstellung und der Verbflexion Gemeinsamkeiten, die vor dem Hintergrund der Bewertung „gestörter" Sprachentwicklung bedeutsam werden (vgl. *Kroffke* 2006).

Herausforderungen an die Diagnostizierenden

Mit der Annahme, dass sich SSES sprachspezifisch ausprägt (vgl. *Genesee/Paradis/Crago* 2004; *Leonard* 1998) ist zu erwarten, dass zweisprachige Kinder mit SSES dieselben Ausprägungen von SSES zeigen wie monolinguale Kinder mit SSES. Dies kann dann der Fall sein, wenn sich mithilfe der linguistischen Grundlagenforschung herausstellen sollte, dass zweitsprachlernende Kinder ohne SSES z.B. im Erwerb der deutschen Hauptsatzstruktur tatsächlich dieselben „Meilensteine" oder „Phasen" durchlaufen wie monolinguale Kinder.

Zweisprachige Kinder mit SSES zeigen dieselben Ausprägungen von SSES wie monolinguale Kinder mit SSES

Zweitsprachlernende Kinder mit SSES zeigten dann in ihrem Erwerb ebenfalls dieselben Schritte, allerdings geprägt durch die störungsspezifischen Auffälligkeiten.

Wenn sich für den Erwerb des Deutschen durch zweisprachige Kinder ohne SSES dagegen die Hypothese bestätigen sollte, dass sie ähnliche Strukturen wie erwachsene Zweitsprachlerner bilden, hat dies notwendigerweise Konsequenzen für die Bewertung von „abweichender" Grammatikentwicklung (vgl. *Kroffke* 2006). Sofern die Ausprägungen von SSES und L2 isoliert auf der Ebene der Sprachstandsfeststellung bewertet werden, könnten Auffälligkeiten, wie z.B. nicht-finite Verben in V2, sowohl zweitspracherwerbstypische Strukturen als auch Auswirkungen der Spracherwerbsstörung auf grammatischer Ebene sein, und Fehldiagnosen in beide Richtungen sind möglich. Eine Diagnose „SSES" erfordert über die Detailanalyse der sprachlichen Entwicklung hinaus weiter interdisziplinäre Zusammenarbeit erstens im Sinne der Abklärung aller Faktoren, die den Erwerb der Erst- und der Zweitsprache beeinflussen und zweitens im Sinne der Ausschlusskriterien für SSES (vgl. *Kroffke* 2007).

Bewertung abweichender Grammatikentwicklung

Aus ersten internationalen Untersuchungen zu den grammatischen Ausprägungen von SSES bei simultan-bilingualen englisch-französischen Kindern (vgl. *Paradis/Crago* 2000; *Paradis/Crago/Genesee* 2005, 2006; *Paradis* u.a. 2003) und bei sukzessiv-bilingualen arabisch-schwedischen Kindern (*Håkansson/Salameh/Nettelbladt* 2003) kann abgeleitet werden, dass ein gleichzeitiges oder sukzessives Angebot zweier Sprachen nicht zu einer Verstärkung der Ausprägungen einer SSES führt (für einen Überblick zur Forschungslage von SSES und Mehrsprachigkeit vgl. *Rothweiler* 2007a).

Keine Verstärkung von SSES durch Mehrsprachigkeit

Eine Longitudinalstudie zum Erwerb des Deutschen durch zwei bzw. drei sukzessiv-bilinguale türkisch-deutsche Kinder mit und ohne SSES in ihren ersten zwei Jahren des Zweitspracherwerbs (Altersspanne 3;0 bis 6;5) führte zu dem Ergebnis, dass sich die drei Kinder mit SSES in ihrem Erwerb der deutschen Hauptsatzstruktur deutlich voneinander unterschieden. Zweitens entwickelten sie sich im Vergleich zu den drei- bis fünfjährigen sukzessiv-bilingualen Kindern ohne SSES qualitativ und quantitativ anders (vgl. *Kroffke* 2006). Alle sukzessiv-bilingualen Kinder mit SSES zeigten typische Fehlermuster im verbalen Bereich, wie zum Beispiel nicht-finite Verben (Infinitive) in V2. So produzierte zum Beispiel eines der sukzessiv-bilingualen Kinder mit SSES in einer einzigen spontansprachlichen Aufnahme bis zu 11 Prozent aller Verben in V2 als Infinitive. Darüber hinaus bildeten alle Kinder mit SSES Sätze mit verbalen Stämmen oder flektierte Verben, die nicht mit dem Subjekt kongruieren in V2. Auch im späteren Entwicklungsverlauf produzierten sie – wie monolinguale Kinder mit SSES – Sätze mit Verbendstellung. So bevorzugte eines der drei sukzessiv-bilingualen Kinder noch nach 30 Kontaktmonaten mit der Zweitsprache Deutsch Verbendstellungsmuster, wobei seine Produktivität sowohl im Deutschen als auch im Türkischen sehr begrenzt war (z.B. erreichte seine durchschnittliche Äußerungslänge im Deutschen nach 25 Monaten Kontakt mit der Zweitsprache im Alter von 6;5 Jahren einen MLU-Wert von ca. 1,4). Bei keinem der drei Kinder mit SSES konnte darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb des vollständigen verbalen Paradigmas und der generalisierten Verbzweitstellung festgestellt werden.

Vergleich sukzessiv-bilingualer Kinder mit und ohne SSES

4 Störungen des sukzessiv-bilingualen Erwerbs als Herausforderung an die Konzeption von Sprachstandserhebungsverfahren und an die sprachbehindertenpädagogische Diagnostik

Aus den hier beschriebenen Ergebnissen aus aktuellen bezugswissenschaftlichen Untersuchungen lassen sich sowohl für die Konzeption einer sprachpädagogisch motivierten Erhebung des Sprachstandes als auch für das diagnostische Vorgehen bei Verdacht auf SSES Schlussfolgerungen ziehen.

Zunächst gilt es, die lebensweltlichen, sozialen und intraindividuellen Bedingungen der individuellen Sprachentwicklung zu ergründen (vgl. *Kracht* 2000, 2007). Analyse und Rekonstruktion von Sprachentwicklung können als Teil des sprachpädagogisch motivierten Erhebungsprozesses verstanden werden. Die Berücksichtigung bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse über den Mehrsprachenerwerb bzw. den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache kann als wichtiger Bestandteil der individuellen Förderplanung gesehen werden. Die Ergebnisse der linguistischen Bezugswissenschaft geben erste Anhaltspunkte für eine adäquate Bezugsgrundlage von Fortschritten in der Entwicklung der Grammatik in der Zweitsprache Deutsch, müssen aber als vorläufig und unvollständig betrachtet werden.

Erfassung der lebensweltlichen, sozialen und intraindividuellen Bedingungen der Sprachentwicklung

Einer Generalisierung der gewonnenen Erkenntnisse ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit Vorsicht zu begegnen: So wurde dem Erwerb der Verbstellung, der Verbflexion und der Satzstruktur seitens der linguistischen Bezugswissenschaft bisher deutlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet als zum Beispiel dem Erwerb von Kasus oder Genus (vgl. *Jabnoun* 2006). Es kann jedoch festgehalten werden, dass eine Ermittlung des Alters zu Beginn des Erwerbs und die Erwerbsdauer Teil jeder Sprachstandserhebung oder Diagnostik sein sollte. Es wurde dargestellt, dass Kinder, die im Alter von bis zu vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, Erwerbsschritte wie im Erstspracherwerb vollziehen können. Daneben muss aber berücksichtigt werden, dass sich der Erwerbsverlauf nach dem Ende des optimalen Erwerbsalters deutlich verändert. Für Kinder mit diesem Hintergrund besteht die Gefahr einer Fehldiagnose SSES, da die strukturellen Abweichungen, die aus dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache nach dem optimalen Erwerbsalter resultieren, denen erwachsener L2-Lerner und auch denen monolingualer Kinder mit SSES ähneln (vgl. *Kroffke* 2006).

Alter und Erwerbsdauer als wichtige Faktoren der Sprachstandserhebung

Erwerbsverlauf ändert sich nach Ende des optimalen Erwerbsalters

Es ist in diesem Zusammenhang ebenfalls zu berücksichtigen, dass weder die Kombination unauffälliger Zweitspracherwerb – auffälliger Erstspracherwerb noch unauffälliger Erstspracherwerb – auffälliger Zweitspracherwerb eine genuine Spracherwerbsstörung begründen kann, da sich SSES in beiden Sprachen zeigen muss. Es ist möglich, dass ungünstige externe Erwerbsbedingungen dazu führen, dass Kinder sprachlich auffällig werden und unter Umständen neben sprachfördernden Maßnahmen ebenfalls logopädischer Unterstützung bedürfen (vgl. *Restrepo/Guitiérrez-Clellen* 2004). Die Erwerbsbedingungen allein sind aber *per definitionem* nicht die Ursache von SSES.

Wichtig ist die Erhebung und Bewertung einer Spontansprachprobe in beiden Sprachen

Solange die Modellierung des Sprach- bzw. Grammatikerwerbs bei lebensweltlicher Zweisprachigkeit noch aussteht, sollte das sprachpädagogische und sprachbehindertenpädagogische Vorgehen stets eine Erhebung und Bewertung einer Spontansprachprobe, möglichst in beiden Sprachen, beinhalten. Die Analyse und Interpretation von Spontansprachdaten kann durch bereits verfügbare Verfahren wie die Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten (ESGRAF, vgl. *Motsch* 2000) erleichtert werden. In Kombination mit der Erhebung der Spracherwerbsbedingungen beider Sprachen und der Anamnese von SSES-Ausschlusskriterien bietet die grammatische Analyse auf der Basis von Spontansprachproben das sicherste Instrument bei der Bewertung des Sprachstandes und der Begründung nächster Schritte des sprachpädagogischen Vorgehens.

Forschungsperspektiven

Darüber hinaus sollte es eine Motivation der linguistischen Bezugswissenschaft sein, den kindlichen Zweitspracherwerb auch unter heterogenen Bedingungen zu erforschen, um Grenzen und Möglichkeiten bereits existierender Modelle des Sprach- und Grammatikerwerbs zu eruieren. Daneben wäre es zu wünschen, dass die Ausprägungen von SSES in den Erstsprachen mehrsprachiger Kinder weiter in den Fokus genommen werden, um die Diagnose von SSES bei mehrsprachigen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen zu ermöglichen.

Anmerkungen

▪ Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des von der DFG geförderten Projektes „Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb“ im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit (538) an der Universität Hamburg unter der Leitung von Prof. Dr. Monika Rothweiler. Der DFG sei an dieser Stelle für die Forschungsförderung gedankt. Ebenfalls danke ich den beiden anonymen Gutachtern des Manuskriptes und Monika Rothweiler für die hilfreichen Kommentare.

1 Der Begriff „Sprachstandserhebung“ wird hier als Sammelkategorie für die derzeit verwendeten Verfahren in den verschiedenen Bundesländern verwendet.

2 MLU= *mean length of utterance in words;* durchschnittliche Äußerungslänge in Wörtern.

Literatur

Babur, E./Chilla, S./Meyer, B. (2008): Aspekte der Kommunikation in der logopädischen Diagnostik mit ein- und mehrsprachigen Kindern. – Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 85. – Hamburg.

Babur, E./Rothweiler, M./Kroffke, S. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung in der Erstsprache Türkisch. Linguistische Berichte 112, S. 377-402.

Backus, A. (2004): Turkish as an immigrant language in Europe. In: *Bhatia, T. K./Ritchie, W. C.* (Eds.): The Handbook of Bilingualism. – Malden, pp. 689-724.

Behörde für Bildung und Sport. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen, HAVAS-5. – Hamburg.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – Bonn, Berlin.

Bonnesen, M./Chilla, S. (eingereicht): Differences and similarities in child and adult SLA of German and French: Evidence from the acquisition of questions.

Chilla, S./Babur, E. (2008): Specific language impairment in Turkish-German successive bilingual children. Aspects of assessment and outcome. Erscheint in: *Topbaş, S./Yavaş, M.* (Eds.): Communication disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings.

Choudhury, N./Benasich, A. A. (2003): A family aggregation study: the influence of family history and other risk factors on language development. Journal of Speech, Language and Hearing Research, pp. 261-272.

Clahsen, H. (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. – Tübingen.

Clahsen, H. (1991): Child language and developmental dysphasia. Linguistic studies of the acquisition of German. – Amsterdam, Philadelphia.

Clahsen, H./Bartke, S./Göllner, S. (1997): Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. Journal of Neurolinguistics, 10, 2/3, pp. 151-171.

Clahsen, H./Meisel, J. M./Pienemann, M. (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. – Tübingen.

Clahsen, H./Muysken, P. (1986): The availability of universal grammar to adult and child learners – A study of the acquisition of German word order. Second Language Research, 2, pp. 93-119.

Clahsen, H./Penke, M./Parodi, T. (1993/1994): Functional categories in early child German. Language Acquisition, 3, 4, pp. 395-429.

Dirim, I./Auer, P. (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. – Berlin.

Fletcher, P./Leonard, L. B./Stokes, S. F./Wong, A. M-Y. (2005): The expression of aspect in Cantonese-speaking children with specific language impairment. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 48, pp. 621-634.

Fried, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Online verfügbar unter (http://cgi.dji.de/bibs/271_2231_ExpertiseFried.pdf); Stand: 09.07.08.

Genesee, F./Paradis, J./Crago, M. (2004): Dual language development and disorders. A Handbook of Bilingualism and Second Language Learning. – Baltimore u.a.

Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. – Hamburg.

Goldstein, B. A. (2004): Bilingual language development and disorders. Introduction and overview. In: Golstein, B. A. (Ed.): Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers. – Baltimore, pp. 3-19.

Haberzettl, S. (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. – Tübingen.

Håkansson, G./Salameh, E.-K./Nettelbladt, U. (2003): Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. Linguistics, 41, 2, pp. 255-288.

Hamann, C./Penner, Z./Lindner, K. (1998): German impaired grammar: The clause structure revisited. Language Acquisition, 7, 2-4, pp. 193-245.

Haznedar, B. (2003): The status of functional categories in child second language acquisition: evidence from the acquisition of CP. Second Language Research, pp. 1-41.

Hyltenstam, K./Abrahamsson, K. (2003): Maturational constraints in SLA. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Eds.): The Handbook of Second Language Acquisition. – Malden, Oxford, pp. 539-588.

Jabnoun, L. (2006): Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Verbstellung. – Universität Heidelberg.

Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg i. Br..

Kauschke, C./Siegmüller, J. (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. – München.

Kostyuk, N. (2005): Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. – Hamburg.

Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. – Münster.

Kracht, A. (2007): Probleme beim Zweitspracherwerb. In: *Schöler, H./Welling, A.* (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. – Göttingen u.a., S. 442-455.

Kroffke, S. (2006): Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache. Unveröffentlichte Dissertation. – Hamburg.

Kroffke, S. (2007): Mehrsprachige Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Implikationen für die Diagnostik. L.O.G.O.S. interdisziplinär, 15, 4, S. 253-262.

Kroffke, S./Meyer, B. (2007): Verständigungsprobleme in bilingualen Anamnesegesprächen. In: Kameyama, S./Meyer, B. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz (= Forum Angewandte Linguistik Bd. 48). – Frankfurt a.M., S. 149-183.

Kroffke, S./Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: *Vliegen, M.* (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam. – Frankfurt a.M., S. 145-154.

Leonard, L. B. (1998): Children with specific language impairment. – Cambridge, MA, London.

Meisel, J. M. (2007): Exploring the limits of the LAD. A collection of four papers. Working Papers in Multilingualism 80. – Hamburg.

Monaco AP (SLIC) (2007): Multivariate Linkage Analysis of Specific Language Impairment (SLI). Annals of Human Genetics, 71, 5, September 2007, S. 660-673.

Moser, B. (2007): Sprachheilpädagogische Diagnostik bei mehrsprachigen Schülern. Die Sprachheilarbeit, 52, S. 107-112.

Motsch, H. J. (2000): ESGRAF Testmanual. Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten. – München.

Homepage der *Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik*, *ögs* http://www.sprachheilpaedagogik.at/ursachen.php; Stand: 26.03.2008.

Paradis, J. (2005): Grammatical Morphology in children learning English as a second language: implications of similarities with specific language impairment. Language, Speech and Hearing Services in the Schools, 36, pp. 172-187.

Paradis, J./Crago, M. (2000): Tense and Temporality: a comparison between children learning a second language and children with SLI. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43, 4, pp. 834-847.

Paradis, J./Crago, M./Genesee, F. (2005/2006): Domain-general versus domain-specific accounts of specific language impairment: evidence from bilingual children´s acquisition of object pronouns. Language Acquisition 13, 1, pp. 33-62.

Paradis, J./Crago, M./Genesee, F./Rice, M. (2003): Bilingual children with Specific Language Impairment. How do they compare with their monolingual peers? Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46, pp. 1-15.

Penner, Z./Weissenborn, J. (1996): Strong continuity, parameter setting, and the trigger hierarchy. In: Clahsen, H. (Ed.) Generative Perspectives on Language Acquisition. – Amsterdam, pp. 161-200.

Penner, Z. (2005): Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch.– Frauenfeld. (3. überarbeitete Auflage.)

Pienemann, M. (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. – Bonn.

Prévost, P. (2003): Truncation and missing inflection in initial child L2 German. Studies in Second Language Acquisition, 25, pp. 65-97.

Reich, H. H./Roth. H.-J./Neumann, U. (2007): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. – Münster. (Edition FörMig 3.)

Restrepo, M. A./Gutiérrez-Clellen V. F. (2004): Grammatical impairments in Spanish-English bilingual children. In: *Goldstein, B. A.* (Ed.): Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers. – Baltimore, pp. 213-234.

Rothweiler, M. (1993): Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie. – Tübingen.

Rothweiler, M. (2004): Spezifische Sprachenwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb – Begründende Überlegungen zu einem Forschungsprojekt. VHN – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 73, S. 167-178.

Rothweiler, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: *Lleó, C.* (Ed.): Interfaces in multilingualism: Acquisition, representation and processing. – Amsterdam, pp. 91-113.

Rothweiler, M. (2007a): Multilingualism and language impairments. In: *Auer, P./Wei, L.* (Eds.): Multilingualism. – Berlin, New York, pp. 229-246.

Rothweiler, M. (2007b): „Mistaken identity" – Zum Problem der Unterscheidung typischer grammatischer Strukturen bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: *de Langen-Müller, U./Maihack, V.* (Hrsg.): Früh genug – aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept? Tagungsbericht vom 8. Wissenschaftlichen Symposium des Deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten. – Köln, S. 110-127.

Rothweiler, M./Babur. E./Kroffke, S. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit: Ergebnisse zur Kasusmorphologie in der Erstsprache Türkisch. Sprache – Stimme – Gehör, 31, S. 1-7.

*Schöler, H./Fromm, W./Kany, W. (*Hrsg.) (1998): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie. – Heidelberg.

Schwartz, B. D. (2004): On child L2 development of syntax and morphology. Lingue e Linguaggio, 3, pp. 97-132.

Siegmüller, J. (2006): Störungen der Grammatik. In: *Siegmüller, J./Bartels, H.* (Hrsg.): Leitfaden Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken. – München, S. 85-99.

Steenge, J. (2006): Bilingual children with specific language impairment: Additionally disadvantaged? – Nijmegen.

Thoma, D./Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. – Fillibach.

Topbaş, S. (2007): Özgül Dil ve konuşma bozuklukları ve Türkçe Erken dil gelisim Testi uygulamaları. Präsentation auf dem 4. National Congress of Speech and Language Disorders, Istanbul/Turkey, May 3-5.

Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. – Tübingen.

Tsimpli, I./Mastropavlou, M. (2004): Feature-Interpretability in child and adult L2 acquisition, and SLI. Ms. – University of Thessaloniki.

Welling, A. (1998): Mehrsprachigkeit und Sprachheilpädagogik – die verhängnisvolle Geschichte einer Pathologisierung. In: *Gogolin, I./Graap, S. M./List, G.* (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. – Tübingen, S. 21-42.

Wexler, K. (1994): Optional infinitives, head movement and the economy of derivations. In: *Lightfoot, D./Hornstein, N.* (Eds.): Verb Movement. – Cambridge, pp. 305-350.

Wexler, K. (1996): The development of inflection in a biologically based theory on language acquisition. In: *Rice, M.* (Ed.): Toward a genetics of language. – Mahwah, pp. 113-144.

World Health Organization WHO. (2001): ICF International classification of functioning, disability and health. – Genf.

Wirth, G. (1994[4]). Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen. – Köln. (1. Auflage 1977).

Homepage des *Zentrums für Rehabilitation Pforzheim*: http://www.zentrum-der-rehabilitation.de/therapien/logopaedie.php?kat=2; Stand: 26.03.2008.

Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte

Nicole Hofmann, Silvana Polotzek, Jeanette Roos, Hermann Schöler

Nicole Hoffmann

Silvana Polotzek

Jeanette Roos

Hermann Schöler

Zusammenfassung
In Deutschland lebende Kinder mit Migrationshintergrund und mangelnder Sprachkompetenz können Bildungschancen häufig nur unzureichend nutzen. Um diesen sprachlichen Defiziten frühzeitig zu begegnen, werden Sprachfördermaßnahmen bereits im Elementarbereich durchgeführt. Die Wirksamkeit solcher Sprachfördermaßnahmen wurde bisher allerdings selten überprüft. Die Landesstiftung Baden-Württemberg hat mit der hier vorgestellten Studie EVAS die Effektivität von durch die Landesstiftung geförderten gezielten Sprachfördermaßnahmen im Vergleich zu unspezifischen Förderaktivitäten im Kindergarten evaluieren lassen. Zusätzlich wurden in dieser Studie die Sprachleistungen geförderter Kinder mit denjenigen von Kindern ohne Förderbedarf verglichen ($N = 490$). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass unmittelbare Effekte der spezifischen Sprachfördermaßnahmen ausbleiben. Dieser unerwartete Befund legt nahe, die Bedingungen erfolgreicher Sprachförderung zu diskutieren und abzuwägen.

Schlagworte: Sprachförderung, Migration, Elementarbereich

Increase language proficiency in preschool – Evaluation of three language programs

Abstract
Children with an immigrant background and a lack of language proficiency living in Germany frequently fail to benefit from educational opportunities. To cope with these language impairments at an early stage, language programs are already implemented in preschool. The effectiveness of these programs, though, has rarely been evaluated. On behalf of the "Landesstiftung Baden-Württemberg", the efficiency of specific language programs sponsored by the "Landesstiftung" in comparison to unspecific supportive measures at preschool level was evaluated as part of the EVAS longitudinal study. Additionally, the language proficiency of children participating in a specific language program was compared to that of children without language difficulties ($N = 490$). The results of the study show that there are no significant effects immediately after the completion of the specific language development measures. Due to these unexpected outcomes, conditions for successful supportive measures have to be discussed and reconsidered.

Key words: language programs, migration, early childhood education

1. Ausgangslage

Vergleichsstudie PISA ermittelt das Leistungsniveau 15-jähriger Schüler/-innen

Im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) werden in einem dreijährigen Turnus alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler und Schülerinnen aus den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft getestet. Das dadurch ermittelte Leistungsniveau der Schüler/-innen, deren Leistungsdifferenzen sowie mögliche Veränderungen hinsichtlich der Gesamtleistungen im Verlauf der Jahre ermöglichen es unter anderem, Aussagen über die Effizienz und die Chancengleichheit des deutschen Bildungssystems zu treffen (*Stanat* 2002).

Großer Anteil der Jugendlichen verfügt lediglich über die elementarsten Lesefähigkeiten

Erste Ergebnisse aus dem Jahr 2000 fielen für Deutschland ernüchternd aus. Insbesondere in der Leseleistung (Schwerpunkt bei PISA 2000) blieb der Abstand zur internationalen Spitzengruppe beträchtlich. Auffallend groß war der Anteil der schwachen und schwächsten Leser/-innen, die mit 23 Prozent eine Gruppe darstellten, die ausschließlich über die elementarsten Lesefähigkeiten verfügte. Jugendliche dieser Gruppe waren lediglich in der Lage, Texte zu verstehen bzw. Informationen aus Texten zu entnehmen, sofern diese eine vertraute Thematik aufgreifen oder sie eine Verknüpfung mit nur einfachem Alltagswissen erfordern (*Artelt* u.a. 2001; *Stanat* 2002).

Zusammenhang von Leistungsschwächen mit niedrigem sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund

Beherrschung der deutschen Sprache ist ausschlaggebend für eine erfolgreiche Bildungskarriere

Vertiefende Analysen zeigten, dass die mangelnde Lesefähigkeit wie auch die Leistungsschwächen in den zwei anderen Kompetenzbereichen stark mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und/oder einem Migrationshintergrund in Verbindung standen. Dabei wurde konstatiert, dass „weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche [...] primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich“ seien (*Artelt* u.a. 2001, S. 38), sondern dass vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache ausschlaggebend für eine erfolgreiche Bildungskarriere der Schüler/-innen ist. Obgleich sich die Leistungen der Jugendlichen im Verlauf von sechs Jahren (Deutsches PISA-Konsortium 2003, 2006) verbessert haben – speziell von denjenigen im unteren Leistungsbereich – bleibt Deutschland auch heute „ein Staat mit großen, migrationsspezifischen Kompetenzunterschieden“ (*Prenzel* u.a. 2007, S. 20), dessen Bildungssystem insbesondere auch im internationalen Vergleich Humanressourcen nicht auszuschöpfen vermag.

Chancenungleichheit birgt langfristig gesellschaftliche Folgekosten

Diese Ineffizienz des deutschen Bildungssystems hinsichtlich der sprachlichen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (die sich ebenfalls in dem geringen Kompetenzniveau der zweiten Generation zeigt) führt dazu, dass Angehörige aus Zuwandererfamilien nur ungleich Zugang zu Bildung, Einkommen und gesellschaftlicher Anerkennung erhalten. Neben diesen erheblichen persönlichen Nachteilen werden im jüngsten OECD-Bericht (*Organisation for Economic Co-Operation and Development* 2007) ebenso gesellschaftliche Folgen dieser Chancenungleichheit aufgeführt: „[T]he social and financial costs of educational failure are high, because those without the competencies to participate in today’s society may be unable to realise their potential and because they are likely to generate higher costs for healthcare, income support, child welfare and security“ (ebda., S. 170). Sollen somit unmittelbare

Beeinträchtigungen für den Einzelnen als auch langfristige gesellschaftliche Folgekosten vermieden werden, besteht die dringende Notwendigkeit einer konsequenten, sprachlichen Förderung der (potenziellen) Risikokinder.

Geringe Anzahl ausgereifter Sprachförderprogramme für den Elementarbereich

In Anbetracht der Tatsache, dass Deutschland über ein sehr früh differenzierendes Schulsystem verfügt, gestaltet sich der Zeitraum für präventive Interventionen allerdings relativ schmal. Insofern scheint es plausibel, dass zunehmend Sprachförderprogrammen Beachtung geschenkt wird, die schon im Elementarbereich eingesetzt werden können. Allerdings findet sich bisher nur eine relativ kleine Anzahl ausgereifter Frühförderkonzepte, die wiederum nur teilweise die Mindeststandards bezüglich Konstruktion, Anwendung und Evaluation erfüllen. Insbesondere Evaluationen sind unverzichtbare Maßnahmen zur Legitimation eines solchen Programms, da sie deren Wirksamkeit überprüfen und deren Weiterentwicklung unterstützen können (*Kany* 2007).

2. Ziel und Methode der Studie

EVAS-Projekt untersucht die Wirksamkeit von drei vorschulischen Sprachförderkonzepten

Im Folgenden werden Ergebnisse des *EVAS*-Projekts (*Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern*) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vorgestellt, in dessen Rahmen die Wirksamkeit von drei verschiedenen, vorschulischen Sprachförderkonzepten untersucht wird, die in den Städten Mannheim und Heidelberg durchgeführt werden (*Schakib-Ekbatan u.a.* 2007). Auftraggeber dieser Evaluationsstudie ist die Landesstiftung Baden-Württemberg, die seit dem Jahr 2003 gezielt Sprachförderungen in Kindertageseinrichtungen finanziert und unterstützt, als auch deren Effekte extern überprüfen lässt (*Weber/Potnar* 2006).

Überprüfung der unterschiedlichen Effekte von spezifischen und unspezifischen Sprachfördermaßnahmen

Im Fokus der Heidelberger *EVAS*-Studie steht die Fragestellung, ob Vorschulkinder, die spezifische sprachliche Fördermaßnahmen nach bestimmten Programmen im letzten Kindergartenjahr erhielten, nach der Förderung über bessere sprachliche Fähigkeiten verfügen als Kinder, die lediglich an unspezifischen Förderaktivitäten im Kindergarten-Alltag teilnahmen. Die spezifischen Sprachfördermaßnahmen wurden über einen Mindestzeitraum von sechs Monaten mit 4 bis 5 Stunden Förderzeit pro Woche durchgeführt, wobei ausschließlich Sprachförderkräfte die Maßnahmen umsetzten, die eine entsprechende Aus- und Weiterbildung zu bestimmten Programmen (s.u.) besucht hatten. Die Größe der nach bestimmten Programmen unterrichteten Fördergruppen umfasste zwischen 6 bis maximal 10 Kinder.

Prä-Post-Mehr-Gruppen-Plan

Die Überprüfung der unterschiedlichen Effekte von spezifischen und unspezifischen Sprachfördermaßnahmen erfolgt anhand eines Prä-Post-Mehr-Gruppen-Plans, in dessen Rahmen drei Untersuchungsgruppen verglichen werden. Diese Gruppen bestehen aus Kindern ohne Förderbedarf ($N = 199$) und aus förderbedürftigen Kindern, die zum einen an unspezifischen Sprachfördermaßnahmen ($N = 82$) partizipiert und zum anderen an spezifischen Sprachförderprogrammen ($N = 209$) nach *Penner* (vgl. 2003), *Tracy* (vgl. 2003) oder *Kaltenbacher* und *Klages* (vgl. 2005) teilgenommen haben. (Für eine Kurzbeschreibung der Programme vgl. *Polotzek* u.a. 2008.) Die Stichprobe setzt sich somit aus 490

Kindern zusammen, von denen 282 Jungen und 208 Mädchen sind. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Vergleichsgruppen mit und ohne Förderbedarf bedeutsam hinsichtlich des Sozialstatus der Familie ($chi^2 = 53{,}52$; $df = 4$; $p < .001$) und bezüglich des Anteils deutschsprachiger Kinder ($chi^2 = 126{,}71$; $df = 4$; $p < .001$). Die Gruppe ohne Förderbedarf besteht zu 61,7 Prozent aus Kindern, deren Familien einen hohen sozioökonomischen Status[1] besitzen, während dies lediglich für 30,4 Prozent der förderbedürftigen Kinder zutrifft. Entsprechendes gilt für die monolinguale Deutschsprachigkeit der Kinder in den verschiedenen Untersuchungsgruppen. Der Anteil der deutsch-sprachigen Kinder in den Gruppen mit Förderbedarf liegt mit 28,3 Prozent deutlich unter dem der Gruppe ohne Förderbedarf (73,9 Prozent).

Vergleichsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Sozialstatus der Familien und in dem Anteil deutschsprachiger Kinder

Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich vom Beginn des letzten Kindergartenjahres (2005) bis zum Ende der zweiten Klasse (2008), wobei zunächst der Förderbedarf der Kinder mithilfe unterschiedlicher Verfahren (*SISMIK*, *Ulrich/Mayr* 2003; *HASE, Brunner/Schöler* 2001/02; Einschätzungen der Erzieher/-innen) festgestellt wurde. Um Veränderungen in der sprachlichen Kompetenz der Kinder feststellen zu können, wurden sowohl vor als auch nach der Förderung vier Untertests des *H-S-E-T* (*Grimm/Schöler* 1991), nämlich die *Imitation* und das *Verstehen grammatischer Strukturformen (IS, VS),* die *Plural-Singular-Bildung (PS)* und die *Wortfindung (WF)* durchgeführt und ein informelles Verfahren zur Wortschatzprüfung eingesetzt (Bildertafel zur Artikulations- und Wortschatzprüfung aus dem Ravensburger Prüfmaterial, *Frank/Grziwotz* 2001). Zusätzlich wurden die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder (*CPM*, *Raven* 2002) und deren sozioökonomischer Status anhand eines Elternfragebogens erhoben.

