

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

4-2011

Schwerpunkt

Transnationalisierungen von Jugendkulturen

- Jugendkulturen und Globalisierung.
Die Hardcore-Szene
- Mediatisierung einer Szenepaxis.
Indie als Hybrid
- „Information wants to be free!“
- Transnationale Vernetzung juveniler Szenen

Freie Beiträge

- Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern
und Jugendlichen
- Effekte vorschulischer Bildungszentren in den Niederlanden

Kurzbeiträge

Rezensionen



77411

6. Jahrgang

4. Vierteljahr 2011

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Jahrgang 6 – Heft 4

Inhalt

Schwerpunkt

Transnationalisierungen von Jugendkulturen

Dagmar Hoffmann und Jürgen Mansel

Editorial 365

Philipp Lorig und Waldemar Vogelgesang

Jugendkulturen und Globalisierung. Die Hardcore-Szene als Prototyp
ethisch-translokaler Vergemeinschaftung 369

Paul Eisewicht und Tilo Grenz

Mediatisierung einer Szenepaxis. Indie als Hybrid transnationaler
und lokaler Kontexte 387

Viktoria Spaiser

„Information wants to be free!“ – Die politische (Jugend-)Bewegung
der Netzaktivisten 403

Sebastian Schröer

Transnationale Vernetzung juveniler Szenen – Eine exemplarische
Auseinandersetzung mit Handlungspraxen involvierter Akteure 417

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Heinz Reinders, Burkhard Gniewosz, Anne Gresser und Simone Schnurr

Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen
Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ) 429

Ton Vallen †, Roel van Steensel und Jeanne Kurvers

Die Effekte von vorschulischen Bildungszentren in den Niederlanden. Der Einfluss
von organisatorischen Merkmalen und kindlichem Familienhintergrund 453

Kurzbeiträge

<i>Tanja Rinker, Nora Budde, Elif Bamyaci und Verena Winter</i> Einblicke in die sprachlichen Leistungen türkischer Kinder mit Deutsch als Zweitsprache	471
<i>Tobias Richter, Johannes Naumann, Maj-Britt Isberner und Yvonne Kutzner</i> Diagnostik von Lesefähigkeiten bei Grundschulkindern: Eine prozessorientierte Alternative zu produktorientierten Tests	479
<i>Bernd Lindner</i> Jugend ausstellen	487

Rezensionen

<i>Petra Gieß-Stüber</i> Sebastian Braun, Sebastian Finke: Integrationsmotor Sportverein: Ergebnisse zum Modellprojekt „spin-sport interkulturell“	491
<i>Jürgen Schwier</i> Nils Neuber, Meike Breuer, Ahmet Derecik, Marion Golenia, Florian Wienkamp: Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter	495
Die Autorinnen und Autoren	498

Transnationalisierung von Jugendkulturen. Medien und Migration

Editorial

Dagmar Hoffmann und Jürgen Mansel



Dagmar Hoffmann



Jürgen Mansel

Jugendliche in der Gegenwartsgesellschaft soziokulturell zu verorten, zu gruppieren und als Jugendkultur zu identifizieren, ist für Sozialforschende eine große Herausforderung. Die Erfassung jugendkultureller Gemeinschaften kann nie umfassend, sondern immer nur selektiv und fallspezifisch erfolgen. Unter jugendkulturellen Gemeinschaften können Gruppen, Szenen und Milieus verstanden werden, die sich in den vergangenen Jahrzehnten prinzipiell stark ausdifferenziert und pluralisiert haben. Manche sind kurzzeitige, soziale Phänomene, andere wiederum kaum öffentlich. Während frühere Jugendkohorten etwa noch als „Halbstarke“, „Beatniks“, „No-Future-Generation“ bezeichnet werden konnten, lassen heutige jugendkulturelle Phänomene immer weniger solche Kollektivattribuierungen zu. Jugendliche fühlen sich selbst auch immer seltener einer Jugendkultur oder auch Szene zugehörig, sondern sie erproben und testen diverse jugendkulturelle Stile, Moden und Attitüden für sich aus, die sie variabel im Rahmen ihrer Identitätsausbildung nutzen. Partizipation an und Repräsentanz einer kulturellen Szene sind deshalb prinzipiell zu unterscheiden. Die Affinitäten zu jugendkulturellen Angeboten sind recht unterschiedlich ausgeprägt. Auch ist die Bindung an jugendkulturelle Gemeinschaften sowie die Verweildauer in den Gruppen sehr verschieden. Jugendkulturen sind optional und haben mitunter einen informellen Charakter. Gleichwohl ist die Auseinandersetzung mit den jeweiligen jugendkulturellen Stilen, mögen sie noch so vielfältig sein, für die individuelle Identitätskonstruktion von großer Bedeutung.