Förderbedarf der Kinder wurde ermittelt

Untertests des H-S-E-T

Ravensburger Wortschatzprüfung und Elternfragebogen

Da die Kinder der drei Untersuchungsgruppen auch während der ersten beiden Schuljahre wissenschaftlich begleitet werden, erfolgte gegen Ende des ersten Schuljahres (Juni/Juli 2007) eine Schulleistungsbeurteilung durch die unterrichtenden Lehrpersonen. Anhand eines Fragebogens bewerteten die Lehrkräfte sowohl das Arbeits- und Kommunikationsverhalten als auch die Lese- und Rechtschreibleistungen der Schüler/-innen. Zusätzlich wurden Daten über die Klassenzusammensetzungen (u.a. Anteil Jungen/Mädchen, Kinder mit Migrationshintergrund) erhoben. Im Juni/Juli 2008 erfolgt die letzte Post-Testung, in deren Rahmen am Ende der zweiten Klasse zusätzlich zu den Schulleistungsbeurteilungen durch die Lehrpersonen nochmals das Sprachentwicklungsniveau aller Kinder untersucht wird, um Aussagen über mögliche langfristige Auswirkungen der gezielten Fördermaßnahmen zu treffen.

Schulleistungsbeurteilung durch Lehrkräfte

Bei den zur Datenauswertung eingesetzten statistischen Verfahren handelt es sich überwiegend um Varianzanalysen mit Messwiederholung. Zusätzlich werden weitere Einflussfaktoren wie Geschlecht, Sprache (deutsch vs. türkisch vs. sonstig-mehrsprachig), Intelligenz und sozioökonomischer Status in die Auswertung mit einbezogen. Als Maß der Sprachkompetenz werden die Rohwerte aus den vier Untertests des *H-S-E-T* und der Ravensburger Wortschatzprüfung herangezogen.

Varianzanalysen mit Messwiederholungen

3. Ergebnisse der Studie

Im Folgenden werden die Ergebnisse präsentiert, die die Auswirkungen unmittelbar nach der Sprachförderung beschreiben. Deskriptive Werte, die die jeweiligen Gruppen in den Subtests erreichten, sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Gruppen in den verschiedenen Subtests

	Gruppe mit spezifischer Förderung			Gruppe mit unspezifischer Förderung			Gruppe ohne Förderbedarf		
	prä	post	*N*	prä	post	*N*	prä	post	*N*
IS	4.0 (5.3)	6.2 (5.5)	207	3.3 (3.9)	5.9 (4.9)	80	15.7 (4.7)	15.0 (5.1)	198
VS	5.0 (3.5)	6.6 (3.2)	209	5.2 (3.0)	7.7 (3.5)	82	6.8 (3.9)	8.6 (3.8)	199
PS	5.7 (6.4)	12.9 (8.0)	208	6.8 (6.0)	11.6 (7.7)	82	17.0 (7.6)	19.9 (7.2)	199
WF	4.1 (3.6)	6.7 (4.5)	207	4.4 (4.1)	7.7 (4.9)	80	10.2 (4.9)	13.3 (5.7)	198
WS	14.8 (4.3)	17.5 (2.3)	202	16.0 (4.0)	18.0 (2.7)	79	19.2 (1.2)	19.6 (0.9)	195

Haupteffekte für den Faktor Zeit und den Faktor Untersuchungsgruppe

Inferenzstatistisch lassen sich signifikante Haupteffekte für den Faktor Zeit sowie für den Faktor Untersuchungsgruppe feststellen. Ebenso weisen die beiden Faktoren signifikante Interaktionseffekte auf (vgl. Tabelle 2). Unabhängig von der Untersuchungsgruppe erzielten die Kinder gegen Ende ihrer Kindergartenzeit im Durchschnitt höhere Leistungen in allen erhobenen Sprachmerkmalen als zirka 12 Monate zuvor. Diese Leistungssteigerung bestätigt sich größtenteils ebenso für die einzelnen Untersuchungsgruppen; lediglich in dem Untertest *Imitation grammatischer Strukturen (IS)* ergibt sich für die Gruppe ohne Förderbedarf keine signifikante Veränderung. Unter Berücksichtigung der Faktoren Geschlecht und Sprache (deutsch vs. türkisch vs. sonstig-mehrsprachig) sowie unter Einbezug der Kovariaten Intelligenz und Sozialstatus zeigen sich allerdings keine signifikanten Prä-Post-Effekte bei den Untertests *Verstehen grammatischer Strukturformen (VS), Plural-Singular-Bildung (PS)* und *Wortfindung (WF)*. Hinsichtlich der *Imitation grammatischer Strukturen (IS)* und des *Wortschatzes (WS)* bleiben die Effekte des Hauptfaktors Zeit bestehen (vgl. Tabelle 2).

Unterschiede in der Sprachkompetenz der Untersuchungsgruppen

Betrachtet man die Sprachkompetenz der Untersuchungsgruppen, so lassen sich bezüglich aller abhängigen Variablen bedeutsame Unterschiede feststellen (vgl. Tabelle 2). Das Sprachniveau der Gruppe ohne Förderbedarf liegt signifikant über dem der beiden Fördergruppen, wobei sich die Gruppen mit spezifischer und unspezifischer Förderung nicht in der Sprachfähigkeit unterscheiden. Diese Effekte bleiben auch dann bestehen, wenn oben genannte Faktoren und Kovariaten in die Analyse einbezogen werden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: *F*-Werte für die einzelnen Subtests der Varianzanalyse bzw. Kovarianzanalyse mit Messwiederholung für den Hauptfaktor Zeit, den Hauptfaktor Gruppe und die Interaktion Zeit x Gruppe

		Hauptfaktor Zeit			Hauptfaktor Gruppe			Interaktion Zeit x Gruppe		
		F	*p*	η^2	*F*	*p*	η^2	*F*	*p*	η^2
IS	einf.	42.31	<.001	.08	303.35	<.001	.56	28.27	<.001	.11
	m. Ko.+	7.08	.008	.02	44.74	<.001	.19	2.81	.062	.01
VS	einf.	126.01	<.001	.21	137.88	<.001	.36	2.59	.076	.01
	m. Ko.+	.07	.786	<.01	16.11	<.001	.08	.37	.680	<.01
PS	einf.	158.24	<.001	.25	134.34	<.001	.36	14.77	<.001	.06
	m. Ko.+	2.25	.135	<.01	23.69	<.001	.11	8.94	<.001	.04
WF	einf.	131.56	<.001	.21	147.84	<.001	.38	.66	.516	<.01
	m. Ko.+	.79	.376	<.01	13.25	<.001	.07	.96	.382	<.01
WS	einf.	187.44	<.001	.28	87.44	<.001	.28	44.29	<.001	.16
	m. Ko.+	38.97	<.001	.09	16.07	<.001	.08	4.25	.015	.02

Anmerkung:
einf. = nur die Werte der Subtests werden in die Analyse einbezogen
+ mit Kovariaten = Geschlecht und Sprache werden als weitere Faktoren sowie Intelligenz und Sozialstatus als Kovariaten in die Analyse mit einbezogen

Signifikante Interaktionen zwischen den Faktoren Zeit und Untersuchungsgruppe

Darüber hinaus ergaben die Analysen signifikante Interaktionen zwischen den beiden Faktoren Zeit und Untersuchungsgruppe (vgl. Tabelle 2). Bezüglich der getesteten Sprachbereiche *Imitation grammatischer Strukturen (IS), Plural-Singular-Bildung (PS)* und *Wortschatz (WS)* weisen die Gruppen der förderbedürftigen Kinder einen höheren Leistungszuwachs auf als die Gruppe ohne Förderbedarf, wobei die den Wortschatz betreffende Interaktion auf einen Deckeneffekt zurückgeführt werden kann. Werden die Faktoren Geschlecht und Sprache berücksichtigt sowie die Kovariaten Intelligenz und Sozialstatus kontrolliert, dann zeigen sich keine signifikanten Interaktionseffekte hinsichtlich der *Imitation grammatischer Strukturen (IS)*. In den zwei anderen Untertests *Wortschatz (WS)* und *Plural-Singular-Bildung (PS)* steigern sich die beiden Gruppen mit Förderbedarf in ihren Sprachleistungen in höherem Maße als die Gruppe ohne Förderbedarf. Zum zweit genannten Untertest ist zusätzlich anzumerken, dass die Kinder, die nach spezifischen Sprachprogrammen gefördert wurden, im Durchschnitt einen höheren Leistungsanstieg aufweisen als die nicht spezifisch geförderten Kinder.

Sprachleistung der Gruppe mit spezifischer Sprachförderung unterscheidet sich nicht von der Gruppe mit unspezifischer Förderung

Betrachtet man die Sprachleistungen der Gruppen im Verlauf, so lässt sich konstatieren, dass der Leistungsabstand zwischen den förderbedürftigen Gruppen und der Gruppe ohne Förderbedarf sich nach der Förderphase nur unerheblich verringert hat. Zudem erzielte die Gruppe der Kinder, die nach spezifischen Sprachprogrammen gefördert wurden, ähnliche Leistungen wie die Gruppe, die unspezifische Förderung erhielt. Dieses Ergebnis zeigt sich auch bei einem post-hoc Vergleich zwischen den einzelnen Fördergruppen und der Gruppe ohne spezifische Förderung, d.h. keine der Gruppen, die nach *Penner*, *Tracy* oder *Kaltenbacher* und *Klages* gefördert wurde, unterscheidet sich signifikant in den Sprachleistungen von der Gruppe, die unspezifische Fördermaßnahmen erhalten hat (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Paarweiser Vergleich (mittlere Differenz der Prä-Post-Werte) der jeweiligen Gruppen mit spezifischer Förderung mit der Gruppe unspezifischer Förderung in den einzelnen Subtests

	SDF vs. Gruppe mit unspezif. Förderung		Tracy vs. Gruppe mit unspezif. Förderung		Penner vs. Gruppe mit unspezif. Förderung	
	Mittlere Differenz	*p*	*Mittlere Differenz*	*p*	*Mittlere Differenz*	*p*
IS	-1.95 (.81)	.125	-1.09 (.90)	.690	.43 (.68)	.940
VS	.21 (.49)	.980	.61 (.55)	.745	.88 (.42)	.216
PS	-2.56 (.99)	.088	.43 (1.11)	.985	1.01 (.84)	.698
WF	-.13 (.60)	.997	.89 (.68)	.630	1.05 (.51)	.237
WS	.38 (.54)	.921	.60 (.59)	.800	1.04 (.46)	.167

Anmerkung: Scheffé-Test

Kinder mit Förderbedarf erreichen nicht das Sprachniveau von Kindern ohne Förderbedarf

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kluft zwischen den Kindern mit und ohne Förderbedarf unmittelbar nach der Förderung weiterhin bestehen bleibt, d.h. es gelang den Kindern mit Förderbedarf nicht, ein Sprachniveau zu erreichen, das sich demjenigen von Kindern ohne Förderbedarf annähert. Darüber hinaus zeigte sich, dass eine gezielte sprachliche Frühförderung nach bestimmten Programmen und Konzeptionen, die zudem unter bestimmten Rahmenbedingungen eingesetzt wurde, zu keinen besseren Sprachkompetenzen führt als eine unspezifische Förderung im Rahmen des Kindergarten-Alltags. Diese Ergebnisse sind insofern überraschend, da ausgehend von der anfangs formulierten Fragestellung eine unmittelbar positive Beeinflussung der sprachlichen Fähigkeiten durch die vorschulischen Programme zu erwarten gewesen wäre. Angesichts dieses geringen Erfolgs spezifischer Förderprogramme gilt es im Folgenden unterschiedliche Aspekte der Förderung wie z.B. die allgemeinen Förderbedingungen, die den Programmen zugrunde liegenden Vermittlungsmethoden und die fachlichen Anforderungen an die Sprachförderkräfte näher zu betrachten, um Gründe für die Befunde bzw. um Möglichkeiten zur Verbesserung der Wirksamkeit spezifischer Förderprogramme zu diskutieren.

4. Diskussion und Ausblick

Förderung in möglichst kleinen Gruppen von 2 bis 3 Kindern

Wie zu Beginn dargelegt, wurden die Kinder im Rahmen der verschiedenen Programme von *Penner*, *Tracy* und *Kaltenbacher* und *Klages* im letzten Kindergartenjahr, in Kleingruppen von 6 bis max. 10 Kindern gefördert. Diese hohe Anzahl an Kindern in den Fördergruppen führt unweigerlich dazu, dass weniger Lernzeit für das einzelne Kind zur Verfügung steht und sich dadurch sowohl die Häufigkeit als auch das Ausmaß ihrer Sprachproduktion verringert. Eine Förderung in möglichst kleinen Gruppen (2 bis 3 Kinder) wäre folglich für den Aufbau weiterer Sprachkompetenzen von Bedeutung, insbesondere dann, wenn Kindertagesstätten viele sprachlich homogene nicht deutschsprachige Kinder betreuen. Da in diesen Fällen die deutsche Sprache nicht für die Kommunikation der Kinder untereinander erforderlich ist, bestimmt die Menge der sprachlichen Äußerungen während der Förderung den Zuwachs der kindlichen Sprachfähigkeit.

Früherer Beginn der Förderung und längerer Förderzeitraum

Des Weiteren sind der Förderzeitpunkt und die Dauer der Förderung zu problematisieren. Während des letzten Kindergartenjahres waren die Vorschulkinder zwischen fünf und sechs Jahre alt. Möglicherweise wäre ein früherer Beginn der Förderung von Vorteil. Zudem könnten durch eine Verlängerung und Fortführung der Sprachmaßnahmen weitere Kompetenzen im Sprachbereich aufgebaut und nachhaltig gefestigt werden. Der Förderzeitraum von einem Jahr scheint in Anbetracht der zu erbringenden Lernleistung der Kinder zu kurz.

Allen spezifischen Förderprogrammen ist darüber hinaus gemein, dass sie eine implizite Vermittlungsmethode verfolgen. In entsprechenden Lernsituationen sollen die Kinder für sprachliche Regelmäßigkeiten des Deutschen sensibilisiert werden, um diese dadurch intuitiv erschließen und anwenden zu können. Allerdings ist bisher nicht eindeutig geklärt, ob Kinder mit Migrationshintergrund, die unter Umständen die Zweitsprache erst in einem höheren Alter (ab ca. 4 Jahre) erlernen, nicht eine bewusstere, reflexionsorientiertere Zugangsweise zur Sprache benötigen (*Kany/Schöler* 2007). Legt man die Prämisse zugrunde, dass Spracherwerbsprozesse bei älteren Kindern anders verlaufen als bei Zwei- oder Dreijährigen, dann müsste sich dies in entsprechenden altersdifferenzierenden Programmen und Konzepten niederschlagen. Die didaktischen Konzeptionen der wenigen existierenden, vorschulischen Sprachförderprogramme bleiben jedoch in Abhängigkeit des Alters der Kinder indifferent.

Alters-differenzierende Programme

Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf die Qualität der Sprachfördermaßnahmen beleuchtet werden muss, betrifft die an die Förderkräfte gestellten fachlichen Anforderungen. Für die Planung und Gestaltung sprachlicher Lernsituationen ist sowohl ein hohes pädagogisch-didaktisches als auch ein fundiertes linguistisches Wissen von Nöten. Tatsache ist allerdings, dass Sprachförderkräfte sich stark in ihrer beruflichen Qualifikation unterscheiden und somit über verschiedene Kompetenzen bezüglich des Gegenstandsbereichs Sprache und dessen Förderung verfügen. Weiterbildungsmaßnahmen, die im Rahmen der jeweiligen Förderprogramme angeboten und durchgeführt werden, können aufgrund der kurzen Schulungszeit (max. 3 bis 4 Tage) insbesondere unerfahrenen Förderkräften keine ausreichende Wissensgrundlage bieten. Obgleich Supervisionen und fortwährende Beratung seitens der Autoren/-innen der Programme und deren Mitarbeitern/-innen angeboten werden, bedarf es für deren Inanspruchnahme entsprechende personelle und finanzielle Ressourcen der Kindertagesstätten. Langfristig müssten folglich Konzepte und Modelle der Förderung und Unterstützung entwickelt werden, die die Qualität der Sprachfördermaßnahmen gewährleisten und genannte Ressourcen den Kindertagesstätten zur Verfügung stellen.

Weiterbildungsmaßnahmen für Förderkräfte

Alle hier aufgeführten Maßnahmen können dazu beitragen, die Wirksamkeit von gezielten Sprachfördermaßnahmen zu erhöhen. Ziel muss es sein, nicht nur unmittelbar sondern auch langfristig eine deutliche Verbesserung des Sprachniveaus von Kindern mit Migrationshintergrund zu erreichen. Da in der vorliegenden Studie die spezifischen Sprachförderprogramme im Vergleich zu einer unspezifischen Förderung zu keinen unmittelbar besseren Sprachkompetenzen geführt haben, bleibt zu überprüfen, ob sich schließlich langfristige Auswirkungen zeigen. Endgültige Aussagen über mögliche Sleeper- oder Transfereffekte lassen sich erst am Ende des zweiten Schuljahres (Juni/Juli 2008) treffen, wenn

Überprüfung der langfristigen Auswirkungen

standardisierte Untersuchungsverfahren eingesetzt werden, um sowohl die Lese-Rechtschreibfähigkeiten als auch das Sprachniveau der geförderten Kinder zu messen und zu beurteilen. Unabhängig davon, ob sich die langfristigen Auswirkungen der spezifischen Sprachförderung von denen der unspezifischen Förderung unterscheiden, zeigen bereits die bisherigen Befunde, dass die aktuellen Fördermaßnahmen nicht ausreichen, um die sprachliche Kluft zwischen förderbedürftigen Kindern und Kindern ohne Förderbedarf bedeutsam zu verringern. Zukünftige Evaluationen von Sprachfördermaßnahmen können dazu beitragen, notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu identifizieren, um die Effektivität dieser Maßnahmen zu erhöhen und damit auf längere Sicht Kindern mit Migrationhintergrund einen Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Anerkennung zu ermöglichen.

Zukünftige Evaluationen sind wichtig, um Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für Sprachfördermaßnahmen zu identifizieren

Anmerkung

1 Mannheimer Sozialindex: hoher sozialer Status = 9-10 Punkte

Literatur

Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele U./Schneider, W./Schümer G./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde [PDF]. Online verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf; Stand: 08.02.2008.

Brunner, M./Schöler, H. (2001/02): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik. – Wertingen.

Frank, G./Grziwotz, P. (2001): Lautprüfbogen. – Ravensburg.

Grimm, H./Schöler, H. (1991): Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T. 2. Aufl. – Göttingen.

Hasselbach, P./Schakib-Ekbatan, K./Roos, J./Schöler, H. (2007): Die Bewertung der Sprachfördermaßnahmen aus der Sicht der Förderkräfte – Interviews [PDF]. Online verfügbar unter: http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/EVAS_Bericht2.pdf; Stand: 12.02. 2008

Kaltenbacher, E./Klages, H. (2005): Sprachförderung im Vorschulalter. Entwicklung und Erprobung eines Programms zur sprachlichen Integration von Vorschulkindern. – Heidelberg: Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, unveröffentlichtes Manuskript.

Kany, W. (2007): Sprachförderprogramme. In: *Schöler, H./ Welling, A.* (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik, Band 1 Sonderpädagogik der Sprache. – Göttingen, S. 767-813.

Kany, W./ Schöler H. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik – Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. – Mannheim.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (2007): PISA 2006 – Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analysis [PDF]. Online verfügbar unter: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf; Stand:11.02.2008.

Penner, Z. (2003): Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern. – Berg.

Polotzek, S./Hofmann, N./Roos, J./Schöler, H. (2008): Sprachliche Förderung im Elementarbereich – Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. Online verfügbar unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html; Stand: 03.03.2008.

Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.) (2007): PISA 2006 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusam-

menfassung [PDF]. Online verfügbar unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung _PISA2006.pdf; Stand: 08.02.2008.

Raven, J. C. (2002): Coloured Progressive Matrices (CPM). – Bern.

Schakib-Ekbatan, K./ Hasselbach, P./ Roos, J./ Schöler, H. (2007): Die Wirksamkeit der Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr [PDF]. Online verfügbar unter: http://www.sagmalwas-bw.de/projekt 01/media/pdf/EVAS_Erste_Ergebnisse.pdf; Stand: 12.02.2008.

Stanat, P./Artelt, C./Baumert J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel/M. Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick – Grundlagen, Methoden und Ergebnisse [PDF]. Online verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf; Stand: 08.02.2008.

Tracy, R. (2003): Sprachliche Frühförderung – Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. – Mannheim.

Ulich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK. – Freiburg.

Weber, A./Potnar, Ch. (2006): Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder – Eine Projektdarstellung [PDF]. Online verfügbar unter: http://www.sagmalwas-bw.de/projekt 01/media/pdf/Arbeitspapier_Nr.2_Bildung_Sagmalwas.pdf; Stand: 12.02.2008.

Zur Bedeutung von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht für die Beschäftigung mit berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben bei 16-18jährigen Berliner SchülerInnen

Alexander Geimer, Steffen Lepa, Yvonne Ehrenspeck

Alexander Geimer

Steffen Lepa

Yvonne Ehrenspeck

Zusammenfassung
Die vorliegende Arbeit ist ein empirischer Beitrag zum Diskurs um das Konzept der Entwicklungsaufgaben, insbesondere im Kontext schulischer Sozialisation und dem Übergang ins Berufsleben. Vier explorativ-faktorenanalytisch ermittelte Entwicklungsaufgaben-Skalen werden in einem Allgemeinen Linearen Modell dazu eingesetzt, Determinanten des Ausmaßes ihrer Bewältigung bei 16 bis 18jährigen SchülerInnen aus Berlin-Charlottenburg festzustellen. Dabei werden wesentliche Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstands repliziert, insbesondere hinsichtlich des Einflusses des Geschlechts auf die Auseinandersetzung mit (zwischenmenschlichen und persönlichen) Entwicklungsaufgaben. Weitere Ergebnisse werfen jedoch wichtige Fragen hinsichtlich der Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch das Schulsystem auf.

Schlagworte: Entwicklungsaufgaben, Jugend, Ungleichheit, Bildung, Bildungsgang

The interference of gender, educational track, and parents' formal education with Berlin pupils' processing of occupationally relevant developmental tasks

Abstract
The article is a contribution to the academic discourse concerning the concept of developmental tasks (*Havighurst 1948*), with a special focus on the interference of educational track with adolescent development. Four factoranalytical constructed scales are administered to pupils (16-18) from different types of Berlin schools, in order to thereby identify sociodemographic predictors for individual development status. The results support most of common research findings, particularly concerning an influence of gender on the processing of (inter-) personal developmental tasks. Other surprising outcomes in turn raise questions concerning a possible mechanism of reproduction of social inequality emanating from German tripartite school system.

Key words: developmental tasks, adolescence, unequality, education, educational track

1. Einleitung: Zur Aktualität des Konzepts der „Entwicklungsaufgaben"

In diversen empirischen Studien wird das Alter von Versuchspersonen als unabhängige, erklärende (Kontroll-)Variable verwendet. Dabei geht man oft implizit davon aus, dass mit dem Alter das variiert, was im Rahmen der Fragestellung eigentlich bedeutsam ist, wie zum Beispiel: soziale Reifung, Lebenserfahrung, kognitive Fähigkeiten, moralisches Urteilsvermögen oder ähnliches. Das biologisch-kalendarische Lebensalter als solches bringt die zugeschriebenen Eigenschaften und Kompetenzen jedoch nicht einfach ‚von Natur' aus mit sich. Psychosoziale Entwicklung findet stets in einem soziokulturellen Umfeld und in Auseinandersetzung mit diesem statt. Menschen des gleichen numerischen Alters stellen sich in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten unterschiedliche Anforderungen, Möglichkeiten, Ressourcen und Restriktionen. Die Abgrenzung zwischen ‚Jugend' und ‚frühem Erwachsenenalter' ist daher auch nicht in universellen Alterstufen oder generalisierbaren Entwicklungsphasen anzugeben, erfolgt nicht einfach „über Altersmarken, sondern an Hand von Funktionsbereichen […], Rollenübergängen und Kriterien sozialer Reife" (*Oerter/Dreher* 2002, S. 259). Die Integration in diese Funktionsbereiche und das Erreichen von Rollenübergängen sowie das Erfüllen konventionalisierter Kriterien sozialer Reife sind als Entwicklungsaufgaben im Sinne von *Havighurst* (1948, neuere Darstellungen: *Trautmann* 2004; *Reinders* 2002) zu verstehen. Havighurst hatte Lebensabschnitte unterschieden, in denen bestimmte Aufgaben an das Individuum herangetragen werden, „deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Misslingen zu Unglücklichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt […] Die Entwicklungsaufgaben einer bestimmten Gruppe haben ihren Ursprung in drei Quellen:

Drei Quellen von Entwicklungsaufgaben

1) körperliche Entwicklung,
2) kultureller Druck (Erwartungen der Gesellschaft), und
3) individuelle Wünsche und Werte "

(Havighurst, zit. n.u. Übers. v. *Dreher/Dreher* 1985, S. 30).

Definition Entwicklungsaufgaben

Systemtheoretisch gesehen lassen sich Entwicklungsaufgaben als Prozesse struktureller Kopplung zwischen sozialem System und psychischem System beschreiben. Sie produzieren eine intraindividuelle Ausdifferenzierung des psychischen Apparats, wobei sie einerseits durch das psychische System erst definiert werden, andererseits dieses in seiner Definitionsleistung anleiten. Entwicklungsaufgaben sind so gesehen „Verbindungsglieder" (*Dreher/Dreher* 1985, S. 56), „Bindeglieder" (*Oerter/Dreher* 2002, S. 259) oder „Scharnierstellen zwischen Individuum und Umwelt, zwischen der sog. subjektiven (individualpsychologischen) Struktur und der sog. objektiven Struktur" (*Flammer* 1993, S. 120). Wenngleich das Konzept die Überwindung eines Subjektivismus bzw. Objektivismus zu leisten vermag, so stellt sich das Problem der Normativität, sobald es nicht nur als Beschreibungsheuristik in Anschlag gebracht wird, sondern man davon ausgeht, dass bestimmte Entwicklungsnormen für bestimmbare

Personengruppen gleichermaßen bestehen und an Jugendliche auch so herangetragen werden, dass sie identitäts- und handlungsrelevant sind. Berücksichtigt man, dass die „Zeit von einheitlich aufgespannten Normenhorizonten vorbei [ist]" (*Combe* 2004, S. 48), erscheint die Voraussetzung einer übersubjektiven Existenz bestimmter Entwicklungsaufgaben problematisch (vgl. *Hericks/Spörlein* 2001).

Konzept der Entwicklungsaufgaben als Spannungsfeld

Den Argumenten, die dem Konzept der Entwicklungsaufgaben seine Normativität und Statik vorhalten, kann man einerseits entgegenhalten, dass Entwicklungsaufgaben eben ein die Forschung sensitivierendes theoretisches Konstrukt darstellen, also eine empirisch immer noch zu füllende Kategorie. Andererseits ist eine gewisse Konstanz an Entwicklungsaufgaben infolge der strukturellen Gleichförmigkeit von Entwicklungsverläufen, die beispielsweise durch bestimmte Bildungsgänge oder geschlechtliche Typisierungsmuster reproduziert wird, zu erwarten. Gerade angesichts dieses geschilderten Spannungsfelds, welches sich zwischen der Normativität des Konzepts, der ‚Brüchigkeit' der postmodernisierten Lebensverhältnisse und der faktischen Gleichförmigkeit vieler biografischer Verläufe aufspannt, ist es interessant zu untersuchen, *welche Entwicklungsaufgaben Jugendliche heute beschäftigen, und welche sozialen Faktoren auf das Ausmaß dieser Beschäftigung und den Entwicklungsprozess Einfluss nehmen.*

2. Theorie

2.1 Untersuchte Fragestellung

Im Folgenden werden Ergebnisse einer Untersuchung der Beschäftigung Berliner Jugendlicher mit alterstypischen Entwicklungsaufgaben vorgestellt.

Berufsbiographisches Fortkommen als wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter

Es ist bekanntlich eine der Hauptfunktionen der Jugendphase „Qualifikationen für die Partizipation am Arbeitsmarkt zu erwerben" (*Reinders* 2007, S.470, vgl. auch Ferchoff/Kurtz 1994). Insofern befinden sich die 16 bis 18jährigen SchülerInnen in einer entscheidenden Lebensphase, in der das Ausmaß der Beschäftigung mit bestimmten Entwicklungsaufgaben für das weitere, insbesondere berufsbiografische, Fortkommen von herausragender Bedeutung ist. Daher ist es eine wichtige Frage, inwiefern sozialisatorische Kontextbedingungen auf die Auseinandersetzung mit berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben Einfluss nehmen. Als solche sozialisatorische Entwicklungsbedingungen von erheblicher Relevanz verstehen wir vor allem das Geschlecht, den Bildungsgang und die soziale Herkunft. Diese Studie versucht den Einfluss dieser Variablen auf die Beschäftigung Berliner Jugendlicher mit Entwicklungsaufgaben, unter besonderer Berücksichtigung also *jener Aufgaben*, die für eine erfolgreiche schulische Sozialisation und das berufliche Fortkommen bedeutsam sind, zu klären.

Autonomie und Selbstständigkeit sind wichtige Dimensionen für die Erwerbsbiografie

Als solche berufsbiografisch relevanten Dimensionen an Entwicklungsaufgaben verstehen wir jene, die eine gesteigerte Orientierung hinsichtlich persönlicher Autonomie und Selbständigkeit wie der eigenen Zukunft implizieren, denn: Eine gesteigerte „Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Steigerung umweltbezogener Handlungskompetenz" (*Dreher/Dreher* 1985, S. 32) erhöht die

Chance auf den Erfolg der schulischen Sozialisation im Sinne der Einmündung in eine eigenständige Erwerbsbiografie (vgl. auch *Reinders* 2007).

2.2 Zugrundeliegende Entwicklungsaufgaben-Skalen

Modifizierung der DFG-Studie

Um das Ausmaß der aktuellen oder vollzogenen Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben abzubilden, waren im Rahmen einer DFG-Studie[1] bereits verschiedenste Items zur Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben in einem Fragebogen mittels eines größeren Samples (n = 364) per Aushang und Zeitungsannoncen rekrutierter Berliner Jugendlicher der mittleren und späten Adoleszenz (16 bis 22) abgefragt, und anhand einer explorativen Faktorenanalyse auf wenige Dimensionen reduziert worden. Der Item-Pool zur Faktorenextraktion war in Auseinandersetzung mit der Modifikation des von *Havighurst* (1948) entwickelten Entwicklungsaufgaben-Katalogs durch *Dreher/Dreher* (*Dreher/Dreher* 1985; *Dreher/Dreher* 1996, 1997) sowie dem von Seiffge-Krenke entwickelten Instrument ausgearbeitet worden (*Seiffge-Krenke* 1986, 1989). Durch Veränderung und Auslassung entstand dabei ein Katalog von 47 Aussagen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, der auf sechs in der einschlägigen Literatur immer wieder thematisierte Entwicklungsproblematiken zurückgeht (Peer-, Beziehungs-, Körper-, Zukunfts-, Autonomie-, und Identitätsproblematik). Bei Auswahl der Indikatoren wurde auf solche, die auf den Bereich der sozialen Verantwortung und Wertorientierung abzielen, zur Vermeidung von Verzerrungen durch Akquieszenz verzichtet. Veränderungen der ursprünglichen Itemformulierungen fanden dort statt, wo unserem Erachten nach die Formulierungen in den bestehenden Inventaren weniger der Lebenslage, den Interessen und Bedürfnissen heutiger Jugendlicher in Berlin entsprachen. Weiter wurde besonders darauf geachtet, dass differenzierende Items aus dem Bereich der Zukunftsproblematik und Autonomieproblematik vorliegen.

6-stufige Likertskala

Die Probanden mussten den meisten Aussagen auf einer 6-stufigen Likertskala zustimmen, bei einigen wenigen wurde dichotom die Zustimmung erhoben und entsprechend umcodiert, da dies inhaltlich sinnvoller schien. Die mehr oder weniger stattfindende Item-Zustimmung ist nicht als Indikator für eine intentional geführte Auseinandersetzung mit bestimmten Entwicklungsaufgaben zu verstehen. Vielmehr geht es uns um Handlungsweisen und Einstellungen, die auf eine mehr oder weniger ausgeprägte Bewältigung zentraler Entwicklungsproblematiken, denen Indikatoren für einzelne Entwicklungsaufgaben zugeordnet sind, hinweisen. Der höhere Bewältigungsgrad bestimmter Aufgaben bedeutet in diesem Sinne auch nicht, dass jemand ein ‚richtigeres' Leben führt, sondern in der Lage ist, die Führung seines Lebens (in den unterschiedlichen Bereichen) weitgehend selbst zu bestimmen. Dies kann als ein Indikator dafür betrachtet werden, dass Jugendliche Strategien der „Problemsuche und Lösungsfindung" (*Dreher/Dreher* 1985, S. 33) ausgebildet haben, die zur Entwicklung einer selbständigen Biografie beitragen.

Aus faktorenanalytischem Modell ergeben sich vier Dimensionen

Aus dem anhand der Forschungsliteratur erstellten Itempool ließen sich in einem faktoranalytischen Modell (Hauptkomponentenverfahren mit Varimax-Rotation, n = 364, KMO-Wert: 0.686) vier Dimensionen extrahieren (13 der ur-

sprünglichen Items wurden wegen geringer oder Mehrfachladung eliminiert), die sich größtenteils entlang der Unterscheidung von spezifischen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz aufspannen, wie sie *Grob/Jaschinski* (vgl. *Grob/Jaschinski* 2003, S. 28f.) in einer Übersicht vorgenommen haben (vgl. Tabelle 1). Während sich die theoretisch postulierte Dimension der *gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben (SOCIETAL)* direkt reproduzieren ließ, spalteten sich Grobs und Jaschinskis *zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben* in unserer Analyse in zwei Dimensionen auf: In einer stehen die *Beziehungen zu den Eltern (PARENTAL)* im Vordergrund und in einer weiteren die *Beziehungen zu den Peers (PEER)* (Gleichaltrige beiderlei Geschlechts). Die Bereiche der *persönlichen Entwicklungsaufgaben* und *Entwicklungsaufgaben der individuellen Identitätsarbeit (IDENTITY)* fallen nach unserer Analyse in einer Dimension zusammen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben bei 16-22jährigen – Faktoranalytisch ermittelte Skalen

Skala	*PARENTAL zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben I (Eltern)*	*PEER zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben II (Gleichaltrige)*	*SOCIETAL gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben*	*IDENTITY persönliche Entwicklungsaufgaben*
Items	Bei größeren Anschaffungen frage ich immer meine Eltern um Erlaubnis. *(umgepolt)*	Ich habe das Gefühl, keine Menschen zu kennen, die mich wirklich verstehen. *(umgepolt)*	Ich stehe völlig unabhängig von meinen Eltern und anderen Verwandten auf eigenen Beinen und finanziere mich selbst.	Es ist mir wichtig, selbst über mein Leben zu entscheiden.
	Meine Eltern wissen immer, wo ich gerade bin und was ich gerade mache. *(umgepolt)*	Menschen kann man nicht vertrauen, jeder sucht nur seinen eigenen Vorteil. *(umgepolt)*	Ich habe eine/n Beruf Ausbildung, in dem/der ich mich selbst verwirklichen kann.	Ich wünsche mir einen Beruf, in dem ich mich selbst verwirklichen kann.
	Wenn ich Probleme habe, wende ich mich zuerst an meine Eltern. *(umgepolt)*	Feste Beziehungen sind nichts für mich. *(umgepolt)*	Ich verdiene mein eigenes Geld in einem Beruf. *(dichotom)*	Ich mache sehr gern neue Erfahrungen.
	Ich verbringe meine Zeit lieber mit meiner Familie als mit meinen Freunden/innen. *(umgepolt)*	Ich habe einen festen Freundeskreis.	Ich lebe im Haushalt meiner Eltern / eines Elternteils. *(dichotom, umgepolt)*	Ich mache mir häufig Gedanken über mich selbst.

Skala	*PARENTAL zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben I (Eltern)*	*PEER zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben II (Gleichaltrige)*	*SOCIETAL gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben*	*IDENTITY persönliche Entwicklungsaufgaben*
	Ich fahre lieber mit meinem/r Partner/in oder meinen Freunden in Urlaub als mit meinen Eltern.	Ich weiß nicht, was wahre Liebe ist. *(umgepolt)*	Ich kann mir vorstellen, einen eigenen Haushalt zu führen bzw. führe einen eigenen Haushalt.	Ich denke oft darüber nach, welche Möglichkeiten mir das Leben in Zukunft alles bieten wird.
	Ich möchte später mal so wie meine Eltern leben. *(umgepolt)*	Ich mag es nicht, wenn ich mich mit anderen abstimmen muss. *(umgepolt)*	Ich kann von mir nicht behaupten ‚erwachsen' zu sein, dazu fehlen mir noch zu viele Erfahrungen. *(umgepolt)*	Ich gebe und kleide mich in meiner eigenen Art und Weise.
	Mir ist sehr wichtig, was andre von mir denken. *(umgepolt)*	Mit meinen Freunden kann ich auch über sehr persönliche Dinge reden.	Ich habe keine Ahnung wie ich als ‚Erwachsener' sein werde. *(umgepolt)*	Mein/e beste/r Freund/in soll vertrauenswürdig sein.
		Ich will kein ‚normales' Leben mit Beruf, Partner/in und Kindern. *(umgepolt)*	Ich plane mit meinem/r Partner/in unsere gemeinsame Zukunft	
		Wenn mich etwas am Verhalten meines/r Partners/in stört, rede ich mit ihr /ihm darüber.	Ich war schon mal nur mit meiner/m Partner/in im Urlaub.	
			Ich hatte bisher keine oder sehr wenige sexuelle Kontakte. *(umgepolt)*	
			Ich wohne mit meinem/r Partner/in zusammen. *(dichotom)*	
M	4,12	4,85	3,33	5,17
SD	0,90	0,68	0,78	0,55
Min	1,57	2,56	1,64	2,43
Max	6,00	6,00	5,60	6,00

Nachdem der aus der Forschungsliteratur erstellte Itempool wie beschrieben auf vier zentrale Dimensionen reduziert wurde, lag ein Instrument vor, welches es der vorliegenden Studie erlaubt, einige bedeutende sozialisatorische Einflussfaktoren auf das Ausmaß der Beschäftigung mit jenen Entwicklungsaufgaben zu untersuchen.

2.3 Hypothesenexplikation

Hypothesen 1 und 2:
Einfluss des Geschlechts auf die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben
Vor dem Hintergrund der empirisch gut belegten geschlechterdifferenten Relevantsetzung von Entwicklungsaufgaben (vgl. *Roth/Seiffge-Krenke* 1996, S. 109), ist zu erwarten, dass Jungen in unserem Sample eine *stärkere Ablösung von ihren Eltern aufweisen* (*Fend* 1998) (Hypothese 1). Dies wäre – unter anderem – darauf zurückzuführen, dass unterschiedliche Geschlechterstereotypen in der Sozialisation an Kinder und Jugendliche männlichen oder weiblichen Geschlechts herangetragen werden. Jungen werden schon im Elternhaus weitaus stärker mit „außerhäuslichen Aufgaben" (*Trautner* 2006, S.108) betreut und so früher daran gewöhnt dem Elternhaus den Rücken zuzukehren – dies wird geradezu erwartet, wodurch die frühere Ablösung von den Eltern begünstigt wird. Mädchen hingegen werden eher Arbeiten im unmittelbaren Kern der Familie zugeteilt, also "häusliche Arbeiten" (ebda.). Diese Zuständigkeit für den Reproduktionsbereich sollte zu einer Verstärkung der Bindung an die Eltern führen und daher zu einer späteren Ablösung. Neben dieser in die Alltagspraxis weitgehend präreflexiv eingelassenen unterschiedlichen Behandlung der Kinder und Jugendlichen, die einen vergeschlechtlichenden Effekt ausübt, differenziert Trautner desweiteren explizite geschlechterstereotype Rollenerwartungen und entsprechende Erziehungsziele, die zur Reproduktion der Geschlechterverhältnisse führen können (vgl. dazu auch *Trautner* 1997): Demnach bestehen explizit gewünschte und gefordert wie geförderte geschlechtsbezogene Eigenschaften, die auf der einen Seite eher die Autonomieentwicklung und elterliche Ablösungsprozesse von Jungen fördern – z.B.: „aggressiv, ehrgeizig, selbstsicher" (*Trautner* 2006, S. 110) – und auf der anderen Seite die Autonomieentwicklung und elterliche Ablösungsprozesse von Mädchen eher verlangsamen – z.B. „empfindsam, sozial orientiert, warmherzig" (ebda.). Es gibt also mehrere (und mglw. weitere) Gründe für die frühere bzw. spätere Ablösung von den Eltern und Autonomieentwicklung bei Jungen bzw. Mädchen, und mit aller Wahrscheinlichkeit treffen milieuabhängig häufig verschiedene – und nicht selten auch keine – zu. Das bedeutet aber auch: Wenn (milieuspezifisch oder persönlich bedingt) keine expliziten Geschlechterstereotypen das elterliche Verhalten gegenüber den Kindern prägen, können in die Alltagspraxis eingelassene unterschiedliche Behandlungsweisen, die bspw. mimetisch an anderen (z.B. den eigenen Eltern oder Medien) als Verhaltensmodelle erworben werden, eine vergeschlechtlichende Erziehungspraxis bedingen.

Jungen zeigen eine stärkere Ablösung von den Eltern

Trautner differenziert explizite geschlechts-stereotype Rollenerwartungen

Ferner sollten sich Mädchen auch intensiver mit *persönlichen Entwicklungsaufgaben* beschäftigen bzw. beschäftigt haben (Hypothese 2), was eine herausgehobene Selbstbezogenheit im Sinne der Suche nach einem kohärenten Selbstbild impliziert. Diese Suche geht unseres Erachtens darauf zurück, dass der bestehende soziale Individualisierungsschub und die Freisetzung aus traditionalen Rollenmodellen (vgl. *Hurrelmann* 2003; *Keupp et al.* 1999) typischerweise für junge Frauen und Mädchen vordringlicher zu bewältigen ist als für junge Männer und Jungen (vgl. *Honig* 2006). Das Herstellen eines eigenständigen Selbstentwurfs und kohärenten Selbstgefühls ist für Männer stärker anhand traditio-

Mädchen beschäftigen sich intensiver mit persönlichen Entwicklungs-aufgaben

neller Inszenierungsoptionen von Männlichkeit möglich, so dass weniger aktive Beschäftigung in dieser Hinsicht notwendig ist. Dies betrifft unterschiedliche Lebensbereiche wie bspw. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die Auseinandersetzung mit der Entscheidung für das eine oder andere und vor allem Modellen einer Vereinbarkeit, der sich Mädchen noch immer verstärkt stellen müssen, bedeutet eine gesteigerte Selbstbezogenheit auf der Suche nach Möglichkeiten der Lebensführung.

Hypothesen 3 und 4
Einfluss der sozialen Herkunft auf die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben

Herkunftseffekt klassenbedingter Kompetenzunterschiede und Mechanismen der institutionellen Segregation

Die soziale Herkunft, hier gemessen am Bildungsgrad der Eltern, prägt bekanntlich schon früh und in erheblichem Maße die Entwicklung des Individuums. An den Herkunftseffekt klassenbedingter Kompetenzunterschiede knüpfen Mechanismen einer institutionellen Segregation insbesondere in der schulischen Sozialisation an (vgl. *Vester* 2006, S. 25). Die Qualität und Quantität inkorporierten kulturellen Kapitals äußert sich nicht nur in der Wahl eines ‚standesgemäßen' Bildungsgangs, der die Asymmetrie der ungleichen sozialen Ausgangslage multipliziert (vgl. die PISA 2000-Ergebnisse: *Artelt* u.a. 2001; sowie *Henz/Maas* 1995; *Krais* 1996; *Mansel* 1993), sondern reicht auch in psychosoziale Entwicklungsprozesse, welche unabhängig von der schulischen Sozialisation sind. *Bourdieu* spricht beispielsweise von „freien Interessen" (*Bourdieu/Passeron* 1971, S. 35) und „künstlerischen Vorlieben" (*Bourdieu/Passeron* 1971, S. 37), welche mit dem Kulturkapital und also der sozialen Herkunft variieren und die für Angehörige höherer Sozialschichten einen spielerischen Umgang mit Kulturgütern bedeuten. Dagegen neigen Personen von „niedrigerer" sozialer Herkunft eher dazu, eine pragmatische Lebenshaltung auszubilden, welche Bourdieu auch den „Geschmack der Notwendigkeit" (*Bourdieu* 1982, S. 585ff.) nennt. Treffen diese Vermutungen zu, ist unter SchülerInnen aus sozial schwächeren Familien eine zielstrebige und ‚unkapriziöse' Orientierung auf gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben zu erwarten und die Absicht einer raschen Erreichung sozial konventionalisierter biografischer Eck- und Wendepunkte. Damit hätten diese einen höheren Entwicklungsstand bei den *gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben*, während SchülerInnen aus höheren Sozialschichten aufgrund ihres weniger pragmatischen Lebensentwurfs sich weniger mit diesen auseinandersetzen würden (Hypothese 3). Entsprechend dieser Zukunftsorientierung sollte auch ein Autonomiebestreben im familiären Kontext zu beobachten sein, und eine gesteigerte Ablösung von den Eltern bei Jugendlichen aus niedrigeren Sozialschichten vorzufinden sein (Hypothese 4).

Hypothesen 5 und 6
Einfluss des Bildungsgangs auf die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben

Schule als wichtige Sozialisationsinstanz

Nach der Familie ist wohl die Schule die bedeutendste Sozialisationsinstanz für Jugendliche und entsprechend sind für die psychosoziale Entwicklung neben der sozialen Herkunft auch das Schulsystem und der individuelle Bildungsgang darin bedeutsam. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass mit der sozialen Diffe-

renzierung des Schulsystems unterschiedliche Schulkulturen verknüpft sind, deren Besuch zwar durch die soziale Herkunft in weiten Teilen determiniert ist (*Artelt* u.a. 2001; *Henz/Maas* 1995; *Krais* 1996; *Mansel* 1993; *Vester* 2006), deren Einfluss jedoch zugleich auch als eigenständig konzipiert werden muss. In diesem Sinne hebt auch *Bourdieu* hervor, dass man „sich deshalb hüten [muss], die soziale Herkunft und die mit ihr verbundene ursprüngliche Erziehung und Kindheitserfahrung als den entscheidensten Faktor anzusehen, der auf allen Stufen einer Biografie direkt Verhalten, Einstellung und Ansichten determiniert, oder sie als erstes Glied einer Kausalkette zu deuten" (*Bourdieu/Passeron* 1971, S. 146).

Unterschiedliche Erfahrungen durch das dreigliedrige Schulsystem

Die institutionelle Struktur der Schule im dreigliedrigen Bildungssystem bedingt, dass SchülerInnen in verschiedenen Bildungsgängen insbesondere hinsichtlich des vermittelten Stoffs (Lehrplan), der Prozeduren der Stoffvermittlung und der daraus entstehenden sozialen Beziehungen zu Lehrern, sowie der Klassenstruktur, also der sozialen Beziehungen zu KlassenkameradInnen, erheblich unterschiedliche Erfahrungen machen (vgl. *Faulstich-Wieland* 2001, S. 75ff.). Hinsichtlich der Klassenstruktur besteht ein für die psychosoziale Entwicklungsdynamik potenziell bedeutsamer Unterschied in der Heterogenität der SchülerInnen je nach dem Ort der Einrichtung in Bildungsganghierarchie: Je höher eine Einrichtung angesiedelt, desto stärker die „soziale Durchmischung" (*Faulstich-Wieland* 2001, S. 76; vgl. auch *Kecskes* 2000, S. 75). Dadurch ist es den Schülerinnen möglich, sich mit anderen Weltanschauungen und konträren Haltungen auseinanderzusetzen und in Anlehnung und Abgrenzung eigene Positionen zu entwickeln. Dies sollte die eigene Orientierungsbildung verlangsamen, indem unterschiedliche Lebensmodelle beobachtet werden und zur Auseinandersetzung herangezogen werden können. Von daher sollten SchülerInnen aus ‚höheren' Bildungsgängen typischerweise erst später eine eigene Lebensplanung ausbilden und sich mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben zunächst weniger auseinandersetzen als SchülerInnen aus ‚niedrigeren' Bildungsgängen, die unter den Bedingungen einer sozialen „Entmischung" (*Faulstich-Wieland* 2001, S. 76) in der Schule lernen und aufwachsen. Dieser Effekt könnte verstärkt werden durch den Lehrplan und daraus entstehenden unterrichtsspezifische Interaktionsdynamiken mit dem Lehrpersonal. Auf Hauptschulen und Realschulen wird eher praktisches Wissen im Sinne einer Berufsvorbereitung vermittelt, während Gymnasien stärker auf eine weitere Ausbildung z.B. an der Universität vorbereiten. Dadurch sind den SchülerInnen am Gymnasium die berufliche Laufbahn und mit dieser zusammenhängende Entwicklungsaufgaben zunächst weniger bedeutsam, als SchülerInnen ‚niedrigerer' Bildungseinrichtungen. Auch deshalb sollten GymnasialschülerInnen weniger mit *gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben* beschäftigt sein, während sich andere SchülerInnen verstärkt diesen zuwenden sollten (Hypothese 5). Diese frühere Auseinandersetzung sollte zugleich für Jugendliche aus im dreigliedrigen Schulsystem niedrig angesiedelten Einrichtungen die Antizipation einer Eigenständigkeit und Selbständigkeit implizieren, welche auch eine beschleunigte Ablösung aus dem Elternhaus zur Folge haben sollte (Hypothese 6).

GymnasialschülerInnen beschäftigen sich weniger mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben

3. Methodik

3.1 Stichprobe und Erhebungsverfahren

Altersspanne von 16 bis 18 Jahren

Während die Skalenbildung im Rahmen der DFG-Studie an einem Sample mit der Altersspanne von 16 bis 22 erfolgte, wurde für die vorliegende Auswertung eine Beschränkung der Stichprobe auf die Altersspanne von 16 bis 18 Jahren vorgenommen. Dies erschien einerseits sinnvoll, da die Zeit zwischen 16 und 18 mit einer besonderen Entwicklungsdynamik verbunden ist, so dass sich soziale Determinanten der psychosozialen Entwicklung in besonderem Ausmaß bemerkbar machen sollten. Andererseits erhöht sich ab einem Alter von 18 Jahren die Vielfalt an höchst unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben enorm. Mit dem Ende der Schulpflicht bewegen sich vor allem Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss in erheblich unterschiedlichen Kontexten (Berufsqualifizierende Lehrgänge, Berufsfachschule, Praktika, Lehre, Arbeit, Arbeitslosigkeit usw.). Diese sehr unterschiedlichen Lebenswege machen die Herstellung einer Vergleichsstichprobe zu den eher homogenen Gruppen von Vertretern mittlerer und höherer Bildungsgängen sowohl forschungspragmatisch (Rekrutierung) äußerst schwierig als auch inhaltlich fragwürdig. Insofern wurde sich hier auf die Phase der mittleren Adoleszenz von 16 bis 18 beschränkt.

Die vier faktoranalytisch bestimmten Entwicklungsaufgaben-Skalen wurden für die vorliegende Auswertung 137 Berliner Schülern zwischen 16 bis 18 Jahren aus 10 Klassen 5 unterschiedlicher Bildungseinrichtungen[2] des Stadtbezirks Charlottenburg-Wilmersdorf gemeinsam im Klassenverband vorgelegt. Zusätzlich wurde noch das Alter, das biologische Geschlecht, die Staatsbürgerschaft und der höchste Bildungsabschluss beider Elternteile erfragt. Die Schüler bekamen keinerlei zeitliche Vorgabe (die maximale Bearbeitungsdauer des gesamten Fragebogens betrug 25 Minuten) oder monetäre Gegenleistung. Als kleine Motivation wurde jedoch die Verlosung eines DVD-Gutscheins unter allen Probanden in Aussicht gestellt.

Ziel ist eine möglichst gleichmäßige Repräsentation des dreigliedrigen Bildungssystems

Die Auswahl der Schulformen und Klassen für die Stichprobe erfolgte mit dem Ziel einer möglichst gleichmäßigen Repräsentation aller drei Züge des dreigliedrigen Bildungssystems in der Altersgruppe der mittleren Adoleszenz (16 bis 18 Jahre) und einer Gleichverteilung des Geschlechts. Gesamtschulen wurden nicht in die Untersuchung einbezogen. Bei den beruflich weiterführenden Schulen (Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule) wurde der ursprünglich erworbene Abschluss (Realschul- vs. Hauptschulabschluss/kein Abschluss) bei der Auswertung für die zu erstellende Bildungsgang-Variable (3-stufig: Hauptschule, Realschule, Gymnasium) zugrunde gelegt, bei allen anderen die aktuell besuchte Einrichtung. Nach Ausschluss der über 18jährigen ergab sich schließlich eine Stichprobe von 113 Schülern. Da die Bildung der Eltern als entscheidende Kontrollvariable diente, wurden zehn Probanden, welche keine Angabe hierüber machten, aus dem Sample ausgeschlossen. Um dabei entstehende Verzerrungen der Stichprobe auszuschließen wurde ein chi^2 – Test über den Zusammenhang zwischen Verweigerung der Angabe und Bildungsgang durchgeführt, dieser wurde nicht signifikant ($chi^2 = 3.34$; $df = 2$; $p = .185$ n.s.).

Es resultierten damit 103 gültige Versuchspersonen und eine für quasi-experimentelle Bedingungen befriedigende Verteilung der Merkmale Geschlecht (44 männlich, 59 weiblich) und Bildungsgang (25 Hauptschule, 38 Realschule, 40 Gymnasium/Fachgymnasium). Insbesondere die Verteilung der Schulformen entsprach damit annähernd dem theoretisch berechneten Berliner Durchschnitt für diese Altersgruppe (*KMK* 2006). Der Ausländeranteil und dessen Verteilung über die Bildungsgänge entsprachen ebenfalls ungefähr den üblichen Berliner Zahlen (*Statistisches Landesamt Berlin* 2004a, 2004b).

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

4.1.1 Entwicklungsaufgaben-Skalen

Die bei der Entwicklung der Skalen gemessenen Mittelwerte und Standardabweichungen auf den 4 Entwicklungsaufgaben-Skalen finden sich in Tabelle 1, die der analysierten 137 Versuchspersonen zwischen 16 bis 18 finden sich in den Ergebnistabellen 2 und 3 in der Zeile für die Kovariate „Bildung der Eltern“.

4.1.2 Sozialer Hintergrund

Aus der 5-stufig abgefragten formalen Bildung beider Elternteile (1: kein Abschluss; 2: Hauptschulabschluss; 3: Mittlere Reife; 4: Fachhochschulreife/Abitur, 5: Hochschulabschluss) wurde ein metrischer Mittelwertsindex zum sozialen Hintergrund gebildet. Der Mittelwert betrug 3,28 (*SD* : 1,08). Der Ausländeranteil betrug 16,5 Prozent.

4.2 Inferenzstatistische Ergebnisse

4.2.1 Zusammenhang zwischen Bildung der Eltern und Bildungsgang-Zugehörigkeit

Der Zusammenhang zwischen der formalen Bildung der Eltern und der Bildungsgang-Zugehörigkeit der Kinder erwies sich mit Spearman´s ρ = ,329 als hochsignifikant (p<,001***).

4.2.2 Ergebnisse des ALM

Zur Hypothesenüberprüfung wurde ein multivariates Allgemeines Lineares Modell (ALM) gerechnet, in das die Variablen „Geschlecht“ und „Bildungsgang“ als Prädiktoren, „Bildung der Eltern“ als Kovariate und die vier Entwicklungsskalen als Kriteriumsvariablen eingebracht wurden. Die hierfür notwendige Gleichheit der Kovarianzenmatrizen war in hinreichendem Maße gegeben (Box-

M-Test $F = 1{,}058$; $df1 = 50$; $df2 = 7612{,}665$; $p = 0{,}364$), ebenso die Gleichheit der Fehlervarianzen über die Gruppen hinweg (Levene-Test-Ergebnisse: vgl. Tabelle 2 und 3). Die Ergebnisse des ALM finden sich in Tabelle 2 und 3. Es zeigten sich signifikante Effekte des Geschlechts und des Bildungsgangs auf die Skala PARENTAL, sowie des Bildungsgangs auf SOCIETAL und des Geschlechts auf Identity (alle $p < 0{,}05$). Mädchen wiesen bei PARENTAL niedrigere und bei IDENTITY höhere Skalenwerte auf. Der Bildungsgang „Gymnasium" sorgt laut Scheffé-Posthoc-Tests (vgl. Kleinbuchstaben a, b) für höhere Werte gegenüber beiden anderen Bildungsgängen auf der PARENTAL-Skala (alle p<,05*), und für niedrigere Werte gegenüber dem Bildungsgang „Realschule" auf der SOCIETAL-Skala (p<,05*). Es gab keine signifikanten Interaktionseffekte.

Tabelle 2: Ergebnisse des ALM (zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben in Abhängigkeit von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht)

			PARENTAL (Levene-Test p=0,217)					PEER (Levene-Test p=0,475)				
Prädiktorvariable:		n	M	SD	F	p	η²	M	SD	F	p	η²
Geschlecht	M	44	4,13	0,94	7,30	,008	,071**	4,63	0,87	0,84	,363	,009
	W	59	3,75	1,01				4,80	0,74			
Bildungsgang	HS	25	3,50[a]	1,08	7,48	,001	,135**	4,78	0,83	1,33	,269	,027
	RS	38	3,76[a]	1,03				4,84	0,69			
	GY	40	4,30[b]	0,76				4,59	0,86			
Bildung der Eltern	Kovariate (skal. 1-5) M=3,28 SD=1,28	103	3,91	0,99	0,19	,664	,002	4,73	0,80	0,06	,815	,001

Tabelle 3: Ergebnisse des ALM (gesellschaftliche und persönliche Entwicklungsaufgaben in Abhängigkeit von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht)

			SOCIETAL (Levene-Test p=0,693)					IDENTITY (Levene-Test p=0,535)				
Prädiktorvariable:		n	M	SD	F	p	η²	M	SD	F	p	η²
Geschlecht	M	44	2,87	0,69	0,01	,967	,000	5,06	0,72	5,50	,021	,054*
	W	59	2,84	0,64				5,35	0,46			
Bildungsgang	HS	25	2,87	0,74	4,25	,017	,081*	5,27	0,52	0,62	,543	,013
	RS	38	3,06[a]	0,61				5,26	0,65			
	GY	40	2,65[b]	0,61				5,16	0,59			
Bildung der Eltern	Kovariate (skal. 1-5) M=3,28 SD=1,28	103	2,85	0,66	0,37	,546	,004	5,23	0,60	0,01	,975	,000

5. Diskussion

Diese Studie hatte die Analyse des Ausmaßes der Beschäftigung von Berliner SchülerInnen mit zentralen Entwicklungsaufgaben und deren Determinanten zum Ziel. Dazu wurden die vier explorativ-faktoranalytisch an einem größeren Sample gebildeten Entwicklungsaufgaben-Skalen einem kleineren, nach Geschlecht und Bildungsgang geschichteten Sample von 16 bis 18jährigen SchülerInnen vorgelegt, um den Einfluss der Variablen zur sozialen Herkunft, Bildungsgang der Schüler und dem Geschlecht auf die Skalenausprägungen zu überprüfen. Belegbare signifikante Einflüsse jener Variablen auf die Entwicklungsaufgabendimensionen werden im Folgenden zusammengefasst und diskutiert.

5.1 Einflussfaktor: Geschlecht

Die empirisch bereits gut gesicherten Erkenntnisse zum Geschlecht als bedeutsamen Einflussfaktor auf psychosoziale Entwicklungsdynamiken haben sich auch hier erneut belegen lassen. Weibliche Schülerinnen neigen demnach zu einem höheren Ausmaß der Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben im Kontext der Elternbeziehung und weisen so eine geringere Loslösung vom Elternhaus auf (*Hypothese 1*). Dass dies nicht auf generelle ‚Empathie'-Unterschiede und geschlechterdifferente Orientierungen in zwischenmenschlichen Beziehungen zurückgeht, zeigt sich darin, dass sich für die weiblichen Befragten kein höheres Ausmaß der Beschäftigung mit den Entwicklungsaufgaben der Aufnahme und Erhaltung von Peer-Beziehungen belegen ließ. Vielmehr scheinen also in der Sozialisation unterschiedliche Konzepte von ‚Familie', ‚Familienzusammenhalt' und ‚Binnen-' bzw. ‚Außenorientierung' an Mädchen und Jungen herangetragen zu werden, so dass der hier aufgeschienene Effekt der geringeren Loslösung vom Elternhaus bei Mädchen wohl auf eine geschlechterdifferente Sozialisation zurückzuführen ist, in der typischerweise von Jungen früher Autonomie verlangt wird. Hier könnte ein Einfluss auf die berufsbiografische Orientierungsbildung vermutet werden. Dies erscheint jedoch nicht sonderlich plausibel, da sich zugleich die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben als eher unabhängig vom Geschlecht erweist.

Geschlechterdifferente Sozialisation

Daneben weisen die Ergebnisse auch auf eine besondere Auseinandersetzung mit persönlichen Entwicklungsaufgaben bei weiblichen Jugendlichen hin (wie in *Hypothese 2* prognostiziert). 16 bis 18jährige Schülerinnen setzen sich offenbar stärker mit sich selbst auseinander als ihre männlichen Mitschüler, denken mehr über sich selbst nach und setzen sich auch mit alternativen Lebensentwürfen auseinander. Dies geht unseres Erachtens auf die Unterschiede in der subjektiven Empfindung aktueller sozialer Individualisierungsprozesse zurück, die jungen Frauen eine gesteigerte Suche nach einem kohärenten Selbstbild abverlangen.

Schülerinnen denken mehr über sich selbst nach

5.2 Kovariate: Soziale Herkunft

Kein Zusammenhang von sozialer Herkunft und der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben

Ausgehend von Überlegungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und der Wirkung sozialer Benachteiligung auf die Identitätsentwicklung könnte man annehmen, dass geringes „kulturelles Kapital" (*Bourdieu* 1983, hier operationalisiert über den Bildungshintergrund der Eltern) bei Jugendlichen eine Akzeleration bewirken kann (Stichwort: verkürzte Jugendphase, vgl. *Oerter/Dreher* 2002), so dass sich früher gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben gewidmet wird (*Hypothese 3*) und der Ablöseprozess von den Eltern früher einsetzt (*Hypothese 4*). Ein solcher linearer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (operationalisiert anhand der Bildung der Eltern) und der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben konnte anhand des Samples allerdings *nicht* belegt werden, was theoretische Überlegungen und empirische Studien zur Individualisierung und persönlichen Sinnsuche sowie Abschwächung der Bedeutung sozialer Ungleichheiten für kulturelle Differenzierungen in Angelegenheiten des Lebensstils stützt (vgl. bspw. *Beck* 1983).

5.3 Einflussfaktor: Bildungsgang

SchülerInnen aus niedrigeren Bildungseinrichtungen wenden sich stärker gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben zu

Bildungsgang besitzt Einfluss auf eine verkürzte oder gestreckte Pubertät

Der Einfluss des eingeschlagenen Bildungswegs wurde zusammen mit dem Einfluss der sozialen Herkunft (Bildungshintergrund) als Kovariate in einem Modell berechnet, das heißt: die messbar vorhandene Vorstrukturierung der Entscheidung für einen Bildungsweg durch die soziale Herkunft (vgl. Abschnitt 4.2.1) wurde in der Modellgleichung berücksichtigt und die darüber hinaus beobachteten Einflüsse der Schulform auf die Skalenausprägungen sollten demnach nicht auf die soziale Herkunft zurückgehen. Anders als zunächst angenommen, hat der Bildungsgang – im Gegensatz zur sozialen Herkunft – offensichtlich einen starken Einfluss auf das Ausmaß der Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben. Dieser Einfluss fällt nur zum Teil wie prognostiziert aus: SchülerInnen aus im dreigliedrigen Schulsystem ‚niedriger' angesiedelten Bildungseinrichtungen wenden sich demnach stärker gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben zu[3] (*Hypothese 5*). Als Ursachen vermuten wir, wie in Abschnitt 2.3 dargelegt, vor allem primäre und sekundäre Effekte des schulischen Curriculums, sowie die im vergleichsweise geringere soziale Durchmischung.

Diese Ergebnisse bestätigen zunächst grundsätzlich die breit geteilten Annahmen über eine „verkürzte Pubertät" (nach *Lazarsfeld*, vgl. *Oerter/Dreher* 2002, S. 258) und „gestreckte Pubertät" (nach *Bernfeld*, vgl. *Oerter/Dreher* 2002, S. 258). Allerdings erweist sich als der entscheidende Einfluss auf die ‚Verkürzung' und ‚Streckung' *nicht* wie angenommen die soziale Herkunft selbst, sondern der Bildungsgang. Dass nicht die soziale Herkunft (operationalisiert anhand der Bildung der Eltern) diesen Effekt hervorruft, kann einerseits im Kontext von Überlegungen zur Individualisierung und Vervielfachung sozialer Ungleichheitsdimensionen gesehen werden. Andererseits überlagern Prozesse einer sekundären Sozialisation, die auf unterschiedliche Schulkulturen zurückgeführt werden können, die Effekte der Primärsozialisation im Elternhaus und schaffen eigene Entwicklungsbedingungen durch die soziale Struktur der Lernumgebungen ("sekundäre Herkunftseffekte", vgl. auch *Vester* 2006).

Hypothese 6 ließ sich anhand der Stichprobe nicht belegen, zwar zeigte der gewählte Bildungsgang einen Effekt auf die Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben aus dem Bereich der Beziehung zu den Eltern – allerdings gerade umgekehrt wie erwartet: SchülerInnen aus ‚niedrigeren' Bildungseinrichtungen (wie Haupt- oder Realschule) weisen danach eher eine geringere Loslösung vom Elternhaus auf, und GymnasiastInnnen heben sich durch eine verstärkte Loslösung ab. Auch dieser Effekt des Bildungsgangs könnte auf der Verschiedenheit von Schulkulturen beruhen. Die Identitätsentwicklung der SchülerInnen auf höheren Schulen wäre demnach stärker mit der Schulkultur verknüpft als bei den im dreigliedrigen Bildungssystem ‚niedriger' angesiedelten Schulen. Zweifelsohne wird vor allem in Gymnasien SchülerInnen eine Selbstständigkeit nahe gelegt, welche nicht nur in unmittelbar schulischen Kontexten zum Tragen kommen kann, sondern sich offensichtlich auch auf persönliche Lebensbereiche, wie die Beziehung zu den Eltern, überträgt. Diese Selbstständigkeit könnte also aus dem stärker geforderten und geförderten eigenverantwortlichen Arbeiten resultieren, indem hierbei eigenständige Lösungen für Probleme zu suchen sind und mehrere Lösungen für ein Problem akzeptiert werden. Hieraus können Kompetenzen einer individuellen Selbstständigkeit oder subjektive Eindrücke einer gesteigerten Selbstwirksamkeit, die aber ‚objektiv' wirksam werden, entstehen, die in verschiedenen Lebensbereichen Auswirkungen zeitigen – so beispielsweise in der Beziehung zu den Eltern.

GymnasiastInnnen heben sich durch eine verstärkte Loslösung vom Elternhaus ab

5.4 Allgemeine Diskussion

Durch diese Studie war es möglich, für 16 bis 18jährige Berliner SchülerInnen Determinanten des Ausmaßes der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu rekonstruieren. Dabei wurden wesentliche Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstands repliziert, insbesondere hinsichtlich des Einflusses des Geschlechts auf die Auseinandersetzung mit (zwischenmenschlichen und persönlichen) Entwicklungsaufgaben.

Andere Ergebnisse geben jedoch Anlass zur Reflektion, insbesondere hinsichtlich unserer Ausgangsfrage, wie sozialisatorische Kontextbedingungen auf die Beschäftigung mit für die berufliche Fortentwicklung relevanten Entwicklungsaufgaben Einfluss nehmen: In dem Zusammenfallen eines hohen Ausmaßes der Bewältigung gesellschaftlicher Entwicklungsaufgaben bei gleichzeitig geringer Ablösung aus dem Elternhaus bei Jugendlichen aus im dreigliedrigen Bildungssystem niedrig angesiedelten Schulen (Haupt- und Realschule) bzw. umgekehrt der verstärkten Ablösung aus dem Elternhaus bei gleichzeitiger Irrelevanz gesellschaftlicher Entwicklungsaufgaben unter Jugendlichen aus im dreigliedrigen Bildungssystem höher angesiedelten Schulen (Gymnasien) kann ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheiten gesehen werden: Weniger privilegierte Jugendliche, die aufgrund ihres Bildungsgangs eher mehr Eigeninitiative und Selbständigkeit in der Lebensführung entwickeln sollten, sind weniger mit der Ablösung aus dem Elternhaus befasst, aber zugleich weiter in der Lebensplanung fortgeschritten als Jugendliche, die sich in einem höheren Bildungsgang und auf dem Gymnasium befinden. Diese haben Entwicklungsauf-

Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit

gaben der Ablösung vom Elternhaus schon bewältigt, obschon sie sich mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben noch kaum auseinandersetzen.

Bedenkt man, dass die emotionale Abkopplung von den Eltern eine bedeutende Voraussetzung für persönliche Autonomie und individuelle Handlungsfähigkeit ist (*Latzko* 2006), sowie dass gerade in Haupt- und Realschulen diese Kompetenz notwendig wird, indem die Ausbildung vergleichsweise kurz und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben (wie Eintritt in ein selbstverantwortliches Erwerbsleben) vergleichsweise nahe ist, erscheint dieses Ergebnis weitreichend. Es stellen sich Haupt- und RealschülerInnen *früher* gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben, diese werden aber bereits relevant, noch *bevor* solche der Loslösung von den Eltern bewältigt sind. Umgekehrt bewältigen Gymnasiasten diese Entwicklungsaufgabe typischerweise bevor sie sich mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen müssen. Damit können formal eher hoch gebildete Jugendliche (typischerweise) eine selbstbestimmtere und stärker autonome (Erwerbs-)Biografie ansteuern als formal eher niedrig gebildete Jugendliche, die sich stark an ihren Eltern und traditionelleren Lebensplanungen orientieren – aber doch gerade aufgrund der mangelnden Chancengleichheit durch die Bildungsunterschiede umso stärker autonom und unabhängig von ihren Eltern agieren sollten, damit eine soziale Mobilität möglich ist und sich soziale Ungleichheiten nicht reproduzieren (vgl. auch *Kecskes* 2000).

Kulturelle und ethnische Differenzierung des Schulsystems

Bei der Interpretation der Ergebnisse zum Einfluss des Bildungsgangs auf die zwischenmenschliche Entwicklungsaufgabe der Ablösung vom Elternhaus gilt es allerdings ebenfalls zu berücksichtigen, dass sich typischerweise in Haupt- und Realschulen mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund befinden. Die soziale Differenzierung des Schulsystems geht bekanntlich auch mit kulturellen und ethnischen Differenzierungen einher (*Alba/Handl/Müller* 1994; *Artelt* u.a. 2001; *Auernheimer* 2006; *Kristen* 2002; *Lagebericht AusländerInnen* 2007), so dass die hier vorgefundenen Orientierungen nicht *nur* durch die schulische Sozialisation determiniert sein müssen, sondern *auch* durch kulturelle Ungleichheiten nach der ethnischen Herkunft bedingt sein können. Die Integration einer Variablen „Migrationshintergrund" in das vorliegende Modell war allerdings aufgrund der beschränkten Stichprobengröße hier nicht zu leisten. Allerdings wurde von unterschiedlicher Seite bereits auch darauf hingewiesen, dass die gängige Interpretation der soziokulturellen Sonderstellung von MigrantInnen als Defizit in weiten Teilen zu revidieren ist (vgl. z.B. *Westphal* 2006; *Schittenhelm* 2005).

Effekt der gegenseitigen Verstärkung bei Schülern mit Migrationshintergrund

Darüber hinaus müsste sich die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Schulsystem ebenso für SchülerInnen mit Migrationshintergrund stellen lassen – wenn auch eher unter dem Gesichtspunkt, wie sich spezifische kulturelle Praktiken (welche eine erhöhte Eltern- und Familienbindung produzieren mögen) durch das Curriculum in den Bildungsgängen und die schulische Sozialisation so rahmen lassen, dass sie SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht zum Nachteil gereichen. Mit aller Wahrscheinlichkeit liegt hier ein Effekt der gegenseitigen Verstärkung vor. Das heißt, kulturelle Traditionen des Erhalts familiärer Strukturen in Migrationsfamilien verstärken den Effekt der geringeren Autonomieentwicklung in bildungsferneren Schulformen.

Und umgekehrt: Die geringere Autonomieentwicklung in bildungsfernen Schulformen verstärkt kulturelle Traditionen des Erhalts familiärer Strukturen in Migrationsfamilien. Das Problem einer weniger günstigen Ausgangssituation bedingt durch den Entwicklungsstand stellte sich damit Kindern mit Migrationshintergrund in besonderem Maße – jedoch nicht nur ihnen.

Bildungsgang spielt eine wichtige Rolle für die Identitätsentwicklung

Unsere Überlegungen erscheinen uns besonders dringlich vor dem Hintergrund, dass in dieser Untersuchung *keine* unmittelbaren Effekte der sozialen Herkunft (die in Berlin stark mit der Zugehörigkeit zu einem Milieu mit Migrationshintergrund korreliert ist) auf die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben beobachtbar waren, während der Bildungsgang deutliche Spuren in der Identitätsentwicklung hinterlässt, womit gerade für pädagogische Interventionen grundsätzlich ein fruchtbarer Boden gegeben ist. Wir votieren insbesondere für qualitative Anschlussuntersuchungen, um diesen Interventionsspielraum konkreter bestimmen zu können.

Anmerkungen

1 Vgl. Geimer/Lepa/Hachenberg/Ehrenspeck 2007, Lepa/Geimer 2007, Geimer/Lepa 2006. Angaben waren wegen der Anonymisierung für Gutachter nicht zu erhalten.

2 Unser herzlicher Dank gilt folgenden Berliner Schulen für die Unterstützung bei der Stichprobenrekrutierung: OSZ Sozialwesen, OSZ Recht, Anna-Freud-Oberschule, Rudolf-Diesel-Oberschule, Oppenheim Oberschule.

3 Dieser Effekt geht ganz besonders auf den signifikanten Unterschied zwischen SchülerInnen aus Realschulen (M=3,06) und Gymnasien (M=2,65) zurück, wie der Scheffé Post-Hoc-Test ($p<0,05$) zeigt. Auch Hauptschüler (M=2,87) beschäftigen sich (allerdings bei gegebener Teststärke nicht signifikant) stärker mit sozialen Entwicklungsaufgaben als GymnasialschülerInnen.

Literatur

Alba, R. D./Handl, J./Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, 2, S.209-237.

Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. – Berlin.

Auernheimer, G. (Hrsg.) (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. – Wiesbaden.

Beck, U. (1983): Jenseits von Klasse und Stand? In: *Kreckel, R.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. – Göttingen, S.35-74.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital. Soziale Welt, Sonderband 2 (Soziale Ungleichheiten), S. 183-198.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. – Stuttgart.

Combe, A. (2004): Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In: *Trautmann, M.* (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang.* – Wiesbaden, S. 48-63.

Dreher, E./Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: *Liepmann, D. & Stiksrud, A.* (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. – Göttingen, S. 56-70.

Dreher, M./Dreher, E. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: *Oerter, R.* (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. – Weinheim, S. 30-61.

Dreher, M./Dreher, E. (1996): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Basisinformation zum empirischen Vorgehen. Unpubliziertes Manuskript.

Dreher, M./Dreher, E. (1997): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – Urteilstendenzen im Wandel eines Jahrzehnts. In: *Glück, J.* (Hrsg.): 13. Tagung Entwicklungspsychologie. – Wien, S. 37.

Faulstich-Wieland, H. (2001): Bildunsgangdidaktik. Ergänzungen aus gesellschaftswissenschaftlicher Perspektive. In: *Hericks, U./Keuffer, J/Kräft, H. C./Kunze, I.* (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für den Fachunterricht und Lehrerbildung. – Opladen, S. 68-82.

Fend, H. (1998): Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. – Bern.

Ferchoff, W./Kurtz, T. (1994): Jugend, Beruf und Gesellschaft. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90, 5, S. 478-498.

Flammer, A. (1993): Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In: *Mandl, H./Dreher, M./Kornadt, H. J.* (Hrsg.): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext. – Göttingen, S. 119-128.

*Geimer, A./Lepa, St.*Rekonstruktionen individueller Lesarten eines postmodernen Spielfilms zur Todesthematik mittels der Analyse schriftlicher Filmnacherzählungen. In: Hißnasser, C./Jahn-xxxmann, A. (Hrsg.): medien-zeit-zeichen, Marburg: Schüren 2006, 173-197.

Geimer, A./Lepa, St./Hackenberg, A./Ehrenspeck, Y.: THE OTHERS reconstructed. Eine qualitative Analyse erfahrungs- und entwicklungsbezogener Prädikatoren der unterschiedlichen Lesarten eines Postmortem-Spielfilms. In: Zeitschrift für Erziehugswissenschaft, 10. Jg. (2007), H. 4, 493-511.

Grob, A.,/Jaschinski, U. (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – Weinheim, Basel, Berlin.

Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. – New York.

Henz, U./Maas, I. (1995): Chancengleichheit durch Bildungsexpansion? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47, 4, S. 605-633.

Hericks, U./Spörlein, E. (2001): Entwicklungsaufgaben im Fachunterricht und Lehrerbildung. Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: *Hericks, U./Keuffer, J./Kräft, H. C./Kunze, I.* (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. – Opladen, S. 33-50.

Honig, M.-S.(2006): An den Grenzen der Individualisierung. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als sozialpädagogisches Thema. Neue Praxis 36 /, 1, S. 25-36.

Hurrelmann, K. (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Einige sozialpolitische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23 / 2, S. 115-126.

Kecskes, R. (2000): Soziale und identifikative Assimilation türkischer Jugendlicher. In Berliner Journal für Soziologie 1, S. 66-76.

Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek.

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Dokumentation Nr. 179: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1995 bis 2004. – Bonn.

Krais, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. – Weinheim, München, S. 118-146.

Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, 3, S. 534-552.

Lagebericht AusländerInnen (2007). 7. Lagebericht der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländer und Ausländerinnen in Deutschland. – Berlin. Online verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/nn_ 56708/Content/DE/Publikation/IB/7-auslaenderbericht.html; Stand: Mai 2008.

Lepa, S./Geimer, A.: Jenseits des films. Postmorten-Kino als Sinnagentur für jugendliche Häretiker. In: Becker, A.R./Hartmann, P./Lorey, D.C./Marburg: Schüren 2007, 36-43.

Latzko, B. (2006): Wie erleben Jugendliche emotionale Autonomie? Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einem neu definierten Konzept. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 1, S. 36-51.

Mansel, J. (1993): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1, S. 36-60.

Oerter, R./Dreher, E. (2002): *Jugendalter.* In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. – Weinheim.

Reinders, H. (2002): Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In: *Merkens, H.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 2. – Opladen.

Reinders, H. (2007): Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 4, S. 469-484.

Roth, M./Seiffge-Krenke, I. (1996): Die Realisierung von Entwicklungsaufgaben: Gelingt es chronisch kranken Jugendlichen ihre Defizite aufzuholen? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27, S. 108-125.

Schittenhelm, K. (2005). Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. – Wiesbaden.

Seiffge-Krenke, I. (1986): Problembewältigung im Jugendalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 18, S. 122-152.

Seiffge-Krenke, I. (1989): Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 10, 4, S. 201-220.

Statistisches Landesamt Berlin (2004a): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen in Berlin. Schuljahr 2003/2004. – Berlin.

Statistisches Landesamt Berlin (2004b): Statistischer Bericht. Berufliche Schulen in Berlin. Schuljahr 2003/2004. – Berlin.

Trautner, H. M. (1997): Entwicklung der Geschlechtstypisierung. In: *Ders.*: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 2: Theorie und Befunde. – Göttingen, S. 322-410.

Trautner, H. M. (2006): Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: *Bilden, H./Daussien, B.* (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. – Opladen & Farmington Hills, S. 103-120.

Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit bei Bourdieu und Boudon. In: *Georg, W.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz.

Westphal, M. (2006): Sozialisations- und Integrationsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Wiesbaden.

Adolescents' attitudes towards foreigners: Associations with perceptions of significant others' attitudes depending on sex and age

Burkhard Gniewosz, Peter Noack, Dirk Wentura & Friedrich Funke

Burkhard Gniewosz

Peter Noack

Dirk Wentura

Friedrich Funke

Abstract
The present study examines associations between adolescents' attitudes towards foreigners and their perceptions of the same attitudes among their parents, friends, and teachers. Questionnaire data from a sample of 518 students attending 6th, 8th, 10th, and 12th grade of German high-track schools addressed students' own attitudes and their reports on the reference persons in their proximal contexts. Analyses of individual profile correlations suggest strong correspondences between adolescents and their perceived contexts which slightly decrease depending on age. Processes of projection are discussed as a possible explanation of the strong associations observed as well as to the age-graded pattern of correlations.

Key words: Adolescence, ethnocentrism, false consensus

In times of growing globalization, intolerance and discrimination against ethnic minorities adversely affect the social climate. Still, negative attitudes towards foreigners have a considerable prevalence in western industrial democracies (e.g., *Eurobarometer* 1997). This is particularly true among young people. Surveys among adolescents and young adults (e.g., *Fend* 1994; *Torney-Purta et al.* 2001) suggest that, for instance, in Germany and Switzerland up to one third of the respondents in these age-groups hold negative views of foreigners. Within Germany, adolescents in the eastern part report more negative attitudes towards foreigners than in the western part (*Fischer* 2000; *Schneekloth* 2003)

In the context of German-speaking countries, the term foreigners refers to people living in the country who were not born there. This social category includes, for instance, refugees, immigrant workers, or asylum seekers as well as their families. Given the wide-spread use of the term as reflected in items employed by survey studies, we will also use it in the following.

Intolerance and discrimination as social problems in German society

Among scholars of civic development, concepts are widely accepted which consider young people's interactions with their social environment to be crucial in the formation of political orientations and attitudes towards foreigners (*Noack* 2001; *Sears* 1987; *Sherrod/Flanagan/Youniss* 2002). On the one hand, experiences with more distal contexts, namely of swift social change, are suggested to foster political intolerance (*Heitmeyer* 1992). On the other hand, interactions in more proximal contexts such as the family, peer relations, or the school are dis-

cussed as sources of civic orientations (*Coenders/Scheepers* 2003; *Emler/Frazer* 1999; *Silbiger* 1977; *Verba/Schlozmann/Burns* 2005). The present study follows the second line of enquiry examining relationships between adolescents' attitudes and attitudes they face in their proximal contexts. More specifically, we focus on parents', friends', and teachers' attitudes *as perceived by adolescents.* As their subjective views of people in their context, these perceptions should be more closely related to their own orientations than attitudes actually held by, for instance, teachers or friends. At the same time, adolescents' perceptions of the reference persons can be assumed to be affected by their own views. Associations are expected to be stronger than those typically reported in studies examining adolescents' orientations and actual attitudes in their contexts. Thus, our first research question concerns the correspondence of adolescents' self-reports on attitudes towards foreigners and their perceptions of people in their social environment.

Intergroup attitudes are shaped by experiences in proximal contexts

However, with growing socio-cognitive competences, representations of the context should become more accurate across the adolescent years and associations between young people's own orientations and perceived attitudes in the context can be assumed to decrease. Our second research question addresses age-specific variations of relationships between adolescents' attitudes and their perceptions of attitudes held by parents, friends, and teachers.

In the literature, there is considerable evidence suggesting an agreement of adolescents and their *parents* in the political domain. *Geißler* (1996) in Germany and *Jennings/Langton* (1969) as well as *Jennings* (1984) in the US and other countries report on similarities in preferences for political parties. *Landua/Sturzbecher/Welskopf* (2001) report findings that point to intolerant family backgrounds of adolescents who subscribe to ethnocentric attitudes. Correlational studies examining the actual correspondence of self reports on political attitudes by parents and their adolescent offspring have mostly yielded significant, albeit small to moderate associations (*Acock* 1984; *Geißler* 1996; *Noack* 2001; *Ter Bogt et al.*, 2001; *Vollebergh/Iedema/Raaijmakers* 2001). Correlations typically range between .15 and .50. However, *Aboud/Doyle* (1996) report non-significant correlations between childrens' and parents' racial attitudes. It should be noted that Aboud's findings refer to younger samples than adolescents as was the case in the other studies mentioned. Consequently, she also employed other measures appropriate for participants below high school age.

Perceived correspondence exceeds actual correspondence

Only rarely, studies have examined the covariation of adolescents' orientations and perceived parental orientations. In an examination of goal orientations, *Givvin* (2001) as well as *Acock/Bengtson* (1980) who studied attitudes found high correlations between adolescents' orientations and their reports on parents' views while the association was negligible when parents' own reports were considered.

Information on parents' actual attitudes was not available in the present study. However, in the light of the evidence reported before, the alleged adolescent-parent correspondence can be assumed to clearly exceed the actual one and may partly be due to processes of projection on the part of the adolescent observers (cf. *Westholm* 1999).

Correspondence of political attitudes within peer groups

Even though it has been repeatedly pointed out that, for instance, a high percentage of ethnocentric adolescents are members of ethnocentrically oriented cliques (e.g., *Landua et al*. 2001), possible *peer* influences in processes of the formation of political attitudes during adolescence have only scarcely attracted scholarly interest. In studies examining associations between orientations held by adolescents and their friends, correlations were moderate concerning, for example, political interest (*Oswald et al*. 1999; *Schmid* 2006), and tolerance towards foreigners (*Schmid* in press, *Smith/Roberts* 1995). Drawing on *Berndt* (1992; *Berndt/Keefe* 1995) who discusses processes of projection that could affect adolescents' reports on their friends' attitudes, we can only speculate that the subjective attitudinal agreement of adolescents and their friends should be stronger than the actual one. However, evidence to substantiate this assumption is missing.

School influences and correspondence with teachers

Similarly, we know little concerning the extent to which *teachers* may affect students' political orientations. On the one hand, school is pointed out as a third major agent of civic socialization (*Krampen/Ebel* 1990; *Niemi/Junn* 1998; *Torney-Purta* et al. 2001). Given the considerable amount of hours which students spend in school, it seems plausible to assume that teachers exert at least some influence (*Kandzora* 1996). On the other hand, some scholars are rather sceptical concerning school influences on attitudes. In his review of research on civics classes, *Ackermann* (1996; see also *Regenbogen* 1998) casts doubt on effects on students' political orientations. Addressing teachers' influences on students' political attitudes, *Fend* (1991, 1994) qualifies direct effects as minimal. In her study of attitudinal transmission in the classroom, *Bovier* (1998) also did not identify direct effects. However, her analyses point to an interaction of teachers' attitudes and behavior in class to the extent that an incongruence of teachers' verbal tolerance and their authoritarian classroom rule fosters intolerant attitudes among their students.

Projection processes as underlying mechanisms for discrepancy of actual and perceived correspondence

Summarizing, there seems to be a systematic agreement between adolescents' political attitudes and attitudes held by their parents and peers. Less is known concerning the orientations of adolescent students and their teachers. As far as evidence is available, it points to stronger associations between adolescents' attitudes and their perceptions of attitudes held by people in their proximal contexts as compared to the actual correspondence of self reports. We assume that these perceived attitudes only partly reflect actual attitudes of, for instance, parents. At the same time, projections of adolescents' own attitudes may contribute to their perceptions. Our assumption is in line with research on false consensus effects (e.g., *Ross/Greene/House* 1977) which showed that political attitudes are likely to be projected onto people in the social context if there is no unambiguous information concerning their actual orientations. The findings of recent projection research point into the same direction (*Ames* 2004; *Aron/McLaughlin-Volpe* 2001; *Clement/Krueger* 2002; *Krueger* 1998). As driving mechanisms cognitive heuristics (*Tversky/ Kahnemann* 1973), motivated safeguarding of the own attitudes by constructing social consensus (*Crano* 1983), as well as perceptive processes are discussed (*Krueger* 1998).

Importance of accurate perceptions for social learning processes

Taking a social learning perspective on the process of political development the perceived attitudes of significant others play an important role as mediator in attitude transmission processes. In order to accept or reject attitudes in social context an accurate perception has been shown to be a crucial condition (*Grusec/Kuczynski* 1997; *Knafo/Schwartz* 2003). To understand the antecedents of successful attitude transmission, conditions for accurate perception have to be identified. Projecting the own views of the world, might serve as a buffer against external influences.

Adolescents' age as proxy for social-cognitive competences and their effects on projection processes

If processes of projection do, indeed, affect adolescents' perceptions of, for example, parental attitudes, associations between these perceptions and actual attitudes should vary depending on age. As aspects of social cognition such as person perception and role-taking skills continue to develop well beyond puberty (*Boehnke* et al. 1992; *Cillessen/Bellmore* 2002; *Dettenborn/Boehnke* 1994; *Eisenberg* et al. 1995; *Eisenberg/Murphy/Shepard* 1997; *Lohaus/Larisch* 1993; *Silbereisen/Ahnert* 2002), subjective representations of others' orientations are likely to become more accurate during adolescence. By the same token, it can be assumed that the relative importance of others' actual orientations and adolescents' projections of own orientations in shaping these representations changes during the adolescent years with the latter becoming less influential. As a consequence, correlations between adolescents' orientations and their perception of, for example, their parents' orientations should decrease. However, we do not mean to suggest that processes of projection stop to impact young people's perceptions in late adolescence. Even parents' perceptions of their own adolescent children seem to be subject to projective processes (*Fingerle* 2000).

Hypotheses

Concerning our first research question addressing associations between adolescents' attitudes towards foreigners and their perceptions of their parents', friends', and teachers' attitudes, we thus expect strong correlations exceeding the level of actual associations known from previous studies. Secondly, we expect an age-related decrease of the strength of associations between own attitudes and perceived attitudes of these partners in proximal contexts. Preliminary analyses will serve to examine variations in adolescents' attitudes depending on gender and age. In this respect, we can draw on a more extensive literature basis. Various studies suggest more tolerant orientations among female adolescents as compared to male adolescents (e.g., *Hinsch/Langner* 1997; *Hopf* 1991; *Noack* 2001; *Quesel* 1997; *Ströhlein/Wellmer* 1995; *Torney-Purta* et al. 2001). At the same time, absolute levels of attitudes towards foreigners can be assumed to become more positive with age (*Aboud* 1993; *Doyle/Aboud* 1995; *Quesel* 1997; *Wainryb* et al. 1998).

Method

The study is based on data of more extensive research including roughly 1000 adolescents attending the different tracks of public schools in two Eastern states of Germany (Thüringen, Sachsen). Private schools were not considered due to their low share among German schools (6.2 percent). Given our interest in age-graded variations, analyses in the present study are confined to students of high-track schools, that is, the only school track attended up until grade 12. This is the college-bound track which accommodates about 23 percent (*Statistisches Bundesamt* 2002) of a cohort.

Dyadic measure of correspondence

We will report on the similarity of own attitudes towards foreigners and perceived attitudes of significant others employing intraindividual correlations (within-subject profile correlation) as a measure of similarity of attitudes. Compared to sample based Pearson correlations these individual profile correlation has two major advantages. First, the profile information contributes to the similarity measure that would be lost calculating the mean of the items in a scale. Secondly, dyadic similarity can be depicted in one value for each student. Thus, the individual information can be kept, as compared to sample based correlations.

Participants

A total of 518 students attending 6th, 8th, 10th, and 12th grade of high-track public schools were included in the present study. Mean ages of participants were 11.33 years (sixth grade), 13.4 years (eighth grade), 15.47 (tenth grade) and 17.54 years (twelfth grade), respectively (range: 10 to 19 years). The share of students attending the four grade levels was about even. Slightly more female students (57.1 percent) than male students participated in the study.

Measures

As part of a standardized questionnaire assessment, 20 items adapted from earlier research (*Kracke*/*Held* 1994; *Waldzus* et al. 2003) tapped students' positive (e.g., „I would like to know more foreigners.") and negative (e.g., „Foreigners take away our jobs.") attitudes towards foreigners. The two factor structure was implied by principal component analysis (results are not shown).

Students were asked to judge these statements employing six-point rating scales (1="completely false"; 6= „completely true"). Perceptions of the attitudes of fathers, mothers, best friends, and teachers were assessed separately for each reference person. Cronbach's alphas range between .71 and .87. The intercorrelations and internal consistencies of the scales are depicted in Table 1.

Table 1. Intercorrelations and Cronbach's Alphas of attitude scales

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Self Positive	.86											
2. Self Negative	-.52**	.87										
3. Mother Positive	.66**	-.33**	83									
4. Mother Negative	-.36**	.87**	-.35**	.82								
5. Father Positive	.59**	-.28**	.78**	-.29**	.84							
6. Father Negative	-.34**	.82**	-.33**	.91**	-.37**	.81						
7. Friend Positive	.79**	-.39**	.59**	-.26**	.52**	-.26**	.87					
8. Friend Negative	-.45**	.86**	-.29**	.79**	-.28**	.75**	-.47**	.85				
9. Teacher1[a] Positive	.43**	-.10*	.43**	-.07	.40**	-.07	.47**	-.10*	.80			
10.Teacher1[a] Negative	-.28**	.74**	-.23**	.81**	-.19**	.76**	-.23**	.70**	-.18**	.79		
11.Teacher2[a] Positive	-.05	.21**	.10*	.13**	.08	.07	.02	.20**	.35**	.10*	.83	
12.Teacher2[a] Negative	-.02	.40**	-.08	.56**	-.12**	.54**	.01	.41**	.02	.66**	-.16**	.71

a Teacher 1 refers to the most preferred teacher and teacher 2 to the least preferred teacher.

Note. * p<.05; ** p<.01; Cronbach's Alphas are depicted in the diagonal

In the case of teachers, students were asked to report on their most preferred teacher and their least preferred teacher in order to capture varying degrees of closeness. With regard to each of the five reference persons, students rated the same 20 items used to measure their own attitudes. Adolescents were contacted through the schools they attended and completed questionnaires in class.

Results

First, we will report on mean levels of the attitudes as a function of sex and grade to give a rough overview of attitudes towards foreigners held by adolescents on a descriptive level. Second, our main analysis is concerned with individual profile similarities between own and perceived others' attitudes.

Descriptive findings

Boys reported more negative and less positive attitudes towards foreigners than girls.

For our preliminary analyses, all items denoting positive attitudes and all items tapping negative attitudes, respectively, were aggregated as suggested by a principal components analysis and subjected to a MANOVA (for means and standard deviations see Table 2). Adolescents' self-reported positive and negative attitudes, respectively, were specified as within-subjects factor, and sex and grade were included as between-subjects factors. The analysis yielded significant effects of the within subject factor ($F(1,509) = 17.52$, $p < .001$), sex, ($F(1,509) = 52.32$, $p < .001$), and grade level ($F(3,509) = 5.26$, $p < .01$).

Table 2. Means, standard deviations and Cronbach's alphas of the adolescent reported attitude scales

	Self reported attitudes towards foreigners positive	negative
Male	3.45 (.92)	3.71 (1.17)
Female	4.07 (.87)	3.22 (1.03)
6th grade	3.58 (.92)	3.55 (1.10)
8th grade	3.66 (.95)	3.47 (1.09)
10th grade	3.91 (.91)	3.49 (1.18)
12th grade	4.14 (.91)	3.13 (1.06)
Total	3.80 (.94)	3.43 (1.12)

Note.
a Teacher 1 refers to the most preferred teacher and teacher 2 to the least preferred teacher.

Generally the agreement for positive items was higher as compared to the items on negative attitudes. In line with our hypotheses, our data point to more positive views and less negative views among female students as compared to their male age-mates. With both scales, differences roughly equaled half a standard deviation. At the same time, grade-specific differences in the attitudes of students suggest an increase of tolerance with age.

Similarity of own attitudes and perceived attitudes of reference persons

To assess the perceived similarity between the attitudes of the participants and the people in their social environment, we followed a procedure suggested by *Greve/Wentura* (2003; see also *Otten/Wentura* 2001) which is based on individual profile correlations (within-subject correlations). For each subject, *z*-standardized ratings of own attitudes and *z*-standardized ratings concerning the perceived attitude of a given reference person were correlated. Standardization was done for the following reason: If a list of items consists of some easy-to-reject attitudinal propositions (i.e., items with an overall high mean) and some easy-to-negate propositions (i.e., items with an overall low mean), participants' ratings concerning their own attitudes as well as their ratings concerning perceived attitudes of others will reflect these differences, resulting in positive intraindividual correlations that correctly reflect item characteristics. Therefore, deviations from the *average rating* (i.e., *z*-scores) for own attitudes and perceived attitudes were used to calculate *intra*individual correlation coefficients. This can be considered a conservative measure of perceived self-other similarity: For example, calculating intra-pair correlations of participants' *z*-standardized attitude ratings for randomly sampled pairs of participants will yield a zero intra-pair correlation on average. In fact, even if random pairing is restricted to own sex and grade, the average intra-pair correlations amounted to .02 to .13 for the sex × grade samples. That is, the actual similarity of attitudes for randomly assigned adolescents of same sex and grade is negligible if we use *z*-standardized values and the resulting similarity measures can be interpreted as

Within-dyad profile correlation as correspondence measure: student's self report x perceptions of reference persons

perceived attitudinal concordance and cannot be inferred on technical reasons such as parallel item difficulty on both compared profiles.

Thus, the respective 20 items were not aggregated but correlations were calculated across the corresponding (self – other) items. For each participant, the procedure yields a within-person correlation between the own and a given reference person's perspective. Additionally to parents, friends and teachers a sex × grade random sample from the same classroom was selected to arrive at an objective attitude profile as a standard of comparison. The last correlation, thus, depicted the profile similarity of each student and a same-sex classmate. Since these correlation did not significantly differed from zero they were not included in further analyses.

For inferential statistics, the five remaining intraindividual correlations obtained for each participant that represent the similarities of the response profiles between adolescents' self-descriptions and the assumed responses of the respective reference person were Fisher-*Z* transformed. Table 3 shows the mean Fisher-Z coefficients, associated measures of distribution, and the retransformed means (i.e., correlation values that are restricted to the conventional -1 to +1 range).

Table 3. Means and distribution parameters of the similarity measures including adolescents' attitudes towards foreigners and perceived attitudes of reference persons

		Mother	Father	Friend	Teacher 1[c]	Teacher 2[c]	Total
	M[a]	1.24	1.20	1.24	.83	.58	1.01
6th grade	*SD*	.49	.47	.66	.38	.50	.38
	r[b]	.85	.83	.85	.68	.53	.77
	M[a]	.99	.89	1.13	.60	.24	.77
8th grade	*SD*	.54	.57	.68	.43	.45	.39
	r[b]	.76	.71	.81	.54	.24	.65
	M[a]	.92	.86	1.13	.55	.20	.73
10th grade	*SD*	.48	.48	.66	.47	.53	.34
	r[b]	.73	.70	.81	.51	.20	.63
	M[a]	.90	.78	1.12	.67	.36	.77
12th grade	*SD*	.54	.54	.69	.45	.44	.38
	r[b]	.71	.65	.81	.58	.34	.55
	M[a]	1.08	1.02	1.18	.62	.32	.84
Male	*SD*	.57	.56	.69	.46	.52	.39
	r[b]	.79	.77	.83	.55	.31	.69
	M[a]	.96	.86	1.13	.69	.35	.80
Female	*SD*	.49	.51	.66	.44	.49	.38
	r[b]	.74	.70	.81	.60	.34	.66
	M[a]	1.01	.93	1.15	.66	.33	.82
Total	*SD*	.53	.54	.67	.45	.50	.38
	r[b]	.77	.73	.82	.58	.32	.67

Note.

a Means of Fisher-Z transformed intraindividual correlations coefficients (values larger than one are possible).

b Retransformed mean (i.e., a priori range -1 to +1).

c Teacher 1 refers to the most preferred teacher and teacher 2 to the least preferred teacher.

Perceived similarity maximal for friends, followed by mother, father, favorite and least liked teacher

Mean profile correlations between adolescents' own attitudes and the perceived attitudes of the five reference persons are substantial and deviate significantly from zero (all *t*s(505-516) > 15.20, $p < .001$). The highest similarity was observed with adolescents' best friend as reference person, followed by similarities with mother and father. Associations are somewhat lower concerning the teacher who students preferred most. It may not come as a surprise that agreement was smallest with the least preferred teacher. Even in this constellation, however, the association is significant.

Perceived similarity maximal for younger students as compared to older students

A multivariate analysis of variance with reference person (five reference persons) as within-subjects factor, sex, and grade as between-subjects factors, and Fisher-*Z*-transformed profile correlations as dependent variables yielded significant main effects of reference person ($F(4,487) = 208.43$, $p<.001$) as well as of grade ($F(3,490) = 16.25$, $p<.001$). There was no significant sex main effect. The main effect of reference person points to substantial differences in similarities as described above. All means were significantly different from one another (all (absolute) *t*s(498-513) > 4.48, $p < .001$). A test of polynomial contrasts following up the main effect of grade yielded significant linear and quadratic trends ($F(1, 490) = 26.97$, $p < .001$, and $F(1, 490) = 18.28$, $p < .001$, respectively) which reflect the fact that overall similarity is most pronounced for the 6th grade, is smaller among 10th grade students, and is slightly higher again in 12th grade. However, a significant reference person × grade interaction ($F(12,1467) = 2.29$, $p < .01$) suggests a qualification of main effects. Tests of polynomial contrasts revealed that the interaction results from differences between patterns observed with best friends, on the one hand, and the other reference persons, on the other hand. For mother, father, most preferred teacher, and least preferred teacher as reference persons, significant linear trends (all *F*s(1,494-505) > 10.64, $p < .01$) indicate decreasing similarity as adolescents get older[1]. For best friend as target person, similarities did not vary depending on grade ($F(1,505) < 1$, ns). Table 3 shows the similarity coefficients as a function of sex and grade.

Higher perceived similarity with parents reported by boys than by girls.

Finally, analyses yielded a significant reference person × sex interaction ($F(4,487) = 5.90$, $p<.001$). This effect results from higher profile similarities concerning parents (in contrast to the other persons) among male students as compared to female students (mother: $t(511) = 2.39$, $p < .05$; father: $t(500) = 3.48$, $p < .01$).

Discussion

The aim of the present study was to investigate adolescents' attitudes towards foreigners and attitudes which they perceive in their social contexts, namely among their parents, friends, and teachers as well as their development during adolescence. The main focus was on similarities between the response profiles of the student, on the one hand, and the profiles of the perceived attitudes of the reference persons considered, on the other hand.

In line with our hypotheses, the analyses of the profile similarities yielded very high correlations for those reference persons who were involved in close

relations with the students, namely parents and best friends, and moderate correlations for teachers as more distal reference persons. Taken together, the absolute size of the profile correlations of concern, non-significant random paired correlations, and findings from other studies showing clearly lower similarities between adolescents' political attitudes and actual attitudes of parents (e.g., *Acock* 1984; *Noack* 2001; *Ter Bogt* et al. 2001; *Vollebergh/Iedema/Raaijmakers* 2001) or peers (e.g., *Oswald* et al 1999, *Smith/Roberts* 1995) suggest that the high correlations we find cannot be – solely – seen as a result of contextual influences. In fact, the correlations between adolescents' attitudes and their perceptions of close reference persons that were observed in our study correspond to shared variances of 50 percent to over 70 percent while shared variances based on actual attitudes of other people in close relations as examined in previous research typically range around 10 percent and do not exceed 25 percent.

Differences between actual and perceived correspondence

Against this backdrop, we suggest to interpret our findings to at least partly reflect processes of projection of the youth's own views on their social context (*Krueger* 1998; *Westholm* 1999). We assume that the projection processes can be understood drawing on theorizing concerning the *false consensus effect* (*Ross/Green/House* 1977). *Marks/Miller* (1987) discuss perceived social support on the part of the social environment as potentially motivating factor. With attitudes that conflict with societal norms, in particular, such as intolerant views on foreigners investigated in our study, the assumed agreement of oneself and people in the context leads to perceptions of social support for one's own views and could, hence, serve as reinforcement. However, the assumption of projective processes could not directly be tested because the actual rating of the reference persons are lacking.

Differences due to projection processes /false consensus effects

Our line of argumentation does not necessarily imply that adolescents retrieve prestored beliefs about others' attitudes. Rather, we consider the process of giving an estimate of others' attitudes as a judgmental process that is built largely on two components: an initial hypothesis about self-other similarity that is followed by a positive test-strategy (see *Mussweiler* 2003). The probability of starting on the basis of a similarity hypothesis (versus a dissimilarity hypothesis) depends on an initial holistic similarity assessment based on a set of easy accessible information such as sex, group membership, closeness etc. (*Mussweiler* 2003).

Projections and social comparison research

In our study, we were able to show that the magnitude of the profile correlations varied with reference person. The assumed similarity was identified as being maximal for the most intimate others (friend, followed by mother and father, then most and least preferred teacher). This pattern can be interpreted as a function of perceived self-other similarity. Among the reference persons considered, best friends form the clearest example of perceived self-other similarity followed by parents. Likewise, lower similarity can be expected for teachers, even for the most preferred ones. However, correspondences do not decrease from 8th to 12th grade for the most preferred teacher while they do in the case of parents. Lowest associations were found for the least preferred teacher which could be attributed to an increasing probability of starting with a dissimilarity hypothesis.

Projections and reference persons

The pattern of findings is also consistent with research showing that projection tendencies are stronger concerning ingroup members or more similar reference groups as compared to members of outgroups (*Clement/Krueger* 2002; *Holtz* 2003; *Holtz/Miller* 1985). The authors conclude, that the possibility to project the own position on close contexts leads to a maximization of felt consensus and as a result to a secure base for adolescents' attitudes.

In line with our expectations, the level of intolerance towards foreigners as well as the measures of the attitude similarity decreased with growing age. Older students showed more positive orientations toward foreigners and lower levels of agreement suggest more differentiated views on attitudes in their social contexts. We see age-graded differences in socio-cognitive development as the basis for this pattern of findings. Evidence pointing to negative associations between xenophobic attitudes and cognitive complexity, flexibility, and socio moral reasoning (*Emler* 2002; *Sidanius* 1985) corroborate our interpretation. In a study of deviance in adolescents, *Dettenborn/Boehnke* (1994) were able to show a relationship between problem behavior and very simple ways of structuring the social context. These oversimplifications decline with age which the authors put down to socio cognitive development. The impact of school on this development and, thus, indirectly on tolerance remains unclear. However, there is reason to assume that school may, indeed, affect students' tolerance by fostering their socio-cognitive development (*Emler/Frazer* 1999; *Gruehn/Schnabel* 2001).

Age-graded patterns of projections and social-cognitive development

Interpreting the results, limitations of our study have to be noted. A major caveat results from the cross-sectional design which does not allow specifying the directions of the assumed effects, namely processes of projection, in our analyses. Likewise, data on the real attitudes of the reference persons in adolescents' social contexts would have provided a more conclusive perspective on our interpretations. Lacking such data, we had to compare our findings with those from other studies which included direct assessments of attitudes in adolescents' social contexts. Unfortunately, we could not draw on any earlier research providing the relevant information on teachers.

Limitations

We acknowledge that the interpretation we suggested is more speculative concerning the findings for teachers as reference persons than for parents and friends. Given the lack of data on actual similarities, assumed similarities as well as the difference between the perceived self-other similarities concerning least-liked and most-liked teachers could also be explained by selection processes. The criterion of selecting the least and the most preferred teacher may have been perceived attitude similarity, so that the differences in the correlations reflect not the similarity assessment processes but only the selection criterion. The same might be true for the high correlations regarding best friends. It has been shown that actual similarity between friends is the result of selection and socialization processes (*Kandel* 1986; *Schmid* 2006; *Silbiger* 1977). The same line of argument might hold for perceived similarity, as well. However, the extent to which the reported correlations exceed actual correlation, reported in the literature, implies projection processes.

Furthermore, our sample is confined to students from two East German federal states, namely Thuringia and Saxony, with a low percentage of foreigners

(Thuringia: 2.0 percent; Saxony: 2.8 percent). Here less direct contact possibilities are provided, and direct context influences may be stronger, which would be depicted in these high correlations.

Conclusion

Summarizing our results, we could show that students perceive a high similarity between their attitudes towards foreigners and reference persons in their context. The convergence increases with social closeness of the person and age. The extent of the perceived similarity exceeds the actual (compared with other studies) we interpreted as safeguarding the own attitudes by constructing social support.

Despite the limitations of the study, we see practical implications. If adolescents do project their own views on people in their context, it seems to be important for people in adolescents' context such as family and school to be quite clear about their attitudes. Little ambiguity about others' attitudes makes it more difficult to receive social support for own views by projecting onto the others. Following this idea, it would be a challenge for schools to provide a differentiated representation of attitude that can be found in a pluralistic society. To this aim, a certain shift of focus from transmitting knowledge to transmitting the diversity of political orientations might be necessary. Indeed, there is some evidence for classroom instruction that explicitly addresses conflicting views on social issues to foster students' social attitudes (e.g., *Flanagan/Gill/Gallay,* submitted; *Niemi/Chapman* 1998).

Practical implications

We have also suggested that age graded differences of the students' attitudes towards foreigners are likely to result from advances in socio-cognitive development. School projects that implemented solutions for interpersonal or intergroup conflicts, and were oriented towards democratic and justice principles, showed a stimulation of the socio cognitive development (*Oser* 1998). It may be an illusion to try to make schools truly *just communities* (*Kohlberg* 1986), but it seems possible to integrate some aspects of this concept in to school's everyday life and, hence, try to indirectly affect students' tolerance.

Outlook on further research

Further research is needed to identify projection processes in the construction of the perception of attitudes in the context. Firstly, the actual views of the reference persons must be included in future studies to directly examine *false* consensus effects or projections which we see as the aspect of the assumed similarity not based on actual agreement. Secondly, longitudinal data would allow specifying the directions of effects of reference persons on the adolescents and, thus, could help to disentangle perceptions and projections in the processes of concern.

Author Note

This research was partly funded by German Research Foundation (FOR 481 / 1-1). We want to thank Claudia Höhl, Claudia Kröger, Silke Reinhardt and Markus Lange for their help in data collection.

Footnotes

1 We adopted an alpha-error level of .01 for the a posteriori analyses following the significant type of reference person x grade interaction to account for multiple testing. Doing this, for the teachers (but not for mother, father, and best friend) as reference person, significant quadratic trends emerged as well, $F(502\text{-}505) > 17.62$, $p < .001$, reflecting the slight increase of similarity from 10th to 12th grade.

References

Aboud, F.E. (1993): The developmental psychology of racial prejudice. Transcultural Psychiatric Research Review, 30, pp. 229-243.

Aboud, F.E./Doyle, A.B. (1996): Parental and peer influences on children's racial attitudes. International Journal of Intercultural Relations, *20*, pp. 371-383.

Ackermann, P. (1996): Das Schulfach ‚Politische Bildung' als institutionalisierte politische Sozialisation. [Civic education classes as institutional political socialization] In: *Claussen, B./ Geissler, R.* (Eds.): Die Politisierung des Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. – Opladen, pp. 91-100.

Acock, A. C. (1984): Parents and their children: The study of inter-generational influence. Sociology & Social Research, 68, 2, pp. 151-171.

Acock, A. C./Bengtson, V. L. (1980): Socialization and attribution processes: Actual versus perceived similarity among parents and youth. Journal of Marriage and the Family, 42, 3, pp. 501-515.

Ames, D. R. (2004): Inside the mind reader's tool kit: Projection and stereotyping in mental state inference. Journal of Personality & Social Psychology, 87, 3, pp. 340-353.

Aron, A./McLaughlin-Volpe, T. (2001): Including others in the self: Extensions to own and partner's group memberships. In: *Sedikides, C./Brewer, M. B.* (Eds.): Individual self, relational self, collective self. – New York, NY, pp. 89-108.

Berndt, T.J. (1992): Friendship and friends' influence in adolescence. Current Directions in Psychological Science, 1, pp. 156-159.

Berndt, T.J./Keefe, K. (1995): Friends' influence on adolescents' adjustment to school. Child Development, 66, pp. 1312-1329.

Boehnke, K./Dettenborn, H./Horstmann, K./Schmieschek, M. (1992): Zwang und Hang zur Komplexitätsreduzierung – sozialkognitive Aspekte moralischen Urteilens bei Kindern. [Pressure and preference concerning reduction of complexity – socio-cognitive aspects of moral judgment among children] Zeitschrift für Psychologie, 200, pp. 371-390.

Bovier, E./Boehnke, K. (1995): Linke Lehrer – rechte Schüler? Zu Einflüssen von Lehrerwerthaltungen und Unterrichtsstil auf Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft von Schülern in Ost- und Westberlin. [Leftist teachers – rightist students? On the influences of teacher expectations and behavior on antiforeigner attitudes and proneness to violence among students in East and West Berlin] In: *Arbinger, R./Jaeger R.S.*: Zukunftsperspektiven empirisch-pädagogischer Forschung. – Landau, pp. 28-35.

Bovier, E. (1998): Emanzipatorische Erziehung und Gewalt an Schulen: Linke Lehrer zwischen pädagogischem Anspruch und Burnout. [Emancipatory education and violence in schools: Leftist teachers between educational ambition and burnout] Unveröff. Diss., TU Chemnitz.

Cillessen, A. H. N./Bellmore, A. D. (2002): Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In: *Smith, P. K./Hart, C. H.* (Eds.): Blackwell handbook of childhood social development. Malden, MA, pp. 356-374

Clement, R. W./Krueger, J. (2002): Social categorization moderates social projection. Journal of Experimental Social Psychology, 38, 3, pp. 219-231.

Coenders, M./Scheepers, P. (2003): The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: An international comparison. Political Psychology, 24, 2, pp. 313-344.

Crano, W. D. (1983): Assumed consensus of attitudes: The effect of vested interest. Personality & Social Psychology Bulletin, *9*, 4, pp. 597-608.

Dettenborn, H./Boehnke, K. (1994): The relationship of socio-cognitive oversimplification and social behaviour of adolescents. Educational Psychology, 14, pp. 385-402.

Doyle, A.B./Aboud, F.E. (1995): A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. Merrill Palmer Quaterly, 41, pp. 209-228.

Eisenberg, N./Carlo, G./Murphy, B./Van Court, P. (1995): Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. Child development. 66, pp. 1179-1197.

Eisenberg, N./Murphy, B. C./Shepard, S. (1997): The development of empathic accuracy. In: *Ickes, W.* (Ed.): Empathic accuracy. – New York, pp.73-116.

Emler, N. (2002): Morality and political orientations: An analysis of their relationship. European Review of Social Psychology, 13, pp. 259-291.

European Commission (1997): Young Europeans; Eurobarometer 47.2. Brussels: European Commission, DG XXII.

Grusec, J. E./Kuczynski, L. (Eds.). (1997): Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory – New York, NY.

Fend, H. (1991): Die Entstehung von Parteiidentifikation als Exemplum der sozialen Einflussprozesse in der Adoleszenz.[The emergence of identifications with political parties as an example of processes of influence during adolescence] In: *Fend, H.* (Ed.): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. – Bern, pp. 232-242.

Fend, H. (1994): Ausländerfeindlich-nationalistische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz – kontextuelle und personale Antecedensbedingungen. [Antiforeigner and nationalist views and proneness to aggression among youth in Germany and Switzerland – contextual and individual antecedents] Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 14, pp. 131-162.

Fingerle, M. (2000): Übereinstimmung globaler Selbsteinschätzungen von Jugendlichen und ihrer Einschätzungen durch die Eltern. [Correspondence of adolescents' global self-assessments and parents' perceptions] Unpublished doctoral dissertation. – University of Mannheim.

Fischer, A. (2000). Jugendliche im Osten – Jugendliche im Westen [Adolescents in the East – Adolescents in the West]. In *Deutsche Shell* (Ed.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen, pp. 283-303.

Flanagan, C. A./Gill, S./Gallay, L. (submitted): Adolescents' beliefs in America and commitment to democratic values: Processes for different racial/ethnic groups.

Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. [Political socialization in the family] In: *Claußen, B./Geißler, R.* (Eds.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. – Opladen, pp. 51-69.

Givvin, K.B. (2001): Goal orientations of adolescents, coaches and parents: Is there a convergence of beliefs? Journal of Early Adolescence, 21, pp. 227-247.

Greve, W./Wentura, D. (2003): Immunizing the self: Self-concept stabilization through reality-adaptive self-definitions. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, pp. 39-50.

Gruehn, S./Schnabel, K. (2001): Schulleistung im moralisch- wertbildenden Lernbereich. Das Beispiel Lebensgestaltung- Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg. [Academic achievement in the moral/value domain. The sample case of LER classes in the state of Brandenburg] In: *Weinert, F. E.* (Ed.): Leistungsmessungen in Schulen. –Weinheim, pp. 187-201.

Heitmeyer, W. (1992): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen – Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation (4. Aufl.) [Rightwing extremism among youth – Empirical findings and interpretations in a study of political socialization] – Weinheim.

Hinsch, R./Langner, W. (1997): „Null Bock auf Politik!" – Politische Einstellungen und Ausländerfeindlichkeit in Brandenburg. [„Politics sucks! – Political attitudes and ethnocentrism in Brandenburg] In: *Sturzbecher, D.* (Ed.): Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. – Göttingen, pp. 143-169.

Holtz, R./Miller, N. (1985): Assumed similarity and opinion certainty. Journal of Personality and Social Psychology, 48, pp. 890-898.

Holtz, R. (2003): Intragroup or Intergroup Attitude Projection Can Increase Opinion Certainty: Is There Classism at College? Journal of Applied Social Psychology, 33, 9, pp. 1922-1944.

Hopf, W. (1991): Familiale und schulische Bedingungen rechtsextremer Orientierungen von Jugendlichen. [Family and school conditions affecting right-wing orientations of adolescents] Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 11, pp. 43-59.

Jennings, M. K. (1984): The intergenerational transfer of political ideologies in eight western nations. European Journal of Political Research, 12, pp. 261-276.

Jennings, M. K./Langton, K. P. (1969): Mothers versus fathers: The formation of political orientations among young Americans. Journal of Politics, 31, pp. 329- 358.

Kandel, D. B. (1986): Processes of peer influences in adolescence. In: *Silbereisen, R. K./Eyferth, K./Rudinger, G.* (Eds.): Development as action in context: Problem behavior and normal youth development, – Berlin, pp. 203-227.

Knafo, A./Schwartz, S. H. (2003): Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values. Child Development, 74, 2, pp. 595-611.

Krueger, J. (1998): On the Perception of Social Consensus. Advances in Experimental Social Psychology, 30, pp. 163-240.

Marks, G./Miller, N. (1987): Ten years of research on the false- consensus effect: An empirical and theoretical review. Psychological Bulletin, 102, pp. 72-90.

Kandzora, G. (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. [School as a socialized institution: The silent curriculum and political learning] In: *Claussen, B./Geissler, R.* (Eds.): Die Politisierung des Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. – Opladen, pp. 71-90.

Kohlberg, L. (1986): Der „Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. [The „just community" approach to moral education in theory and practice] In: *Oser F./Fatke, R./Höffe, O.* (Eds.): Transformation und Entwicklung. – Frankfurt/M., pp. 21-55.

Kracke, B. /Held, M. (1994): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Individuation und sozialer Wandel". [Manual of instruments] Unpubl. Manuscript. – University of Mannheim.

Krampen, G./Ebel, B. (1990): Zur Bedeutung direkter Interaktionserfahrung für die politische Sozialisation im Jugendalter. [On the impact of experiences in interactions on political socialization during adolescence] Psychologie, Erziehung, Unterricht, 37, pp. 269-282.

Landua, D./Sturzbecher, D./Welskopf, R. (2001): Ausländerfeindlichkeit unter ostdeutschen Jugendlichen. [Anti- foreigner attitudes among East German youth] In: *Sturzbecher, D.* (Eds.): Jugend in Ostdeutschland. – Opladen, pp.151-185.

Lohaus, A./Larisch, H. (1993): Altersbezogene Veränderungen der Personenwahrnehmung im Kindes- und Jugendalter. [Age-graded changes in person perception during childhood and adolescence] Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23, pp. 253-266.

Marks, G./Miller, N. (1987): Ten years of research on the false- consensus effect: An empirical and theoretical review. Psychological Bulletin, 102, pp. 72-90.

Mussweiler, T. (2003): Comparison processes in social judgment: Mechanisms and consequences. Psychological Review, 110, pp. 472-489.

Niemi, R. G./Chapman, C. (1998): The civic development of 9th through 12th-grade students in the united states: 1996. – Washington, D.C.: US Department of Education.

Niemi, R. G./Junn, J. (1998): Civic education. – New Haven, CT.

Noack, P. (2001): Fremdenfeindliche Einstellungen vor dem Hintergrund familialer und schulischer Sozialisation. [The family and school contexts of anti-foreigner attitudes] Zeitschrift für politische Psychologie, 9, pp. 67-80.

Oser, F. (1998): Moralentwicklung und Moralförderung. [Moral development and moral socialization] In: *Rost, D.H.* (Ed.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – Weinheim, pp. 352-356.

Oswald, H./Kuhn, H.-P./Rebenstorf, H./Schmid, C. (1999): Die Brandenburger Gymnasiastenstudie. Ausgewählte Bereiche politischer Identitätsbildung – Bericht über die ersten drei Erhebungswellen [The Brandenburg Study of High-track Students – Report on the first three waves of assessment]. Unpublished manuscript.

Oswald, H./Stuendel, R. (1990): Adolescents between mothers, fathers and peers: similarities in political attitudes in West Germany. Poster presented at the Third Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence. – Atlanta, USA, March.

Otten, S./Wentura, D. (2001): Self-anchoring and in-group favoritism: An individual profiles analysis. Journal of Experimantal Social Psychology, 37, pp. 525-532.

Quesel, C. (1997): Fremdheit und Fremdenfeindlichkeit im Lichte einer Schülerbefragung. [Being foreign and being against foreigners as evidenced in student reports] Neue Sammlung, 37, pp. 671-695.

Regenbogen, A. (1998): Intergenerative Sozialisation: Erziehungsziele von Erwachsenen und Werthaltungen von Jugendlichen.[Intergenerational Socialization: Parenting goals and values of adolescents] In: *Regenbogen, A*. (Ed.): Sozialisation in den 90er Jahren: Lebensziele, Wertmaßstäbe und politische Ideale bei Jugendlichen. – Opladen, pp. 195- 219.

Ross, L./Greene, D./House, P. (1977): The „false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes. Journal of Experimental Social Psychology, 13, pp. 279-301.

Rouhanna, N.N./O'Dwyer, A./Vaso, S.K.M. (1997): Cognitive biases and political party affiliation in intergroup conflict. Journal of Applied Social Psychology, 27, pp. 37-57.

Schmid, C. (2006): Die Übereinstimmung politischer Orientierungen und Verhaltensbereitschaften in jugendlichen Freundschaften: Selektion oder Sozialisation? [Similarity of Political Orientations in Adolescent Friendships: Selection or Socialization?] In: *Merkens, H./Zinnecker, V.* (Eds.), Jahrbuch Jugendforschung 2006. -Wiesbaden, pp. 131-158.

Schmid, C. (in press): Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen. Manifester und latenter politischer Sozialisationseinfluss des Elternhauses und der Einfluss befreundeter Gleichaltriger. [Xenophobia Among Adolescents – Manifest and latent influence on political socialization by parents and the influence of peers] Zeitschrift für Pädagogik.

Schneekloth, U. (2002). Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik [Democracy, yes – Politics, no? Adolescents' Attitudes towards Politics] . In *Deutsche Shell* (Ed.), Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. – Frankfurt, Main, pp. 91-137.

*Sears, D. O. (*1987): Political psychology. Annual Reviews of Psychology, 38, pp. 229-255.

Sherrod, L. R./Flanagan, C./Youniss, J. (2002): Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development. Applied Developmental Science, 6, 4, pp. 264-272.

Sidanius, J. (1985): Cognitive functioning and sociopolitical ideology revisited. Political Psychology, 6, pp. 637-661.

Silbereisen, R. K./Ahnert, L. (2002): Soziale Kognition [Social cognition]. In *Oerter, R./Montada, L.* (Eds.), Entwicklungspsychologie (5th ed.). – Weinheim: pp.590-618.

Silbiger, S. L. (1977): Peers and political socialization. In: *Renshon, S. A.* (Ed.): Handbook of political socialization: Theory and research. – New York, pp. 172-189.

Smith, T.B./Roberts, R.N. (1995): Acceptance of ethnic groups and perceived attitudes of parents and peers. Perceptual and Motor Skills, 80, p. 370.

Statistisches Bundesamt (2002): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2002. [Statistical yearbook of the Federal Republic of Germany 2002]. – Stuttgart.

Ströhlein, G./Wellmer, M. (1995): Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen: Korrelationsanalysen von Befragungsdaten. [Anti-foreigner attitutdes among youth: Correlational analyses of questionnaire assessments] In*: Arbinger, R./Jäger, R.S.* (Eds.): Zukunftsperspektiven empirisch-pädagogischer Forschung. – Landau, pp. 106-117.

Ter Bogt, T. F. M./Meeus W. H. J./Raaijmakers, Q.A.W./Vollebergh, W.A.M. (2001): Youth centrism and the formation of political orientations in adolescence and young adulthood. Journal of Cross-Cultural Psychology, 32, 2, pp. 229-240.

Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, *W.* (2001): Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. – Amsterdam: IEA 2001. *Tversky, A./Kahnemann*, D. (1973): Availability: A heuristic for judging frequency and probability. Cognitive Psychology, 5, pp. 207-232.

Verba, S./Schlozmann, K. L./Burns, N. (2005): Family ties: Understanding the intergenerational transmission of participation. In: *Zuckerman, A.* (Ed.): The social logic of politics. – Philadelphia, pp. 95-117.

Vollebergh, W. A. M./Iedema, J./Raaijmakers, Q. A. W. (2001): Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. Journal of Marriage and the Family, 63, 4, pp. 1185-1198.

Wagner, W./Gerard, H.B. (1983): Similarity of comparison group, opinion about facts and values and social projection. Archiv für Psychologie, 135, pp. 313-324.

*Wagner, W. (*1995): Social representations, group affiliation, and projection: Knowing the limits of validity. European Journal of Social Psychology, 25, pp. 125-139.

Wainryb, C./Shaw, L.A./Maianu, C. (1998): Tolerance and intolerance: Childrens' and adolescents' judgements of dissenting beliefs, speech, persons, and conduct. Child Development, 69, pp. 1541-1555.

Waldzus, S./Mummendey, A./Wenzel, M./Weber, U. (2003): Towards tolerance: Representations of superordinate categories and perceived ingroup prototypicality. Journal of Experimental Social Psychology, 39, pp. 31-47

*Wellmer, M. (*1995): Fremdenfeindliche Einstellungen bei Jugendlichen im Wuppertaler Raum. [Anti-foreigner attitudes among adolescents in the Wuppertal region] In: Newsletter, Forschungsnetzwerk, Ethnisch-kulturelle Konfliktforschung 1+2/95. – Universität Bielefeld, pp. 33-41.

Westholm, A. (1999): The perceptual pathway: Tracing the mechanisms of political value transfer across generations. Political Psychology, 20, pp. 525-552.

Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen jugendlicher Baptisten

Ethnographie einer evangelikalen Aussiedlergemeinde

Arne Schäfer

Arne Schäfer

Zusammenfassung
Der Aufsatz thematisiert die Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen in streng religiösen Aussiedlergemeinden. Die Erkenntnisse basieren auf einer einjährigen ethnografischen Feldforschung in einer baptistischen Religionsgemeinschaft. Dabei wird fokussiert, wie diese Gemeinden versuchen, sich von der modernen Gesellschaft abzugrenzen und die Jugendlichen zu aktiven Mitgliedern zu erziehen. Der Gemeindepädagogik als methodische Sozialisation der nachwachsenden Generation kommt besondere Aufmerksamkeit zu. Ein weiterer Schwerpunkt des Aufsatzes bezieht sich auf die Beobachtung, dass die Jugendlichen sozialen Wandel in der untersuchten Gemeinde vorantreiben. Sie ordnen sich bestimmten strengen Gemeinderegeln nicht einfach unter, sondern stellen sie in Frage. Es kann aufgezeigt werden, dass sich trotz der religiösen Abgrenzung Einflüsse der modernen Gesellschaft und Außenorientierungen der Jugendlichen nicht verhindern lassen.

Schlagworte: Jugendforschung, Ethnografie, religiöse Aussiedlerjugendliche, Lebenswelten, Sozialisation

The life worlds and the socialisation conditions of Baptist adolescents
Ethnography of an evangelical ethnic German immigrant community

Summary
The article broaches the theme of the life worlds and socialisation conditions of adolescents in strict religious ethnic German immigrant communities. The findings are based on ethnographical field research in a Baptist religious community over the duration of one year. It focuses on how the community attempts to disassociate itself from modern society and to encourage the adolescents in becoming active members of the community. The education by the community as a form of methodological socialisation of the upcoming generation will be highlighted. A further focal point of the article relates to the observation that the adolescents themselves advance the social change within the researched community. They do not simply subordinate themselves to the specific and strict community rules; rather they bring the rules into question. It can be shown that despite the religious boundaries set, both the influence of modern society and the outward orientation of the adolescents cannot be impeded.

Key words: youth research, ethnography, religious resettler adolescents, life worlds, socialisation

Einleitung

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit den Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen aus evangelikalen Aussiedlergemeinden. Damit sind russlanddeutsche mennonitische und baptistische Glaubensgemeinschaften gemeint, die nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion meist kollektiv ausgereist sind und sich in Deutschland angesiedelt haben. Nach Angaben von *Henkel* (2002) lassen sich zwischen 10 und 20% der russlanddeutschen Zuwanderer den evangelischen Freikirchen zurechnen. Sie haben nach Schätzungen etwa 331.000 Mitglieder und haben sich schwerpunktmäßig in der ostwestfälischen Region angesiedelt. Der Aufsatz beruht auf einer ethnografischen Feldforschung in einer russlanddeutschen Baptistengemeinde (s. Kap. 1).

Mitgliederzahl der Freikirchen steigt

Eine Umfrage unter evangelischen Kirchen und Freikirchen Anfang der 90er-Jahre – kurz nach ihrer Ansiedlung in Deutschland – hat gezeigt, dass den 25 am besten besuchten evangelischen Gottesdiensten in Deutschland 15 freikirchliche Aussiedlergemeinden zuzurechnen sind (vgl. *Jung* 2001). *Löwen* (1998) ging Ende der 90er-Jahre davon aus, „daß sie um die Jahrtausendwende die größte freikirchliche Gruppe des Landes darstellen werden“ (*Löwen* 1998, S. 462). Glaubt man diesen Daten und Einschätzungen, scheinen sich die evangelikalen Aussiedlergemeinden gegen den Trend der Landeskirchen zu entwickeln, die einen rapiden Mitgliederverlust zu verzeichnen haben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, *wie* die Gemeinden den scheinbar erfolgreichen Versuch unternehmen, die nachwachsende Generation in ihre Strukturen zu integrieren, um ihre eigene Kontinuität zu sichern. Ein wichtiges Moment der ‚bewahrenden Praxis‘ gegen eine sich immer stärker säkularisierende Welt scheint in der Gemeindepädagogik zu liegen, der in diesem Aufsatz besondere Aufmerksamkeit zukommt. Dabei ist die Frage zentral, wie sich die Jugendlichen mit den gemeindepädagogischen Vergemeinschaftungsprozessen und Kontrollansprüchen auseinandersetzen.

1. Der ethnographische Forschungsprozess

Die ethnographische Forschungsphase fand zwischen Februar 2006 und Februar 2007 in einer baptistischen Aussiedlergemeinde mennonitischer Herkunft im Raum Ostwestfalen-Lippe statt. Die untersuchte Gemeinde hat inklusive Familienangehörigen ungefähr 2.000 Mitglieder.

Theoretisch ist die vorliegende Arbeit in der sozialphänomenologisch orientierten Wissenssoziologie bzw. Lebenswelttheorie sensu *Berger/Luckmann* (1969) zu verorten. Diese Forschungsperspektive begreift soziale Strukturen als im Alltag intersubjektiv gültige und dort für objektive Wirklichkeit gehaltene, gleichwohl aber von Menschen sinnhaft handelnd hervorgebrachte Konstrukte. Empirische Arbeiten, die methodologisch in dieser Theorietradition stehen, haben „die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (*Soeffner* 1991) ihres Untersuchungsobjektes zum Gegenstand. Dieser Beitrag konzentriert sich auf einen Teilausschnitt der gesellschaftlichen Konstruktion

Konstruktion von Wirklichkeit in der Gemeinde

von Wirklichkeit der untersuchten evangelikalen Aussiedlergemeinde: die Gemeindepädagogik als biblisch legitimierte Institution der Vermittlung religiösen Wissens von der älteren an die jüngere Generation und der Freizeitreglementierung. Die Ergebnisse des vorliegenden Aufsatzes basieren auf den folgenden Methoden und Datenquellen:

Methoden

1. Teilnehmende Beobachtungen, bei denen es um den „Mitvollzug einer eigene kulturelle Ordnungen konstituierenden, lokalen Praxis und ihre distanzierende Rekonstruktion (geht)“ (*Amann/Hirschauer* 1997, S. 21) und die sich auf den Alltagsablauf der Jugendlichen, insbesondere auf deren Gemeindeaktivitäten, beziehen. 2. Dokumente, die im Verlauf des Forschungsprozesses gesammelt wurden und die das objektivierte Wissen der religiösen Sinnwelt evangelikaler Aussiedlergemeinden repräsentieren, wie z.B. Glaubensbekenntnisse oder eine programmatische Schrift über die Gemeindepädagogik russlanddeutscher Freikirchen. 3. Experteninterviews bzw. explorative Gespräche mit Angehörigen evangelikaler Aussiedlergemeinden, die sich aufgrund ihrer Position durch eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (*Hitzler/Honer/Maeder* 1994) des Untersuchungsgegenstandes auszeichnen. Dazu zählen etwa der hauptamtliche Jugendleiter der untersuchten Baptistengemeinde, ein Mitarbeiter eines christlichen Schulvereines oder ein Lehrer einer evangelikalen Bibelschule. 4. Biographisch-narrative Interviews (*Schütze* 1977) mit Jugendlichen aus der Gemeinde, anhand deren die subjektiven Auseinandersetzungen der Jugendlichen mit den tradierten Strukturen der Gemeinde im biographischen Zusammenhang rekonstruiert werden können. Allerdings geht es im Kontext dieses Artikels nicht darum, eine Typologie jugendlicher Gemeindemitglieder zu entfalten. Vielmehr werden an einigen Stellen Interviewsequenzen herangezogen, um die Sichtweisen und Einstellungen der Jugendlichen zu verdeutlichen.

2. Die Gemeinde als Konstruktion am Rande des Chaos

Um die Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen jugendlicher Baptisten zu verstehen, muss die gesellschaftliche Situation der Gemeinden verdeutlicht werden. Wie *Peter L. Berger* und *Thomas Luckmann* betonen, ist jede Gesellschaft „eine Konstruktion am Rande des Chaos“ (*Berger/Luckmann* 1969, S. 111). In der Semantik der Freikirchen kommt dies in der Gegenüberstellung von „Gemeinde“ und „Welt“ zum Ausdruck: Die Gemeinde repräsentiert in der Wirklichkeitskonstruktion der Mennoniten und Baptisten eine gottgewollte Ordnung, die wie eine Enklave von der gottlosen, sündhaften, chaotischen Welt umgeben und von dieser ständig bedroht ist. Sie umfasst eine kleine Minderheit von ‚wahren‘ Christen, deren sittliche Lebensführung in der Nachfolge Christi sich von dem Leben der unchristlichen Mehrheit deutlich unterscheiden muss. Für ihre Mitglieder ist die Gemeinde „ein den ungeheuren Weiten der Sinnlosigkeit abgerungener Bezirk der Sinnhaftigkeit, die kleine Lichtung im finsteren, unheilschwangeren Dschungel“ (*Berger* 1973, S. 24) der anomischen Welt. In dieser gesellschaftlichen Situation hat die Gemeindepädagogik die Aufgabe,

Gemeindepädagogik soll Einbruch des Chaos verhindern

durch erzieherische Unterweisung der nachwachsenden Generation den Einbruch von „Chaos“ in die Gemeinde zu verhindern. Die Gemeindepädagogik kann als eine Bezugsinstitution der Lebensphase Jugend verstanden werden, die soziale Kontrolle ausübt (vgl. allgemein: *Zinnecker* 1987, 1991). Im Fall der untersuchten Baptistengemeinde geschieht dies in zweifacher Hinsicht:

1. Die Gemeindepädagogik hat innerhalb der Gemeinde die Aufgabe, den kulturellen Transfer des verbindlichen Wissens von der älteren an die jüngere Generation zu kontrollieren. Weitergabe braucht nach *Berger/Luckmann* (1969) immer einen gesellschaftlichen Apparat. „Das heißt: manche Typen sind zu Vermittlern, andere zu Empfängern des traditionellen ‚Wissens‘ bestimmt“ (*Berger/Luckmann* 1969, S. 75). Die Empfänger sind insbesondere die Kinder und Jugendlichen der Gemeinde, denen z.B. Wissen über den göttlichen Auftrag der Gemeinde, der Erbsünden-Lehre oder über die Möglichkeit, eine persönliche Beziehung zu Gott aufbauen zu können, vermittelt wird.
2. Die Gemeindepädagogik hat die Kontrolle der Freizeitaktivitäten zum Ziel, um durch Vergemeinschaftung und Segmentierung die Jugendlichen an die Gemeinde zu binden. Die über Medien, Freizeit- und Konsumindustrie oder externen Bekanntschaften vermittelten konkurrierenden Freizeitangebote und Umwelteinflüsse sollen so weit es geht unterbunden werden; und das bedeutet, „ein Chaos in Schach zu halten“ (*Berger/Luckmann* 1969, S. 111).

Bevor auf diese beiden Aspekte näher eingegangen wird, ist ein kurzer Exkurs über die Situation der Gemeinden in der ehemaligen Sowjetunion notwendig, um die historische Entwicklung der Gemeindepädagogik zu verstehen. Dabei ist von Bedeutung, dass die Aussiedlergemeinden als streng-religiöse Gemeinschaften bis zur Perestroika immer wieder Repressionen und Beobachtungen durch staatliche Behörden ausgesetzt waren. In theologischer Tradition des Täufertums stehend, das *Max Weber* (1934) neben dem Calvinismus bekanntlich als eigenständigen Träger des asketischen Protestantismus verstanden hat, waren die Mennoniten und Baptisten aus Sicht des Regimes, „als Vertreter der bürgerlichen Ideologie, a priori Feinde einer kommunistischen Gesellschaftsordnung“ (*Stricker* 1984, S. 93). Als Inhaber des Machtmonopols versuchte die Kommunistische Partei, Religion als weltanschauliche Konkurrenz zu beseitigen. Die massenhafte Ermordung religiöser Führungspersönlichkeiten in der stalinistischen Ära der Sowjetunion (vgl. *Baberowski* 2003), aber auch die Verfolgung und Inhaftierung religiös engagierter Menschen unter Chruschtschow (vgl. *Hildermeier* 1998), machten die Absichten der Machthaber deutlich, religiöse Vergemeinschaftungen jeglicher Denomination zu vernichten. Eine weitere Möglichkeit, religiöse Gemeinschaften zu zerstören, lag für das kommunistische Regime darin, die nachwachsende Generation von ihren Herkunftsgemeinden zu entfremden und in die eigenen Jugendorganisationen wie den Komsomol zu integrieren. Für die Gemeinden bedeutete diese Situation, dass sie über strenge Verbote und ein umfangreiches Angebot an Freizeitaktivitäten versuchten, den außerschulischen Alltag der nachwachsenden Generation strikt zu kontrollieren. Damit waren sie erfolgreich, da „mancherorts mennonitische Kinder und Jugendliche einfach nicht in das dicht geknüpfte Netz staatlicher Aktivitäten ein-

zuspannen (sind)“ (*Stricker* 1984, S. 92). Die Gemeindepädagogik war ganz auf dieses Ziel hin ausgelegt, innerhalb eines religionsfeindlichen Systems das Überleben der Gemeinden zu sichern und die Distinktion symbolisch sichtbar über Kleidungscodes und das Verhalten der Mitglieder zum Ausdruck zu bringen. Die Umweltdistinktion war aber bereits in der Theologie des Täufertums zur Zeit der Reformation angelegt. In dieser theologischen Sinnfigur ist die Gemeinde – wie es in einem mennonitischen Manifest heißt – „a visible counterculture“ (*Redekop* o.J.), eine sichtbare Kontrastgesellschaft, die sich durch „Kontrolle des allgemeinen ethischen Standard[s] der Mitglieder“ (*Weber* 1972, S. 235) von der unchristlichen Mehrheitsgesellschaft abgrenzen muss.

Historische Entwicklung der Gemeindepädagogik

Nach diesem kurzen Exkurs soll im Folgenden, basierend auf den im Forschungsprozess gesammelten Daten, die Kontrollinstitution Gemeindepädagogik beschrieben werden.

2.1 Gemeindepädagogik als Bewahrung vor dem Chaos

Wie für jede Gesellschaftsform gilt auch für die untersuchte Baptistengemeinde, dass sie ihre kulturellen Gehalte an die nachwachsende Generation tradieren muss, will sie ihren Fortbestand gewährleisten. Die Strukturen, Einrichtungen und Rollen der Gemeinde werden durch die wortwörtliche Auslegung der Bibel legitimiert. Die Sozialisationsprozesse sind weitgehend „postfigurativ“ (*Mead* 1971) angelegt, d.h., es soll ein möglichst einseitiger kultureller Transfer von der Erwachsenen- zu der Jugendgeneration stattfinden und sozialer Wandel gering gehalten werden. Damit verbunden ist eine Betrachtungsweise, in der Jugend – ähnlich wie bei der Konstruktion von Jugend in den westlichen Industriestaaten im 19. Jahrhundert – als gefährdeter Status erscheint (vgl. *von Trotha 1982*). Jugend wird als „Gefahr und Gefährdung“ (*Hafeneger* 1995, S. 84) apostrophiert: Zum einen würde eine hohe Abwanderungsquote den Bestand der Gemeinde gefährden und eine Schleuse zum „Chaos“ öffnen. Zum anderen ist die Heilsgewissheit der eigenen Kinder an ein ethisches und sittliches, d.h., möglichst sündenfreies Leben gebunden, dessen kontrollierter Vollzug nach Auffassung der Erwachsenengeneration gerade in der Jugendphase aufgrund gemeindeexterner „Versuchungen“ in Gefahr ist.

Kulturelle Gehalte an gefährdete Jugendgeneration weitergeben

„Sünde“ ist ein wichtiger Begriff zum Verständnis des Verhältnisses zwischen dem einzelnen Gemeindemitglied und der Gemeinde. In dogmatischer Tradition der Erbsündenlehre des Christentums stehend, ist „Sünde“ ein Begriff für alle Abweichungen von den religiösen Lebensvorschriften, die für den wiedergeborenen Christen verbindlich sind. Die anthropologische, d.h., angeborene Sündhaftigkeit des Menschen zu kontrollieren und zu disziplinieren, ist eine wesentliche Aufgabe der Gemeinde. Daneben soll sie einen institutionalisierten Rahmen bereitstellen, innerhalb dessen die Mitglieder eine „persönliche Erfahrung“ mit Gott machen können. Gott kann sich und seinen Willen dem einzelnen Gläubigen über Worte, Bilder und Zeichen offenbaren, sodass die Glaubenserfahrung innerhalb einer hochgradig traditionalistischen Vergemeinschaftung gleichsam individualisiert, aber dennoch perpetuiert wird. Innerhalb der protestantischen Gemeinde, „in der einerseits jeder Einzelne sein einzigartiges

Kontrolle der Sündhaftigkeit als Aufgabe der Gemeinde

Verhältnis zu Gott ausbildet und in der andererseits die Gemeinschaft als Ganze die Tendenz zur wechselseitigen Kontrolle der einzelnen Gemeindemitglieder aufweist" (*Soeffner* 1992, S. 44f.), baut sich ein sozialisatorisches Spannungsfeld zwischen kollektiver Tradition und individualisierter religiöser Erfahrung auf. In dieser Antinomie von religiöser Vergemeinschaftung und religiöser Individualisierung vollzieht sich die Sozialisation der nachwachsenden Generation.

Die Gemeindepädagogik kann verstanden werden als eine „gezielte Einweisung in das gesellschaftlich verbindliche Wissen" (*Abels* 2007, S. 93) der untersuchten Gemeinde. Das Wissen über das ‚richtige', d.h., biblisch legitimierte Denken und Handeln schafft die Ordnung der evangelikalen Sinnwelt, die Internalisierung durch die nachwachsende Generation soll deren Erhalt sichern. Durch „socialisation méthodique" (*Durkheim*) sollen die traditionellen Gewissheiten vermittelt und so die Sinnordnung der Gemeinschaft aufrechterhalten werden. Konkret geht es um Evangelisation und – nachdem dieser Schritt vollzogen wurde – um die Nachfolge bzw. Jüngerschaft der Kinder und Jugendlichen. Die meisten Angehörigen der baptistischen Gemeinde bekehren sich bereits im Kindesalter. Primäres Ziel der Kinderarbeit der russlanddeutschen Freikirchen ist daher die Evangelisation (vgl. auch *Löwen* 1998, S. 390). Die Kinder sollen durch religiöse Unterweisung dazu gebracht werden, Jesus als ihren persönlichen Erretter anzuerkennen und die Bekehrung zu vollziehen. Es geht somit zunächst darum, dass sich Nicht-Christen bekehren, da Menschen nicht als Christen zur Welt kommen, sondern sich dafür entscheiden müssen. Die Entscheidung für Gott und gegen eine sündhafte Existenz – letztere definiert als Verstoß gegen den in der Bibel sprachlich dokumentierten Willen Gottes – kann bereits im Kindesalter getroffen werden, sodass die pädagogischen Bemühungen im Prozess der primären, kindlichen Sozialisation auf dieses Ereignis ausgerichtet sind. Die Bekehrung kann sich im privaten Raum der Familie vollziehen, es werden aber auch in regelmäßigen Abständen Evangelisationsveranstaltungen durchgeführt, die eigens zu diesem Zweck veranstaltet werden. Die Bekehrung ist in den Gemeinden eine etablierte Institution zur Festlegung der Lebensausrichtung auf die von Gott gewollte Lebensweise und zur Initiation in die christliche Existenz. Mit ihr ist die Heilsgewissheit unmittelbar verbunden, d.h., der Mensch ist wiedergeboren, hat sein altes, sündiges Ich abgelegt und darf sich nun seines Heils gewiss sein, auf ein Leben nach dem Tod im Himmel. Die mit der Bekehrung verbundenen Zusagen (Vergebung der Sünden, Heilsgewissheit) sollen als persönliches Geschenk Gottes angesehen werden, für das die wiedergeborenen Christen bereit sein müssen, eine Gegenleistung zu vollbringen: ihr Leben nach Gottes Willen zu gestalten und sich damit der strengen Ordnung der Gemeinde zu fügen, die diesen in der Bibel dokumentierten Willen im irdischen Dasein ihrem Anspruch nach realisiert.

Hinarbeitung zur Evangelisation im Kindesalter

Wurde die Evangelisation vollzogen, ist das erste wichtige pädagogische Ziel evangelikaler Aussiedlergemeinden erreicht. Nun wird die Nacharbeit bzw. Jüngerschaft, in der die „Beständigkeit in den grundlegenden Dingen" (*Löwen* 1998, S. 364) zum Ausdruck kommen soll, zum wichtigen Ziel der Gemeindepädagogik. In sozialkonstruktivistischer Terminologie heißt das Ziel: Aufrechterhaltung der subjektiven Wirklichkeit durch regelmäßige Partizipation an den Angeboten der Gemeinde, Gemeinschaft mit anderen Christen und tägliche

Ausübung religiöser Praktiken. Die Kinder und Jugendlichen sollen grundlegendes Wissen der Gemeinde – z.B. was Sünde ist und warum Jesus für die Menschen gestorben ist – internalisieren und anschließend im Glauben wachsen, der als Entwicklungsprozess begriffen wird. Die religiösen Gewissheiten stellen Alltagstheorien dar, die im Sozialisationsprozess internalisiert werden und die die subjektiven Wirklichkeiten der Gemeindemitglieder, ihre Situations- und Realitätsdefinitionen, begründen sollen.

2.2 Jugendarbeit: Vergemeinschaftung und Segmentierung

In der Jugendarbeit spielt der Aspekt der Evangelisation eine untergeordnete Rolle, da sich die meisten Jugendlichen bereits bekehrt haben. Die Jugendgruppe der untersuchten Baptistengemeinde umfasst ca. 230 Personen, die sich alle 14 Tage in der Gemeinde zu zwei- bis dreistündigen Veranstaltungen versammeln. In der dazwischen liegenden Woche wird die Jugend in 10-15 Personen zählende Bibelkreise aufgeteilt, die von einem männlichen Leiter aus der Jugendgruppe ehrenamtlich geleitet werden und privat bei einem der Jugendlichen stattfinden. In diesen Kreisen werden Geschichten und Stellen aus der Bibel besprochen, die auf das Alltagsleben der Jugendlichen angewendet werden. Freizeitangebote wie mehrtägige Jugendfreizeiten, Turniere oder Ausflüge werden gemeinsam im Rahmen der Gemeindejugend – z.B. in dem gemeindeeigenen Freizeitheim – organisiert. Dadurch werden Kinder und Jugendliche in lebensweltliche Zusammenhänge sozialisiert, die durch einen hohen Grad an Vergemeinschaftung und sozialer Einbindung charakterisiert sind. Weiter bewirkt diese Praxis, dass den Jugendlichen der baptistischen Aussiedlergemeinde die Möglichkeit eröffnet wird, täglich an Gemeindeaktivitäten zu partizipieren und aus verschiedenen Angeboten einen jeweils persönlichen Wochenplan zu erstellen. Dadurch sollen Kollektivität und Gemeinschaftsgefühl unter den Jugendlichen hergestellt werden.

Sozialisation der Jugendlichen in lebensweltlichen Zusammenhang

Der hohe Grad der alltagszeitlichen Strukturierung und Integration des Jugendlebens im Sinne der Gemeinde ist eine bewusste pädagogische Maßnahme. Wie in anderen gesellschaftlichen Gruppen ist auch bei den Baptisten das Jugendalter als eine besonders labile Phase im Lebenslauf gefürchtet, in der die Grenze zum „Chaos“ überschritten werden könnte. Die Durchgliederung des Tages- und Wochenablaufs mit gemeindepädagogischen Angeboten soll hier Klarheit und Grenze erzeugen, sodass die Jugendlichen die traditionellen Gewissheiten nicht in Frage stellen oder den vielfältigen Versuchungen der sündigen „Welt“ erliegen.

Die bereits im Kindesalter über Kinder- und Jungschargruppen einsetzende Einbindung der nachwachsenden Generation in altershomogene Gruppen und das strukturierte Freizeitprogramm haben den Zweck, dass Kontakte zu ‚anderen‘ Kindern kaum möglich sind. Mit anderen Worten heißt dies, dass eine Grenzziehung zwischen der „Welt“ bzw. dem „Chaos“ und der Gemeinde vorgenommen wird. Da Kinder und Jugendliche sich ihre Wirklichkeit im Prozess der Ko-Konstruktion herstellen, ist mit engen Kontakten zu unchristlichen Kindern immer die Gefahr verbunden, dass Realitätsauffassungen, die nicht in das

Grenzziehung zu nicht-christlichen Kindern

christliche Weltbild der Gemeinden passen, einen bewusstseinsprägenden Einfluss auf die ‚eigenen Kinder' haben können. Die Integration in altershomogenen Gruppen wie z.B. im Rahmen von Kinder- und Jugendstunden oder von Chören und Orchestern dient daher der zeitlichen und räumlichen Segmentierung von unchristlichen Kindern und Jugendlichen und der Entstehung bzw. Fortführung von ausschließlich christlichen Freundschaften. Die meisten Kinder und Jugendlichen gehen in staatlich anerkannte private evangelikale Bekenntnisschulen (Grundschulen und bis zum Abitur weiterführende Schulen). Diese von den russlanddeutschen Freikirchen errichteten Schulen beschränken während der Schulzeit ihre Kontakte weitgehend auf Kinder christlicher Elternhäuser. Zudem können konkurrierende Wirklichkeitsauffassungen wie die Evolutionstheorie theoretisch nihiliert werden (vgl. zum Begriff der Nihilierung: *Berger/Luckmann* 1969, S. 123*)*; letztere wird nicht nur im Schulunterricht kritisch bis offen ablehnend behandelt, sondern auch in jugendspezifischen Gemeindeveranstaltungen als unplausibel und der göttlichen Lehre widersprechend thematisiert.

Ablehnung der Evolutionstheorie

Der nachwachsenden Generation werden vielfältige Aufgaben und Verantwortungsbereiche übertragen. Die Jugendlichen engagieren sich in der Kinder- und Teenagerarbeit, in der Seniorenbetreuung, in dem Jugendchor der Gemeinde oder bei der Organisation jugendspezifischer Veranstaltungen wie Jugendstunden oder Bistroabende. Sie helfen bei Hochzeiten, übernehmen die Leitung der Bibelkreise, spielen im Orchester, geben Musikunterricht, organisieren Kinder-, Teenager- oder Jugendfreizeiten mit, übernehmen Küchendienste, bieten Hausaufgabenhilfe an, gestalten Bibelstunden und Gottesdienste oder leisten Missionseinsätze. Die Übernahme von Gemeindeaufgaben ist eine Erwartung, die an die nachwachsende Generation gestellt wird. Dies ist eine weitere pädagogische Maßnahme im Prozess der methodischen Sozialisation, durch die die „neue Generation (…) mit den Sinnzusammenhängen der jeweiligen Kultur vertraut gemacht (wird). Sie wird initiiert. Sie lernt, sich an der Erfüllung etablierter Aufgaben zu beteiligen und akzeptiert schließlich Rollen und Identitäten, die den kulturellen Gesamtapparat in Gang halten" (*Berger* 1973, S. 16).

Übertragung von Gemeindeaufgaben an Jugendliche

Hinter der beschriebenen Kontrolle des Freizeitbereiches steht die Sorge der Erwachsenengeneration, dass die Jugendlichen ihr Relevanzsystem verändern und nicht mehr Religion in den Mittelpunkt ihres Lebens stellen könnten. Im Vergleich zur Situation in der Sowjetunion erschweren aber die immens erhöhten Konsumangebote der Freizeitindustrie und die über Medien vermittelten Alternativen zu einem religiösen Leben nach den normativen Vorstellungen der Gemeinde die Kontrolle des Freizeitbereiches der Jugendlichen. Kontrollverluste der Gemeindepädagogik sollen nun an zwei Beispielen – an der Kleiderordnung der untersuchten Baptistengemeinde und an jugendkulturellen Praktiken – näher dargestellt werden.

Ablenkung durch Konsumangebote wird befürchtet

3. Kontrollverluste der Gemeindepädagogik

Die methodische Sozialisation ist kein mechanischer Prozess, der erziehungstechnologisch zielgerichtet gesteuert werden und Veränderungen oder Neudefinitionen der Wirklichkeit gänzlich verhindern kann. Wie *Abels/Stenger* betonen, können „Legitimationskrisen, in denen die Unangemessenheit bestehender Regelungen deutlich wird und keine Begründungen über Tradition und Zwang hinaus gegeben werden können" (*Abels/Stenger* 1986, S. 30), zu einer von der tradierten Wirklichkeit abweichenden Realitätsbestimmung führen.

Zum Zeitpunkt des Feldaufenthaltes hat die Jugendgeneration der Kleiderordnung der Gemeinde, die von den weiblichen Jugendlichen verlangt, sich „sittlich und keusch" anzuziehen, die Legitimation abgesprochen. Mit der Kleiderordnung soll unterbunden werden, dass Männer zu einem sündhaften Verhalten verführt und sexuelle Praktiken vor oder außerhalb der Ehe durchgeführt werden. Daher ist es in vielen russlanddeutschen Freikirchen für die weiblichen Gemeindemitglieder Pflicht, einen langen Rock bzw. ein langes Kleid zu tragen, weil dies nicht aufreizend wirken und nicht zur Sünde verleiten würde. Auch das Tragen von Ohrringen wurde in der Sowjetunion als Ausdruck einer unsittlichen und unchristlichen Lebensweise interpretiert. Der Kleidungscode sollte die christliche Identität ihrer Träger symbolisch zum Ausdruck bringen, um sich von der nicht-christlichen „Welt" abzugrenzen, die das kommunistische Regime mit seinen religiösen Verfolgungen und der atheistischen Ideologie in offenkundiger Weise für die Freikirchen verkörperte.

Ablehnung der Kleiderordnung durch Jugendliche

Gegen die Kleiderordnung richtet sich nun die Verweigerungshaltung der Jugendlichen in der untersuchten Baptistengemeinde. So gab es eine Diskussionsveranstaltung zwischen Jugend und Jugendleitung, auf der die Jugendlichen ihre Ablehnung dieser Regelung deutlich artikulierten. Da die Jugendlichen seit ihrer Kindheit zur Bibelarbeit angehalten werden, überprüften sie die Ge- und Verbote auf ihre biblische Legitimität hin. Dabei wurde ihnen nicht ersichtlich, warum die Gemeinde für sich beansprucht, ihr äußeres Erscheinungsbild reglementieren zu dürfen. Eine 20-jährige Jugendliche, die während der Feldforschung interviewt wurde, brachte die abweichende Realitätsdeutung zum Common Sense der Elterngeneration zum Ausdruck:

„Ich kann, ich kann irgendwo die älteren Leute verstehen, weil die kommen, also aus Russland, haben das da 'gar nicht kennen gelernt, Dinge, was weiß ich, zum Beispiel Ohrringe, die wir heute, das war auch eine Auseinandersetzung mit meiner Ma, ehm, ... was sie absolut nicht verstehen kann oder was das damals nur Nicht-Christen hatten. Und ich das halt nirgends in der Bibel finde, und das einfach auch nicht so ist, dass das was mit einem Nicht-Christen zu tun hat".

An dieser Interviewsequenz wird deutlich, dass für die interviewte Jugendliche die Notwendigkeit der Typisierung der Menschen in Christen und Nicht-Christen bzw. Gemeindemitglieder und Nicht-Mitglieder entlang äußerlicher Erkennungsmerkmale wie Ohrringe keine objektive Faktizität ist, da diese distinguierende Praxis nicht durch biblische Aussagen gedeckt und daher auch nicht legi-

timierbar ist. Christ-Sein wird zu einer inneren Einstellung, die nicht über Kleidung symbolisch inszeniert werden muss und somit aus dem Relevanzsystem exkludiert wird. Es ist für die Jugendlichen irrelevant, wie sich ein Christ kleidet. Die traditionale Praxis – ein Christ muss äußerlich erkennbar seine Gemeinschaftszugehörigkeit indizieren – gerät somit also in Opposition zu den Haltungen der jugendlichen Gemeindemitglieder. Damit entfällt eine Grenze zwischen „Welt" bzw. „Chaos" und Gemeinde, nämlich die äußere Erscheinung durch Kleidung. Der Jugendleiter der Baptistengemeinde gab die Position der Jugend in den Brüderrat weiter. Dieses wichtige Entscheidungsgremium der Gemeinde, in dem sich die Leiter der unterschiedlichen Gemeindeabteilungen in regelmäßigen Abständen versammeln, folgte weitgehend der Argumentation der Jugendlichen. Diese Gemeindeinstitution, die das Machtmonopol hat, die Kleiderordnung zu ändern, führte auf Druck der Jugendgeneration die Reform durch: Für alle Jugendveranstaltungen ist die Kleidervorschrift, einen Rock zu tragen, abgeschafft. Damit wurde im intersubjektiven und intergenerationalen Aushandlungsprozess die Institution Kleiderordnung für Verhältnisse russlanddeutscher Freikirchen deutlich liberalisiert.

Jugendliche prüfen Legitimität der Verbote

Kleiderordnung wird liberalisiert

Ein weiteres Indiz für Kontrollverluste sind abweichende Freizeitaktivitäten der Jugendlichen. So hat ein 17-jähriger Jugendlicher der Gemeinde eine HipHop-Gruppe gegründet und während der Feldforschungsphase mehrere Konzerte in der örtlichen Umgebung veranstaltet. Mit der Kombination von in Liedtexten verarbeiteten christlichen Traditionen und moderner Jugendkultur ist die Gruppe bei den Jugendlichen aus den umliegenden Gemeinden sehr erfolgreich und ihre Konzerte waren sehr gut besucht. Diese Praxis stößt bei der Gemeindeführung aber auf Ablehnung, da jugendkulturelle Stilisierungsprozesse und Autonomieambitionen als Einbruch von Unordnung in die Gemeinde interpretiert werden. Obwohl der interviewte Jugendliche Gemeindemitglied ist und christliche Botschaften vermittelt, werden seine Konzerte als Gefährdung für den Lebensweg der Jugendlichen gedeutet. Dies hatte zur Konsequenz, dass der Gruppe für die nächsten zwei Jahre das Veranstalten von Konzerten untersagt wurde. Der jugendliche Gründer hat diese Entscheidung der Gemeindeleitung zwar aus Rücksicht auf die ältere Generation akzeptiert, sie stellt für ihn aber eine große Einschränkung seiner kulturellen und religiösen Selbstentfaltungsmöglichkeiten dar. In dem Interview mit ihm findet sich die folgende Sequenz:

Autonomieambitionen der Jugendlichen

„… Gott hat mir einfach dieses Talent gegeben und für mich persönlich wäre es eine Sünde, wenn ich das einfach in den Wind schlagen würde und sagen würde, ach, ist egal, fertig, ich mach' jetzt komplett was anderes. Und Gott hat in mir einfach auch dieses Feuer auch entfacht, und das kann nur er löschen, wenn er, denke ich mal, irgendwann mal sagen will, das ist vorbei, dann ist es vorbei".

Hier wird deutlich, dass der besagte Jugendliche der Gemeinde die Legitimation abspricht, seine musikalischen Ausdrucksformen zu verbieten, weil er sie als eine göttliche Gabe interpretiert, die zu verwerfen für ihn bedeuten würde, gegen Gottes Willen zu verstoßen. Es wird für ihn geradezu zu einer ethischen und sittlichen Pflicht, diesem Willen zu entsprechen. Das Verbot öffentlicher Auftritte zu akzeptieren, bedeutet nicht, dass er seine große Leidenschaft aufgibt,

sondern lediglich, dass er sie für die nächsten zwei Jahre vorübergehend von der öffentlichen Bühne in den privaten Bereich zurückzieht und kreativ an seiner Musik weiterarbeitet. Die Gemeinde kann zwar durch Verbote öffentliche, von den Gemeindejugendlichen selbst gestaltete Sozialräume kontrollieren. Dass der interviewte jugendliche Baptist über Medienkanäle HipHop für sich entdeckt und sich mit dieser Musikform identifiziert statt mit den Jugendchören und Blasorchestern, die die Gemeinden als Freizeitgestaltung für Jugendliche anbieten, sowie die kreative Eigenproduktion von HipHop-Musik als göttliche Gabe interpretiert, entzieht sich aber ihren Einflussmöglichkeiten.

4. Schlussfolgerungen

Wie kommt es zu den dargelegten Kontrollverlusten der Gemeindepädagogik? Ein wichtiger Grund liegt in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Umweltbedingungen, denen die Gemeinden in der modernen Gesellschaft der Bundesrepublik gegenüber der kommunistischen Gesellschaftsordnung der Sowjetunion ausgesetzt sind. Durch das anti-religiöse Vorgehen des kommunistischen Regimes wurde das im Sozialisationsprozess internalisierte religiöse Wissen über die Gottlosigkeit der „Welt", die Sündhaftigkeit des Menschen und die Sonderrolle des wiedergeborenen Christen immer wieder neu bestätigt. Alle Verbote, durch die die Gemeinschaft sich gegen das aus ihrer Sicht gottlose Regime abgrenzte und so die gottgegebene Ordnung von innen her schützten, waren in dieser Situation für die nachwachsende Generation plausibel und wurden nicht weiter hinterfragt. Noch Anfang der 90er-Jahre hat der Soziologe *Johannes Stefan Müller* die Aussage getroffen, dass die von ihm untersuchten russlanddeutschen Mennoniten die Verfolgungen in der Sowjetunion „schlicht und einfach durch die Verführung in der Bundesrepublik Deutschland (ersetzen). Der ‚Feind', der Gegner, der Teufel, das Böse steht wieder einmal außerhalb der Gemeinde, der Familie, auch der Schule, außerhalb des Milieus" (*Müller 1992*, S. 339). Aber gerade dieses dualistische Denken wird durch die Jugendlichen in der untersuchten Baptistengemeinde aufgebrochen. Die Ablehnung rigider Kleiderkonventionen macht deutlich, dass die Umweltdistinktion via Kleidungssymbole für sie nicht mehr die gleiche Relevanz besitzt, wie noch in der Sowjetunion, da sich die moderne Gesellschaft weit weniger als Feindbildprojektion einer von teuflischen Mächten beherrschten gottlosen „Welt" eignet. Das „Chaos", das in der Sowjetunion für die Freikirchen identifizierbar war und durch die Kommunistische Partei oder das KGB verkörpert wurde, wird in der BRD neutral, diffus und nicht mehr als greifbarer und augenfälliger Gegner oder Feind erkennbar. Verbote zwecks Vergemeinschaftung werden inplausibel, sofern sie nicht biblisch legitimierbar sind. Die Orientierung an Kleidungscodes der Peergroups oder an den Produkten der Medienindustrie statt an Vorgaben der älteren Generation lässt sich als Individualisierungsprozess deuten. Das Kleidungsverhalten der Jugendlichen spiegelt einerseits die Sehnsucht nach Individualität, Distinktion und Differenz innerhalb einer hochgradig normierten und reglementierenden Vergemeinschaftung und andererseits das Bedürfnis

Dualistisches Denken wird aufgebrochen

nach Anerkennung ihrer christlichen Identität innerhalb einer säkularen Gesellschaft wider.

Gerade diese Individualität, die in der gegenwärtigen Situation verstärkt zum Tragen kommt, ist aber auch in dem traditionellen religiösen Wissen selbst begründet, das den Jugendlichen von der Gemeindepädagogik vermittelt wird und das sie in ihrem Sozialisationsprozess internalisieren. Aus religionssoziologischer Perspektive spielt die protestantische Lehre, der sich auch die Baptistengemeinde verpflichtet fühlt, eine große Rolle im Prozess der Individualisierung und damit der Modernisierung der Gesellschaft (vgl. bereits *Troeltsch* 1911). Der Protestantismus hat den „Glauben an einen persönlich erfahrenen Gott" (*Soeffner* 1992, S. 64) in den Mittelpunkt gestellt. Damit entsteht ein neuer religiöser Typus, „der sich selbst, sein Gewissen den kollektiven Autoritäten gegenüberstellt" (*Soeffner* 1992*, S. 37*) und ein neuer Typus der Sozialität, „die Vereinzelung in der Gemeinschaft" (*Soeffner* 1992, S. 47). Wenn Jugendliche – wie in der oben zitierten Interviewsequenz deutlich wird – von der Gemeindeordnung abweichende Praktiken als von Gott gegebene Talente interpretieren und diesen göttlichen Willen in sich authentisch verspüren, dann kann dies als Ausdruck traditionellen religiösen Sinns gedeutet werden, der nun gegen als illegitim empfundene Autoritätsansprüche der Gemeinde gewendet wird. Die religiöse Individualisierung wurde für die Gemeinde erst zum Problem, nachdem sie sich in einer Gesellschaft angesiedelt hat, die nicht mehr in ihrer Totalität plausibel theoretisch nihiliert werden kann, sondern stattdessen alternative Optionen der christlichen Lebensgestaltung eröffnet. Eine von den tradierten Normen und Regeln der Gemeinde abweichende Lebensgestaltung wird durch die individuelle Überprüfung biblischer Aussagen legitimiert oder gar als eine ethische Verpflichtung einem persönlich erfahrenen Gott gegenüber interpretiert.

Individualisierungsprozess

Kontrollverluste der Gemeindepädagogik bedeuten indes nicht, dass diese Institution in der gegenwärtigen Situation die Jugendlichen grundsätzlich nicht mehr erreichen könnte. Noch immer partizipieren viele Jugendliche an ihren Angeboten. Es wird ihr aber aufgrund der beschriebenen Prozesse zunehmend erschwert, die Lebensphase Jugend zu kontrollieren und die widerspruchsfreie Eingliederung der Jugendlichen in die Ordnung der Gemeinschaft zu gewährleisten. Ob aus der Vereinzelung innerhalb der Gemeinschaft im zeitlichen Verlauf eine Individualisierung außerhalb der Gemeinschaft im Sinne einer Privatisierung der Religion (*Luckmann* 1991) wird und ob diese wiederum mit Säkularisierung einhergeht, können nur Längsschnittstudien untersuchen.

Literatur

Abels, H. (2007)*:* Interaktion, Identität, Präsentation. – Wiesbaden.

Abels, H./Stenger, H. (1986): Gesellschaft lernen. Einführung in die Soziologie. – Opladen.

Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: *Hirschauer, S./Amann, K.* (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie. – Frankfurt a.M., S. 7-52.

Baberowski, J. (2003)*:* Der rote Terror. Die Geschichte des Stalinismus. – München.

Berger, P./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. – Frankfurt a.M.

Berger, P. (1973): Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. – Frankfurt a.M.

Hafeneger, B. (1995): Jugendbilder. – Opladen.

Henkel, R. (2002): Religionsgemeinschaften als Institutionen der Binnenintegration. Das Beispiel russlanddeutscher Aussiedler in Rheinhessen. In: *Heller, H.* (Hrsg.). Neue Heimat Deutschland. Aspekte der Zuwanderung. – Erlangen. S. 109-125.

Hildermeier, M. (1998): Geschichte der Sowjetunion 1917-1991. Entstehung und Niedergang des ersten sozialistischen Staates. – München.

Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.) (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. – Opladen.

Jung, F. (2001): Die deutsche evangelikale Bewegung. Grundlinien ihrer Geschichte und Theologie. – Bonn.

Löwen, H. (1998): Gemeindepädagogik in rußlanddeutschen Freikirchen in der Spannung zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Unveröffentlichte Dissertation der Evangelischen Theologischen Fakultät in Leuven/Belgien.

Luckmann, T. (1991): Die unsichtbare Religion. – Frankfurt a.M.

Mead, M. (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. – Olten u. a.

Müller, J.S. (1992): Mennoniten in Lippe. – Bielefeld.

Redekop, J. (o.J.): Anabaptism: The basic beliefs. Abrufbar unter: www.mbconf.ca/believ/pamphlets/anabaptism.en.html (Stand 01/2007)

Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erfassung kommunaler Machtstrukturen. – Bielefeld.

Stricker, G. (1984): Mennoniten in der Sowjetunion nach 1941. Eine Facette russlanddeutscher Kirchengeschichte. In: Kirche im Osten, 27, 1984. S. 57-98.

Soeffner, H.-G. (1991): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. In: Berliner Journal für Soziologie, 2, 1991, S. 263-269.

Soeffner, H.-G. (1992): Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2. – Frankfurt a.M.

Trotha, T. von (1982): Zur Entstehung von Jugend. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1982, S. 254-277.

Troeltsch, E. (1911): Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt. – München.

Weber, M. (1934)*:* Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. – Tübingen.

Weber, M. (1972): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, 1. – Tübingen.

Zinnecker, J. (1987): Jugendkultur 1940-1985. – Leverkusen.

Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, L./ Liegle, L./Heitmeyer, W.* (Hg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim. S. 9-25.

Tendenzen in der konvergenzbezogenen Mediennutzung des Medienensembles durch Jugendliche – Zwischenergebnisse des Medienkonvergenz Monitoring

Jan Keilhauer, Maren Würfel, Matthias Kießling

Jan Keilhauer

Maren Würfel

Matthias Kießling

Zusammenfassung
Jugendliche leben in sich schnell wandelnden, konvergierenden Medienwelten, in denen Medien technisch zusammenwachsen und Inhalte medienübergreifend präsentiert werden. Das Projekt *Medienkonvergenz Monitoring* der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig untersucht konvergenzbezogene Nutzungsstrukturen Jugendlicher und ihre Aneignung des konvergenten Medienensembles in der Langzeitperspektive. Dargestellt werden aktuelle Teilergebnisse aus einer Onlinebefragung von 12- bis 19-Jährigen. Sie weisen darauf hin, dass Jugendliche sich dem Internet verstärkt als Massenmedium mit neuen Nutzungsqualitäten zuwenden. Sie nutzen im Internet sowohl Inhalte aus den traditionellen Massenmedien als auch internetspezifische Inhalte programm- und zeitunabhängig und eingebettet in sozial-kommunikative Kontexte. Das Internet nimmt als Unterhaltungsmedium eine zentrale Position in den alltäglichen Medienwelten Jugendlicher ein. Es ist zum Teil wichtiger als andere Medien, wenn Jugendliche ihre medialen Vorlieben mit dem konvergenten Medienensemble verfolgen. Es schließen sich Fragen an, welchen sich das Projekt unter Anwendung quantitativer und qualitativer Methoden widmen wird.

Schlagworte: Mediennutzung, Jugendliche, Medienkonvergenz, empirische Untersuchung, Internet

Trends in convergence-related media use of adolescents – Intermediate data of the media convergence monitoring

Abstract
Adolescents grow up in rapidly changing, converging media worlds, in which media is merging technically and contents are presented across various media. The *Media Convergence Monitoring* at the chair for media pedagogics and further education of the University of Leipzig analyses convergence-related media use und media appropriation of adolescents in a long-term perspective. The latest results based on an online survey with adolescents aged 12–19 years indicate an increasing use of the internet as a mass medium offering new qualities of use. Both contents of traditional mass media and internet specific contents are used program- and time-independently and in socio-communicative contexts. The internet as a medium of entertainment takes a central position in adolescents' every day media worlds. It is in part more important than other media, as adolescents pursue their medial preferences within the media ensemble. The project will deal with further questions applying quantitative and qualitative methods.

Key words: Media use, adolescents, media convergence, empirical analysis, internet

1. Das Forschungsfeld: Jugendliche in konvergierenden Medienwelten

Jugendliche leben in Medienwelten und Medien sind wichtige Faktoren ihrer Sozialisation und Identitätsarbeit (vgl. z.B. *Theunert/Schorb* 2004, *Mikos/Hoffmann/Winter* 2007). Vor diesem Hintergrund steht die medienpädagogische Forschung vor der Aufgabe, Veränderungen in diesen Medienwelten zu verfolgen und ihre Bedeutung für die alltäglichen Lebensbezüge und die Entwicklungsprozesse Jugendlicher zu untersuchen.

Ein wesentliches Merkmal der Medienentwicklung ist die Medienkonvergenz. Auf Basis der Digitalisierung verschmelzen vormals getrennte Medienbereiche. Aus technischer Sicht finden sich Funktionen eines Mediums in anderen Medien wieder. So kann man beispielsweise Radio im Internet hören und mit dem Handy fernsehen. Inhaltliche Konvergenzphänomene im Sinne der medienübergreifenden Verbreitung bestimmter Inhalte sind zwar nichts Neues, erreichen jedoch eine neue Qualität, wenn etwa neben den Büchern, Filmen und Computerspielen zu *Herr der Ringe* auch noch diverse Downloadangebote, Videos sowie Fan-Foren im Internet hinzukommen. Das konvergente Medienensemble bietet einen immer umfassenderen Zugang zu vielfältigen medialen Inhalten, Kommunikationsmitteln und Gestaltungsoptionen.

Hier ist die Perspektive der Jugendlichen einzunehmen und zu erfassen, wie sie mit der konvergenten Medienwelt umgehen. Sie interessieren sich nicht primär für einzelne Medienphänomene und auch nicht dafür, welche Medien gerade ‚alt' oder ‚neu' genannt werden. Sie wenden sich der Breite der Angebote des konvergenten Medienensembles zu, um ihre subjektiven Interessen zu verfolgen (vgl. *Wagner/Theunert* 2006). Die rasante Entwicklung der technischen und inhaltlichen Angebote macht eine kontinuierliche Beobachtung konvergenzbezogener Nutzung notwendig.

2. Stand des Forschungsprojektes

Das *Medienkonvergenz Monitoring*[1] erforscht langfristig die Entwicklungen in den konvergenzbezogenen Nutzungsstrukturen und die konvergenzbezogene Medienaneignung Jugendlicher. Dabei werden quantitative Methoden (regelmäßige Onlinebefragungen) und qualitative Methoden (mehrere Intensivinterviews mit 40 medieninteressierten Jugendlichen als Panel) miteinander verknüpft. Zielpunkt des Projektes ist die Auswertung der Daten unter der Langzeitperspektive mit Blick auf die konvergenzbezogene Medienaneignung und die Identitätsarbeit in der konvergenten Medienwelt.

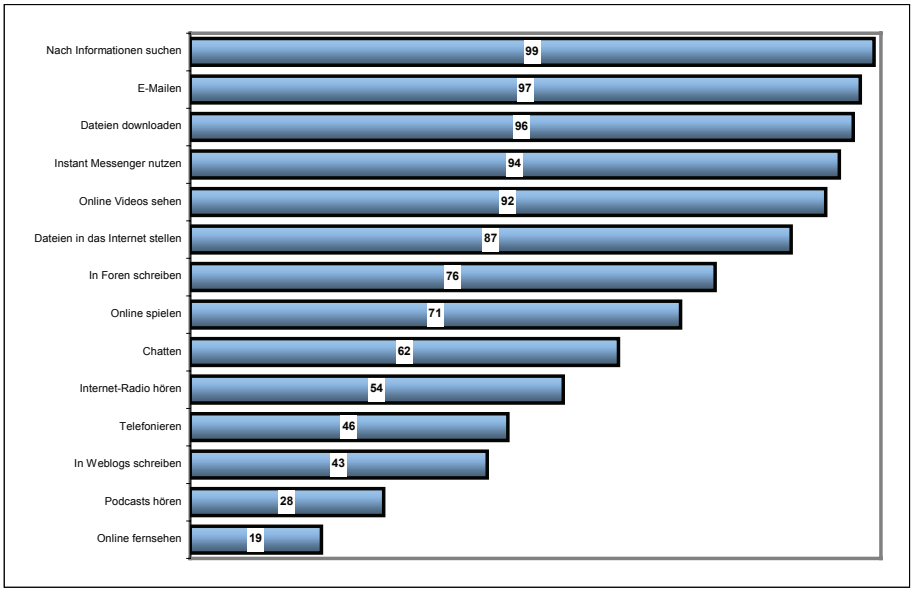
Aktuelle Teilergebnisse (*Schorb/Keilhauer/Würfel/Kießling* 2008) basieren auf einer im Frühjahr 2007 mit über 5000 12- bis 19-Jährigen durchgeführten Onlinebefragung. Untersucht wurden hier Jugendliche, die wie 93% der Gesamtheit der Jugendlichen in Deutschland (vgl. JIM 2007, S. 37) das Internet nutzen, um die konvergenzbezogene Mediennutzung insbesondere vor dem

Hintergrund aktueller Angebotsentwicklungen im Internet erfassen zu können. Im Fokus der Befragung standen erstens Tätigkeiten am Computer und im Internet – den zentralen Schaltstellen im konvergenten Medienensemble – und mit dem Handy. Zweitens wurde untersucht, wie Jugendliche ausgehend von ihren Interessen, in diesem Fall ihren Vorlieben für Filme, Musikstars, Fernsehserien oder Computerspiele (mediale Präferenzen) auf verschiedene Medien und Medienangebote zugreifen. Darüber hinaus wurden Intensivinterviews mit einzelnen Jugendlichen exemplarisch herangezogen, um Hinweise auf Interessen und Motive zu erhalten, die Jugendliche bei der Nutzung bestimmter technischer und inhaltlicher Angebote leiten.

3. Wichtigster Trend in den Zwischenergebnissen: Jugendliche nutzen das Internet immer mehr als Unterhaltungsmedium

Um einen Einblick in die aktuellen Forschungsergebnisse des Medienkonvergenz Monitoring zu geben, möchten wir eine deutliche Tendenz der Zwischenergebnisse herausstellen: Jugendliche nutzen den Internet-Computer immer stärker zur Rezeption von auditiven und audiovisuellen Inhalten und profitieren dabei von neuen Nutzungsqualitäten. Gerade die Verknüpfung der rezeptiven mit kommunikativen und informativen Tätigkeiten führt dazu, dass das Internet für Jugendliche eine zentrale Position im Medienalltag erhält.

Abbildung 1: Internettätigkeiten Jugendlicher (Angaben in Prozent; Basis: 5053)



Wie die Grafik zeigt, hat die Rezeption von Inhalten einen hohen Stellenwert in der alltäglichen Internetnutzung der Jugendlichen. So nutzen 92% der befragten Jugendlichen Online-Videos auf Videoplattformen wie z.B. *YouTube* und *MyVideo*, 40% von ihnen geben sogar an, diese oft zu schauen. Internet-Radios hören immerhin mehr als die Hälfte der Befragten.

Jugendliche wenden sich diesen Angeboten vor allem zu, weil ihnen hier neue Qualitäten der Mediennutzung und des Medienerlebens geboten werden. Jugendliche finden erstens im Netz beliebte Inhalte aus den klassischen Massenmedien, auf die sie anders als in den alten Medien programm- bzw. zeitunabhängig und damit höchst individuell zugreifen. Für den 17-jährigen Marius liegen die Vorteile von *YouTube* auf der Hand: „Genau in dem Moment, wo du was sehen willst, kannst du das halt sehen". Und Liane (15 Jahre) meint: „In den letzten Tagen hab ich mir ganz viel von der Bullyparade angeguckt. Und du kannst da auch ganz viele Musikvideos angucken."

Jugendliche nutzen hier zweitens Zusatzangebote zu klassischen massemedialen Inhalten, wie z.B. Interviews oder Videopersiflagen zu beliebten Filmen, die sie in den traditionellen Massenmedien in der Regel nicht finden.

Drittens sind auch nutzergenerierte Inhalte wie selbstproduzierte Videos bisweilen bei Jugendlichen sehr beliebt. Sie können durchaus den Status von klassischen massenmedialen Angeboten erhalten. Michael (17 Jahre) mag „alle möglichen privaten Videos, die dann so schon Kult geworden sind, bloß weil sie sich einfach einen Spaß daraus gemacht haben, ihre Videos da reinzustellen".

Und viertens wenden sich Jugendliche verstärkt den Unterhaltungsangeboten im Internet zu, weil diese in sozial-interaktive Umgebungen eingebettet sind. Hier können z.B. Kommentare verfasst oder Freundeskreise unter Nutzenden aufgebaut werden. Andre (16 Jahre) ist es wichtig „dass man die Leute da auch ansprechen kann, dass man weiß, von wem das Video ist". Die Angebote werden auch zum Anlass für Kommunikation unter Gleichaltrigen, etwa wenn Jugendliche den Link zum neu-entdeckten Spaßvideo bei *YouTube* via Instant Messenger an Freunde schicken und das Video an unterschiedlichen Orten zeitgleich ansehen und gemeinsam kommentieren.

Mit Blick darauf, wie Jugendliche mit den verschiedenen Medien des konvergenten Medienensembles ihre medialen Präferenzen verfolgen, zeigt sich, wie stark der Internet-PC in den Mittelpunkt jugendlicher Medien- und Lebenswelten rückt. Im Kontext der Beschäftigung mit ihren beliebten Inhalten werden Jugendliche auf verschiedene Weise mit Medien tätig. Sie (1) rezipieren die gleichen Inhalte mit verschiedenen Medien, sie (2) nutzen zu beliebten Inhalten zusätzliche, inhaltsähnliche Angebote und Informationen und sie (3) nutzen im Kontext ihrer Präferenzen Angebote zur Kommunikation und zur Gestaltung. All diese Tätigkeiten können sie am Internet-Computer realisieren und miteinander verbinden. Damit wird dieser für sie tendenziell zum wichtigsten Unterhaltungsmedium und zur Konkurrenz für Radio, Fernsehen und Trägermedien. Am deutlichsten ist dies zu beobachten, wenn Jugendliche ihre Musikpräferenzen mit dem Medienensemble verfolgen.

(1) Beim Musikhören löst das Internet mit seinen neuen Nutzungsqualitäten für Jugendliche zunehmend die herkömmlichen Programmmedien ab: Musik hören

die befragten musikinteressierten Jugendlichen inzwischen häufiger im Internet (37% geben an, dies oft zu tun) als im Radio (34% oft) oder Fernsehen (18% oft). Ihre Lieblingsmusik hören insgesamt 40% der Befragten im Internet, 29% im Radio und 28% im Fernsehen.

(2) Das Netz ist in seiner Funktion als Vertiefungsmedium deutlich wichtiger als andere Medien: Fast zwei Drittel der Befragten nutzen zusätzliche Angebote zu ihrer Lieblingsmusik im Internet, z.B. Bilder, Videos und Texte. 33% der musikbegeisterten Jugendlichen nutzen DVDs, 31% das Fernsehen und 29% Zeitschriften ergänzend zu ihrer Lieblingsmusik.

(3) Kommunikative und gestaltende Tätigkeiten im Kontext der Musikpräferenzen sind für einen kleineren Teil der Jugendlichen alltägliche Beschäftigungen. Ein Fünftel der musikinteressierten Jugendlichen schreibt in Foren oder Weblogs über ihre Lieblingsmusik. Und 12% der Musikinteressierten stellen diesbezüglich Inhalte ins Netz. Dabei laden sie vor allem Bilder in sozialen Online-Netzwerken hoch, um sich selbst zum Zweck der Kommunikation mit Gleichaltrigen darzustellen.

Die aktuell von Jugendlichen genutzten, vielfältigen Möglichkeiten der konvergenten Medienwelt und der zentrale Stellenwert des Internet-Computers können exemplarisch an einem Einzelfall veranschaulicht werden:

Tina ist 16 Jahre alt, besucht ein Gymnasium und begeistert sich für die Band Beatsteaks. Tina hört häufig Songs der Band als MP3s am Rechner. Diese lädt sie sich auch auf den MP3-Player und aufs Handy zum unterwegs Hören. Im Internet hört sie die Beatsteaks auf der offiziellen Seite der Band und als Videoclips bei *MyVideo*. Den CD-Player schaltet Tina nur abends ein, wenn der PC aus ist. Manchmal hört sie die Beatsteaks auch im Fernsehen bei *MTV*, seltener auch im Radio, denn da kommt das ihrer Erfahrung nach nicht so oft. Das ist für sie auch ein Grund ab und an Internetradio zu hören, und zwar spezielle Rocksender, weil die häufiger Musik nach ihrem Geschmack senden.

Zusätzlich sieht sich Tina auf der offiziellen Bandseite Bilder und Interviews an, lädt sich Songtexte herunter, macht ein Onlinespiel und informiert sich über Neuerscheinungen und Konzerttermine. Auf einer Fansite beschäftigt sie sich gerne mit dem Sänger, der ihr besonders gut gefällt. Sie besitzt aber auch die DVD mit dem Beatsteaks-Film über den Werdegang der Band.

In Fan-Foren tauscht sich Tina mit anderen Fans aus. Und sie ist seit einiger Zeit im *SchülerVZ*, einem sozialen Netzwerk, in dem man deutlich sieht, dass sie Beatsteaks-Fan ist. Sie ist mehreren Beatsteaks-Gruppen beigetreten, hat Fotos von der Lieblingsband hochgeladen und ist ganz stolz drauf, wenn andere ihre Bilder kommentieren.

4. Ausblick

Vor dem Hintergrund, dass Jugendliche das Internet als Massenmedium mit neuen Nutzungsqualitäten in Gebrauch nehmen, ist es entscheidend, auch in der Breite zu erfassen, welche konkreten Tätigkeiten sie mit bestimmten Angeboten

realisieren oder auch nicht realisieren. In Bezug z.B. auf Videoplattformen stellt sich die Frage, inwieweit und auf welche Weise Jugendliche diese rezeptionsorientiert, aber auch kommunikativ und gestaltend nutzen.

Die dargestellten allgemeinen Tendenzen sollen nicht über Differenzen im individuellen Umgang Jugendlicher mit dem konvergenten Medienensemble hinwegtäuschen. Geschlecht, Alter und Bildungshintergrund sind wesentliche Faktoren der konvergenzbezogenen Medienaneignung, die in ihrer Relevanz weiter zu untersuchen sind.

Welche Bedeutung die konvergente Medienwelt im Leben Jugendlicher einnimmt, entscheidet sich im subjektiven Medienhandeln und in Abhängigkeit von den jeweiligen individuellen und sozialen Kontexten. Fragen, denen sich das *Medienkonvergenz Monitoring* unter Anwendung qualitativer Methoden (vgl. *Schorb/Theunert* 2000) und in Bezug auf die Langzeitperspektive widmet, beziehen sich auf

- die subjektiven Beweggründe und Kontexte der Zuwendung zu den verschiedenen Angeboten der konvergenten Medienwelt
- die konvergenzbezogenen Aneignungsweisen, bei denen Jugendliche Inhalte in verschiedenen medialen Erscheinungsformen rezipieren und sich mit diesen kommunikativ und produktiv auseinandersetzen, sowie auf
- die Identitätsarbeit Jugendlicher mit dem konvergenten Medienensemble, seinen vielfältigen inhaltlichen Materialen, sozialen Räumen und gestalterischen Werkzeugen.

Anmerkung

1 Das Projekt *Medienkonvergenz Monitoring* wird durchgeführt von der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung an der Universität Leipzig und gefördert von der Sächsischen Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (SLM).

Literatur

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007): JIM-Studie 2007 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Online verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIMpdf07/JIM-Studie2007.pdf , Stand: 23.01.2008.

Mikos, L./Hoffmann, D./Winter, R. (Hrsg.) (2007): Mediennutzung, Identität und Identifikation. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. - Weinheim, München.

Schorb, B. /Theunert, H. (2000). Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: *Paus-Haase, I. /Schorb, B.* (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: Ein Arbeitsbuch. – München, S. 33-57.

Schorb, B./Keilhauer, J. /Würfel, M. /Kießling, M. (2008): Medienkonvergenz Monitoring Report 2007. Entwicklungen in der Nutzung des konvergenten Medienensembles durch Heranwachsende. Online verfügbar unter: http://www.medienkonvergenz-monitoring.de, Stand: 1.6.2008

Theunert, H./Schorb, B. (2004): Sozialisation mit Medien: Interaktion von Gesellschaft – Medien – Subjekt. In: *Hoffmann, D./Merkens, H.* (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. – Weinheim, München, S. 203-219.

Wagner, U./Theunert, H. (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. – München

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können

Sara Fürstenau

Sara Fürstenau

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Francke Verlag (Tübingen). ISBN 978-3-7720-8224-5

Im englischsprachigen Raum ist die Kunst, wissenschaftliche Erkenntnisse für eine breite Öffentlichkeit nachvollziehbar und sogar unterhaltsam darzustellen, weit verbreitet. Rosemarie Tracys Buch „Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können" ist ein deutschsprachiges Beispiel für diese Kunst. Die Autorin ist Professorin für anglistische Linguistik an der Universität Mannheim. In dem Buch geht es um den Spracherwerb von Kindern im Vorschulalter, die mit einer, zwei oder mehr Sprachen aufwachsen. *Tracy* verfolgt den Anspruch, alle „Zutaten" zu vermitteln, „die wir für eine effektive Unterstützung und Förderung der Kinder brauchen: Kenntnisse über die Zielsprache [Deutsch, S.F.] und die Erwerbsaufgabe, Information über Mehrsprachigkeit, Einsicht in das natürliche (Erwerbs-)Programm von Lernern und hoffentlich Selbstvertrauen in die eigene kommunikative Kompetenz, Leidenschaft für das Miteinander-Reden sowie Neugier auf das, was Kinder in Unterhaltungen einbringen können" (S. 185). Sie richtet das Buch an Menschen, die in der pädagogischen Praxis tätig sind. Ich empfehle es auch Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die bisher wenig Gelegenheit hatten, sich mit dem Thema Spracherwerb und -förderung zu beschäftigen. In der deutschen Einwanderungsgesellschaft bestimmt die Forderung nach mehr Sprachförderung seit einiger Zeit die bildungs- und migrationspolitische Diskussion. Es ist gut, wenn sich erziehungswissenschaftliche Aussagen zu diesem Diskurs auf begriffliche Grundlagen, Fachwissen und Ergebnisse empirischer Forschung stützen können. *Tracy* eröffnet auch Leserinnen und Lesern, die nicht sprachwissenschaftlich vorgebildet sind, einen Zugang zum internationalen Stand der Forschung.

Mehrsprachigkeit ist kein Risiko für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern. Das ist eine wissenschaftliche Erkenntnis, die alltagstheoretisch häufig angezweifelt wird. Ein Perspektivenwechsel von den vermeintlichen Problemen mehrsprachiger Kinder auf ihre Kompetenzen wird im einleitenden ersten Kapitel angeregt, in dem die Leserinnen und Leser anhand von Gedankenexperimenten eigene Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen reflektieren können. Ziel ist es, eine „Fixierung auf das, was alles

an einer Lerneräußerung nicht stimmt“, zu überwinden und im Gespräch mit Kindern eine interessierte und konstruktive Haltung einzunehmen (S. 9). Damit wäre die erste Voraussetzung für eine erfolgreiche Sprachförderung geschaffen. Das zweite Kapitel enthält sprachwissenschaftliche Grundlagen. Fachbegriffe werden klar und nachvollziehbar erläutert. Eine Abbildung veranschaulicht beispielsweise, dass jedes „(Satz-)Paket“, das zwischen den Gesprächspartnern hin- und herwechselt, aus „mehreren Schichten“ besteht: Phonologie, Prosodie, Semantik, Syntax, Morphologie, Pragmatik (S. 24). Besonders hilfreich für ein besseres Verständnis des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprache ist eine Einführung in die „Architektur deutscher Sätze“. Das dritte Kapitel beleuchtet das Phänomen Mehrsprachigkeit als Normalität, als kreatives Potenzial und als kognitiven Mehrwert. Die verschiedenen Aspekte von Mehrsprachigkeit werden anhand mündlicher und schriftlicher Äußerungen von Kindern und Erwachsenen aufgezeigt und illustriert.

In den Kapiteln vier bis sechs geht es dann um den Spracherwerb von Kindern. Die Kapitel stützen sich zu großen Teilen auf *Tracys* eigene Forschungserfahrungen und -ergebnisse, die für den Fachdiskurs einschlägig sind. *Tracy* unterscheidet zwischen dem einsprachigen Spracherwerb (Deutsch als Erstsprache, Kapitel vier), dem gleichzeitigen Erwerb zweier Erstsprachen (bilingual simultaner Spracherwerb, Kapitel fünf) und dem frühen Zweitspracherwerb (Deutsch als Zweitsprache, Kapitel sechs). Im vierten Kapitel zum einsprachigen Spracherwerb wird die Systematik des Spracherwerbsprozesses klar herausgearbeitet. Fokus dabei ist, in welcher Reihenfolge sich Kinder die „Architektur deutscher Sätze“ erschließen. Die Leserinnen und Leser lernen anhand des Erwerbsverlaufs des Deutschen als Erstsprache „Meilensteine der Satzkonstruktion“ kennen. Im fünften Kapitel zum bilingual simultanen Spracherwerb nimmt *Tracy* ihren Leserinnen und Lesern die „Sorge, Kinder durch potentiell widersprüchlichen Input zu verwirren“ (S. 123). An Beispielen von Kindern, die mit Deutsch und Englisch aufwachsen, zeigt die Autorin, dass der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen ähnlich wie der einsprachige Erstspracherwerb verläuft – auch wenn Kinder die Sprachen mischen. Die Beispiele zeigen, dass die zweisprachige Situation kognitiv anregend ist. Denn der „Konflikt zwischen *apple* und *Apfel* macht Lerner nicht irre, sondern lässt sie nach Lösungen eines Problems suchen. Gleiches gilt für die Details des Plurals oder des Genusproblems.“ (ebda.). Im sechsten Kapitel zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache lernen die Leserinnen und Leser, die Spracherwerbsprozesse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ausgehend von den Meilensteinen zur Satzkonstruktion zu deuten. Der „frühe Zweitspracherwerb“ wird anhand der Äußerungen von Kindern, die die deutsche Sprache im Alter von drei bis vier Jahren erwerben, illustriert. Die Erstsprachen der Kinder sind Russisch, Türkisch und Arabisch. Die Fälle stammen aus dem Forschungsprojekt „Zweitspracherwerb in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder sich im frühen Zweitspracherwerb „die deutsche Syntax im Bereich der Verbstellung und der Verbflexion noch ebenso treffsicher und zügig aneignen können“, wie Kinder im Erstspracherwerb (S. 142). Das sei ein starkes Argument für einen frühen Beginn der Unterstützung beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache.

Wie diese Unterstützung konkret aussehen kann und wie die Sprachförderung in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen organisiert sein sollte, ist Thema der Kapitel sieben bis neun. Die Kapitel enthalten keine Rezepte, sondern wertvolle Anregungen und Beispiele aus praxisorientierten Forschungsprojekten. Kapitel sieben konzipiert Sprachförderung als Querschnittsaufgabe der vorschulischen Institutionen, mit der alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betraut sein sollten. Alle Unterstützungsmaßen sollten auf den „Erwerb impliziten sprachlichen Wissens durch die Kinder" abzielen (S. 155). *Tracy* beschreibt das mit einer „kulinarischen Metapher": „Im Vorschulalter können wir Kindern ein reichhaltiges, möglichst ausgewogenes Buffet (das Sprachangebot) anrichten, wobei wir natürlich sicherstellen würden, dass bestimmte Vitamine, z.B. V2 [Verbzweitposition, S.F.] und VE [Verbendposition, S.F.], in unterschiedlichsten Nahrungsmitteln (sprich Äußerungen) in ausreichender Menge zur Verfügung stehen und von den Kindern auch gesehen werden können. Die Auswahl trifft das Kind von alleine, und gefüttert werden will es schon gar nicht!" (S. 154). Die Autorin betont also, wie wichtig es ist, Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gezielt den komplexen sprachlichen Input anzubieten, den sie für den Erwerb sprachlicher Details benötigen. Dafür sei in vielen Fällen intensive Arbeit in Kleingruppen notwendig. Deutlich wird, dass Sprachförderung nicht nur eine Frage des Fachwissens, sondern auch der Ressourcen in den Einrichtungen ist. Im achten Kapitel geht es sehr konkret darum, wie wir Kinder unterstützen können, wenn wir mit ihnen sprechen. Auszüge aus Dialogen zwischen Erwachsenen und Kindern verdeutlichen, dass es vom „Hinhören und Mitreden zur Förderung" tatsächlich nur „ein kleiner Schritt" ist; *Tracy* appelliert an unsere „natürlichen Interaktionsstrategien" (S. 182): „Wir können den Inhalt interessiert aufgreifen und zugleich indirekt, d.h. ohne explizite Korrektur, zu erkennen geben, wie wir uns äußern würden und was im Rahmen unseres Systems eine mögliche Ausdrucksweise wäre" (S. 183). Im abschließenden neunten Kapitel werden konkrete Sprachlernspiele für die Arbeit mit Vorschulkindern sowie eine Anleitung für eine informelle Einschätzung der Deutschkompetenzen von Kindern vorgestellt. Die Leserinnen und Leser können dabei ihre in den vorherigen Kapiteln erworbenen Kenntnisse über die Meilensteine der Satzkonstruktion im Deutschen gebrauchen.

In allen Kapiteln werden Sprache und Kommunikation in zahlreichen Zitaten aus Gesprächen zwischen Kindern und Erwachsenen lebendig. Exkurse und Gedankenexperimente beziehen die Leserinnen und Leser ein und regen zum Nachdenken an. Die wichtigsten Fachbegriffe erläutert die Autorin in einem Glossar. *Tracys* Buch belegt nicht nur die Notwendigkeit, Sprachförderung wissenschaftlich zu fundieren, sondern es enthält darüber hinaus viele konkrete Anregungen, wie die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung in der Praxis umgesetzt werden können. Damit kann es einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Sprachförderkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen leisten.

Rezensionen

Imke Lange

Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen

Imke Lange

Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. – Tübingen, 263 S.

Besprochen wird eine Habilitationsschrift von *Sabine Schmölzer-Eibinger* aus dem Themenbereich Textkompetenz, Schreiben und zweitsprachliches Lernen. Die Autorin ist Dozentin an der Karl-Franzens-Universität in Graz am Institut für Germanistik.

Auf den engen Zusammenhang zwischen den literalen Fähigkeiten und dem sozioökonomischen Status der Familie von Kindern mit Migrationshintergrund wird in der Forschung schon seit längerem hingewiesen. Differenzierte Analysen der PISA-Ergebnisse haben diesen Zusammenhang bestätigt und damit in der Forschung und der Schulpraxis die Frage aufgeworfen, ob und wie literale Fähigkeiten gezielt bei zweitsprachenlernenden Kindern und Jugendlichen gefördert werden können. Schmölzer-Eibinger geht in ihrem Buch der Frage nach, wie Textkompetenz von Zweitsprachenlernenden in mehrsprachigen Klassen gezielt aufgebaut und gefördert werden kann. Sie konzentriert sich dabei auf die Sekundarstufe bzw. den Übergang in die Sekundarstufe: Mit Eintritt in die Sekundarstufe setzten die Probleme der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen aufgrund der Fächerdifferenzierung massiv ein. Mit ihrem Buch möchte sie die Lücke bei Fragen des schulischen Wissenserwerbs in der Zweitsprache schließen und aus didaktischer Perspektive reflektieren: „Der Wissenserwerb erfolgt in der Schule vor allem auf der Basis von Texten […]. Ein erfolgreicher Wissenserwerb in der Schule setzt daher voraus, dass Zweitsprachenlernende nicht nur über alltagsbezogene Sprachfähigkeiten, sondern auch über ausreichende *Textkompetenz* verfügen“ (S. 15).

Das Buch ist in zwei Teile gegliedert: Im ersten umfangreicheren Teil geht es um Textkompetenz als Instrument des Lernens in der Zweitsprache. Hier werden theoretische Positionen und einschlägige empirische Studien aufgearbeitet und diskutiert. Ein Schwerpunkt in diesem Teil sind qualitative Fallanalysen, in denen *Schmölzer-Eibinger* Texte und Textproduktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern untersucht. Im zweiten Teil entwickelt sie auf dieser Grundlage ein didaktisches Konzept zur Förderung der Textkompetenz, „das

den spezifischen Anforderungen des schulischen Lernens in der Zweitsprache Rechnung tragen soll“ (S.16).

Das Vorgehen im ersten Teil des Buches lässt sich folgendermaßen nachzeichnen: Im ersten Kapitel geht es um die frühe literale Entwicklung und Förderung. Der spätere Lernerfolg in der Schule sei wesentlich davon abhängig, ob ein Kind schon früh mit der Welt der Texte vertraut geworden sei. Den Schrifterwerb bezeichnet *Schmölzer-Eibinger* als „*das* Schlüsselereignis in der literalen Entwicklung eines heranwachsenden Kindes“ (S.24). Sprache sei nun nicht mehr bloß *Werkzeug*, sondern *Gegenstand* des Denkens und sprachlichen Handelns. Im zweiten Kapitel fokussiert *Schmölzer-Eibinger* auf den schulischen Sprach- und Denkstil. Anhand von Beispielen zeigt sie, wie sich dieser im Unterricht zeigt und welche Rolle Textkompetenz dabei spielt. Kennzeichen des schulischen Sprach- und Denkstils seien Themen- und Gegenstandsorientierung, fachbezogene Sprache und Wissensschemata sowie eine textgeprägte Sprache. Als Texte versteht sie „mündlich oder schriftlich realisierte sprachliche Gebilde, die den Ausgangspunkt oder das Endergebnis diskursiver Prozesse der rezeptiven oder produktiven Sprachverarbeitung bilden“ (S.34).

Das dritte Kapitel beleuchtet den Zusammenhang von Literalität und Gesellschaft. Literalität wird hier als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen betrachtet. Auch wenn von einem starken Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und der sozialen und sozioökonomischen Positionierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auszugehen sei, wiesen neuere soziolinguistische Untersuchungen darauf hin, „dass Chancen auf Bildungserfolg bei ausreichender Förderung trotz sozialer Benachteiligung gegeben sind“ (S. 43). Genau diesen Handlungsspielraum gelte es für die Didaktik zu nutzen. Im vierten Kapitel wird die Rolle der Erstsprache für das sprachliche Lernen untersucht. *Schmölzer-Eibinger* stützt sich auf Untersuchungen und Konzepte (Interdependenzhypothese, Schwellenhypothese), die zeigen, dass eine gezielte Förderung der Textkompetenz in der Erst- *und* in der Zweitsprache erforderlich sei, wenn es um eine Verbesserung der schulischen Leistungen in der Zweitsprache gehe. Besonders interessant sei die Frage, wie ein Transfer von der Erst- in die Zweitsprache vorzustellen ist. „Textkompetenz“ wird als „Fähigkeit des produktiven und rezeptiven Umgangs mit schriftsprachlich geprägter Sprache“ definiert und „Interaktionskompetenz“ als „Fähigkeit des Verstehens und Äußerns von mündlich geprägter, situativ verankerter Sprache“ (S. 52). *Schmölzer-Eibinger* geht davon aus, dass diese beiden dynamischen Fähigkeiten im Umgang mit Sprache weitgehend getrennt voneinander existieren und „sowohl aus einzelsprachlich gebundenen als auch aus sprachenübergreifenden Teilkompetenzen bestehen“ (S. 53). Im fünften Kapitel geht es um kognitive Implikationen des textbasierten Wissenserwerbs. Lernen anhand von Texten (und damit Wissenserwerb in der Schule) könne nur stattfinden, wenn das zu Lernende von den Lernenden selbst in einen Sinnzusammenhang gestellt und mit vorhandenem Wissen verknüpft werde.

Einen Schwerpunkt des ersten Teils bilden Fallanalysen, die *Schmölzer-Eibinger* im Rahmen von qualitativen Fallstudien durchgeführt hat und deren Ergebnisse mit einschlägigen empirischen Studien korreliert werden (Kapitel 6 und 7). *Schmölzer-Eibinger* vergleicht hier Texte von Zweitsprachenlernden mit

Texten von Muttersprachigen als „Momentaufnahmen von Textkompetenz“ (Kapitel 6). Verglichen werden subjektiv-biographische Texte von Kindern einer vierten Klasse, Zusammenfassungen eines literarischen Textes aus der achten Klasse einer Hauptschule und schriftliche und mündliche Zusammenfassungen von Sachtexten aus der sechsten Klasse einer Hauptschule und der fünften Klasse eines Gymnasiums. Es zeige sich, dass mangelhafte schulische Leistungen nicht unbedingt mit fehlendem Interesse oder Lernwillen zu tun haben. Vielmehr stelle sich die Frage, „ob Lernende überhaupt in der Lage sind, die Textaufgaben, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, als solche wahrzunehmen und zu bearbeiten“ (S.100). Der Prozess der Textproduktion steht im Mittelpunkt des siebten Kapitels „Textkompetenz und der Prozess der Textproduktion“. Hier nimmt *Schmölzer-Eibinger* das Kooperative Schreiben genauer in den Blick. Prozesse der Sprachverarbeitung seien beim gemeinsamen Schreiben von Texten verlangsamt und könnten bei der Analyse von Textproduktionsprozessen transparent gemacht werden. Untersuchungsgegenstand ist hier eine gemeinsam erzählte Bildergeschichte einer Gruppe von Zweitsprachenlernenden und Muttersprachigen einer vierten Klasse sowie mündliche Präsentationen und schriftliche Texte zu dieser Bildergeschichte. Die Gespräche der Kinder liegen transkribiert vor und werden ausführlich analysiert.

Zum Abschluss des ersten Teils des Buches fasst *Schmölzer-Eibinger* die Ergebnisse der Fallstudien zusammen, indem sie allgemeine Stadien der literalen Entwicklung im Schulalter skizziert (Kapitel 8) und Indikatoren für Textkompetenz im Bereich Lesen und Schreiben benennt (Kapitel 9).

Im zweiten Teil des Buches stellt *Schmölzer-Eibinger* ihre „Literale Didaktik“ als ein Instrumentarium zur Förderung der Textkompetenz vor, das „primär für Zweitsprachenlernende gedacht ist, die bereits über gute mündliche Sprachfähigkeiten verfügen, jedoch Probleme im Umgang mit Texten haben“ (S.153). Darüber hinaus sei die „Literale Didaktik“ für alle Lernkontexte geeignet, in denen Wissen anhand von Texten vermittelt und erworben werde. Im ersten Kapitel fasst *Schmölzer-Eibinger* die Ausgangslage in mehrsprachigen Klassen zusammen. Sie betont, dass diese Probleme im Unterricht generell häufig vorkämen: (a) Die Welt der Texte ist den Lernenden nicht vertraut, (b) im Unterricht wird zu wenig aktiv sprachlich gehandelt, (c) Wissen wird reproduziert statt aktiv und individuell konstruiert und (d) sprachliches und inhaltliches Lernen sind nicht koordiniert. Anschließend werden die Lösungspotenziale bestehender didaktischer Konzepte für diese Probleme überprüft. *Schmölzer-Eibinger* berücksichtigt Ansätze aus der Kommunikativen Didaktik, der Interkulturellen Didaktik, der Konstruktivistischen Didaktik, der Fremdsprachlichen Didaktik, des „literacy-based approach“ und des Aufgabenorientierten Unterrichts. Da kein Ansatz für sich genommen die Probleme löse, stellt *Schmölzer-Eibinger* im zweiten Kapitel die Ziele ihrer Literalen Didaktik vor und berücksichtigt die breiten theoretischen Grundlagen aus dem ersten Teil: „Literale Förderung ist die übergeordnete Zielsetzung […]. Zweitsprachenlernende sollen dazu befähigt werden, sich in der Welt der Texte zu orientieren und Texte lesen, verstehen, diskutieren, schreiben und als ein Instrument des Lernens nutzen zu können“ (S.178). Ihre Gesamtlösung beziehe Prozesse des Lesens, Verstehens und Produzierens systematisch aufeinander und integriere diese. Gleichzeitig solle ein

flexibles „Pendeln“ zwischen mündlich und schriftlich geprägten Sprachgebrauchsweisen geschult werden.

Als Prinzipien der Literalen Didaktik werden im dritten Kapitel genannt und erläutert: Integriertes Sprach- und Sachlernen; authentische Sprachpraxis; Sprachaufmerksamkeit und -reflexion; integrierte Fertigkeiten; Kooperation und Fokus auf Schreiben. Mit dem „3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz“ wird im vierten Kapitel ein didaktisches Instrumentarium vorgestellt, mit dem die Textkompetenz der Lernenden im Unterricht gezielt gefördert werden könne. Die drei Phasen sind: Wissensaktivierung, Arbeit an Texten (Textkonstruktion, Textrekonstruktion, Textfokussierung und Textexpansion) und Texttransformation. Es folgen im letzten Kapitel 29 Aufgabentypen zur Förderung der Textkompetenz in den drei Phasen. Das Buch schließt mit Anknüpfungsmöglichkeiten für weiterführende Forschungsarbeiten. Im Anhang finden sich u.a. die handschriftlichen Texte der Kinder aus den Fallstudien.

Das Buch von *Schmölzer-Eibinger* bietet als Habilitationsschrift einen wissenschaftlichen Zugang zum Themenbereich Textkompetenz, Schreiben und zweitsprachliches Lernen. Da das Buch durchweg klar gegliedert und verständlich geschrieben ist, eignet es sich für unterschiedliche Zielgruppen: Zum einen als Anregung und Ausgangspunkt für weitere wissenschaftliche Forschungsarbeiten. Zum anderen als Einführung und Grundlage für alle, die auf der Suche nach einem flexiblen didaktischen Instrumentarium zur gezielten Förderung von Textkompetenz Zweitsprachenlernender in mehrsprachigen Klassen sind. Die Aufgabentypen sind für Schüler und Schülerinnen ab dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ausgerichtet, ließen sich aber auch für jüngere Schüler adaptieren. Stärke der „Literalen Didaktik“ ist ihr ganzheitlicher und prozessorientierter Ansatz, der auf den schulischen Sprach- und Denkstil abzielt. Damit wird auf ein Sprachregister verwiesen, das im englischsprachigen Raum schon länger eigens als „academic language“ berücksichtigt und aktuell im deutschsprachigen Raum auch als „Bildungssprache“ diskutiert wird. Die Vermittlung dieses Registers geht weit über die Förderung von Deutsch als Zweitsprache hinaus. Sie kann als Teil einer umfassenden Sprachbildung konzipiert werden, die idealerweise in jedem Schulfach für alle (ein- und mehrsprachige) Kinder stattfindet und den Kindern eine erfolgreiche Teilhabe am schulischen Wissenserwerb ermöglicht. Die „Literale Didaktik“ kann ein Baustein dieser umfassenden Sprachbildung sein.

Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

Dr. phil. Solveig Chilla, Sprachbehinderten- und Gehörlosenpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit (538) der Universität Hamburg. Ihre Forschungsinteressen und -schwerpunkte sind Zweitspracherwerb im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter, Spracherwerbsstörungen, mehrsprachige Diagnostik und Didaktik und Spracherwerb unter den Bedingungen von Hörbeeinträchtigungen.
Anschrift: Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit (538), Max-Brauer-Allee 60, 22765 Hamburg
Email: solveig.chilla@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Yvonne Ehrenspeck, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Fakultät I, Institut für Pädagogik. Forschungsschwerpunkte sind Medienrezeptionsforschung, Jugendforschung, Bildungstheorie, Historische Bildungsforschung und Semantikanalyse, Wissenschaftsforschung.
Anschrift: Institut für Pädagogik, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Carl von Ossietzky, Universität Oldenburg, D-26111 Oldenburg.
Email: yvonne.g.ehrenspeck@uni-oldenburg.de

Dr. phil. Friedrich Funke, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Graduiertenakademie. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Sozialpsychologie. Forschungsschwerpunkte sind politische Psychologie, Autoritarismus, Intergruppenbeziehungen, Methoden der sozialpsychologischen Forschung.
Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jenergasse 8, 07743 Jena.
Email: sff@uni-jena.de

Dr. Sara Fürstenau, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte sind Interkulturelle Bildung, Mehrsprachigkeit, Bildungslaufbahnen im Kontext transnationaler Migration, Migration und schulischer Wandel.
Anschrift: Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von Melle Park 8, 20146 Hamburg.
Email: Fuerstenau@erzwiss.uni-hamburg.de

Alexander Geimer M.A., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Qualitative Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte sind Qualitative Methoden (insbesondere Dokumentarische Methode), Medienanalyse und Medienrezeptionsanalyse, Bildungsforschung, Soziologie des Alltags.
Anschrift: Freie Universität Berlin, Arnimallee 11, D-14195 Berlin.
Email: ageimer@zedat.fu-berlin.de

Dr. Burkhard Gniewosz, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung. Die Forschungsschwerpunkte sind im Bereich der direkten und indirekten Einflüsse von Schule und Familie auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.
Anschrift: Universität Würzburg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, Philosophische Fakultät III, Am Hubland - Philosophie Gebäude, Bauteil 7, 97074 Würzburg.
Email: Burkhard.Gniewosz@uni-wuerzburg.de.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft Anschrift:Universität Hamburg, Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.
Email: gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de

Dipl.-Päd. Nicole Hofmann, GHS-Lehrerin: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I, Pädagogische Psychologie, Forschungsschwerpunkte sind Schriftspracherwerb und empirische Unterrichtsforschung.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg.
Email: hofmann@ph-heidelberg.de

Jan Keilhauer, M.A. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Medienkonvergenz Monitoring an der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkte: konvergenzbezogene Medienaneignung; themenzentrierte aktive Medienarbeit mit Jugendlichen.
Anschrift: Universität Leipzig
Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung
Emil-Fuchs-Str. 1
04105 Leipzig
Email: keilhau@uni-leipzig.de

Matthias Kießling, M.A. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Medienkonvergenz Monitoring an der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkt: konvergenzbezogene Medienaneignungsforschung.
Anschrift: Universität Leipzig
Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung
Emil-Fuchs-Str. 1
04105 Leipzig
Email: mkiessling@uni-leipzig.de

Imke Lange, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Anschrift: Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.
Email: lange_imke@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. des. Drorit Lengyel, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte sind Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung.
Anschrift: Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.
Email: Lengyel_drorit@erzwiss.uni-hamburg.de

Steffen Lepa M.A., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik. Forschungsschwerpunkte sind Medienrezeption und Mediennutzung, Lernen mit Neuen Medien, Jugendalter und Methoden empirischer Sozialforschung.
Anschrift: Institut für Pädagogik, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, D-26111 Oldenburg.
Email: s.lepa@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Peter Noack, Friedrich-Schiller Universität Jena, Institut für Psychologie. Forschungsschwerpunkte sind: Jugendforschung; Entwicklung und Sozialisation in Familie und Freundschaftsbeziehungen; Einstellungen, Lernen und Leistungen in der Schule; politische Sozialisation.
Anschrift: Friedrich-Schiller Universität Jena, Am Steiger 3/Haus, 107743 Jena.
Email: s7nope@rz.uni-jena.de

Dipl.-Psych. Silvana Polotzek, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I, Pädagogische Psychologie. Forschungsschwerpunkt ist die Evaluation von Frühförderung.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg.
Email: polotzek@ph-heidelberg.de

Prof. em. Hans H. Reich, Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter. Forschungsschwerpunkte sind Interkulturelle Bildung, Deutsch als Zweitsprache, Zweisprachigkeit bei Migranten und Herkunftssprachenunterricht.
Anschrift: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung, Thomas-Nast-Straße 44, 76829 Landau.
Email: iku@uni-landau.de

Prof. Dr. Jeanette Roos, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I, Pädagogische Psychologie. Forschungsschwerpunkte sind Schulforschung (Übergang Primar- Sekundarstufe), Schriftspracherwerb, Evaluation, Lebenssituation und Verhalten von Jugendlichen, Entwicklung komplexer Emotionen / Moralische Entwicklung.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87,69120 Heidelberg.
Email: roos@ph-heidelberg.de

Dipl. Päd. Arne Schäfer, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, AG 9: Forschungsmethoden, Jugendforschung und Medienpädagogik.
Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung insbesondere: Jugendliche in evangelikalen Aussiedlergemeinden, Jugend und Arbeit, Jugend und Politik. Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.
Anschrift: Universität Bielefeld. Fakultät für Pädagogik
AG 9: Forschungsmethoden, Jugendforschung und Medienpädagogik
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld
Email: arne.schaefer@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Hermann Schöler, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Sonderpädagogik. Forschungsschwerpunkte sind der Sprach- und Schriftspracherwerb, ihre Diagnostik und ihre Störungen.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg.
Email: k40@ix.urz.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Dirk Wentura, Universität des Saarlandes, Saarbrücken; Lehrstuhl für Allgemeine Psychologie und Methodenlehre. Seine Forschungsschwerpunkte sind im Bereich der Aufmerksamkeits- und Gedächtnisforschung angesiedelt, wobei Fragestellungen der Sozialpsychologie und Persönlichkeitspsychologie mit aufgenommen werden. *Anschrift:* Universität des Saarlandes, FR Psychologie, Gebäude 6, Postfach 151150, 66041 Saarbrücken.
Email: wentura@mx.uni-saarland.de

Maren Würfel, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Medienkonvergenz Monitoring an der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig.
Arbeitsschwerpunkte: konvergenzbezogene Medienaneignung; themenzentrierte aktive Medienarbeit mit Jugendlichen.
Anschrift: Universität Leipzig
Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung
Emil-Fuchs-Str. 1
04105 Leipzig
Email: wuerfel@uni-leipzig.de