Lokale, nationale und globale Medienangebote sowie vor allem Musikgenres sind häufig die zentralen Referenzbereiche der jugendkulturellen Gemeinschaften. Über geteilte Medienpräferenzen und Mediennutzungsweisen werden soziale und kulturelle Vergemeinschaftungen vorgenommen. Es entwickeln sich teilweise diffuse, aber bisweilen auch strukturelle bzw. formalisierte Gruppen, deren Mitglieder ihren speziellen kulturellen Leidenschaften und Interessen einen Ausdruck geben. Sie sind oftmals durch besondere Formen der Binnenkommunikation gekennzeichnet, favorisieren gruppen- bzw. szenetypische Symboliken und Codes, die für Außenstehende erkennbar, aber nicht unbe-

dingt vollends zu entschlüsseln sind. Jugendkulturelle Gemeinschaften pflegen oftmals – aber nicht immer – einen ausgehandelten Lebensstil. Sie einigen sich zudem auf Wertekanons, die ihre Gruppe von anderen soziokulturellen Gebilden abgrenzen. Zumeist bieten jugendkulturelle Gemeinschaften exklusive Räume für Heranwachsende zum kommunikativen Austausch, zur Wissensaneignung, zur Selbstbestätigung und sozialen Anerkennung.

Während sich die jugendlichen Gemeinschaften in Westdeutschland (für die DDR-Jugend liegen nur wenige selektive Studien vor) in den 1950er bis 1990er Jahren nicht selten an west-europäischen und US-amerikanischen Kulturen, Ideologien und Werten orientierten (nicht nur im Sinne der Adaption, sondern auch der Distinktion), öffnen sich um die Jahrtausendwende Jugendliche in Westeuropa zunehmend (fern)östlichen, afrikanischen und auch südamerikanischen Ästhetiken und Lebensstilen, die sie studieren, adaptieren und in ihren Lebenswelten zu etablieren versuchen. Gleichzeitig sind globale Lebensstiltrends auszumachen, die sich transnational durchsetzen und einstige kulturelle Differenzen oder Eigenarten verschwinden lassen. Kulturen vermischen sich, fusionieren, entkoppeln sich. Hybride Kulturen und Ästhetiken bilden sich aus. Ursachen dafür sind nicht nur die weltweiten Kommerzialisierungen von kulturellen Gütern, die globale Distribution popkultureller Ereignisse und das Vorhandensein einheitlicher Medienformate, sondern auch regionale und kulturelle Mobilitäten sowie Migrationserfahrungen von jungen Menschen.

Der Schwerpunkt des vorliegenden Heftes der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* widmet sich der Fragestellung, inwieweit Jugendkulturen bzw. Phänomene jugendkultureller Gemeinschaften sich vor dem Hintergrund transnationaler Entwicklungen und fortschreitender Mediatisierungen entwickeln und wie man diese Entwicklungen analysieren kann. Bi- und transnationale Kontexte der Sozialisation werden im Hinblick auf ihre je spezifischen jugendkulturellen Praktiken betrachtet. Es wird danach gefragt, inwieweit einerseits immer noch ‚Kollektiv‘- und ‚Massenkulturen‘ bestehen, aber andererseits sich auch Individual- und Nischenkulturen herausbilden. So wird davon ausgegangen, dass Individuen auf je individuelle Art und Weise an verschiedensten kulturellen Angeboten bzw. Stilen partizipieren und sich diese nutzbar machen, auch ohne sich kollektiv zu organisieren und ihre Zugehörigkeit (dauerhaft) zu formalisieren. Des Weiteren wird diskutiert, ob und inwieweit transnationale kulturelle Angebote zum einen trans- oder polykulturelle Identitäten hervorbringen und zum anderen nationale, lokale oder ‚monokulturelle‘ Identitäten herausfordern.

Zunächst geben *Philipp Lorig* und *Waldemar Vogelgesang* (beide Universität Trier) mit ihrem Beitrag „Jugendkulturen und Globalisierung. Die Hardcore-Szene als Prototyp ethisch-translokaler Vergemeinschaftung“ einen ausführlichen Überblick über die Entstehung und Entwicklung sowie die Erforschung von Jugendkulturen. Ausgehend von Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozessen der Gegenwart zeichnen sie die zunehmenden Tendenzen der Glokalisierung von Jugendkulturen nach. Diese manifestieren sich in einer stilistischen Öffnung gegenüber neuen kulturellen Ästhetiken und ihrer Einlagerung in die originären, lokal und kontextbestimmten Codes und Symboliken. Transnationale Bewegungen – so die Trierer Jugendforscher – können räumlich sowie ‚enträumlicht‘ durch neue Formen der Onlinekommunikation stattfinden. Durch Rückgriff auf eigene ethnografische Forschungen zur Hardcore-Szene stellen die Autoren ihre Theorie glokaler Jugendkulturen vor, die das Spannungsverhältnis zwischen Transnationalisierung, Kontextualisierung und szenischer Identität miteinander in Einklang zu bringen versucht.

Im darauffolgenden Beitrag setzen sich *Paul Eisewicht* und *Tilo Grenz* vom Karlsruher Institut für Technologie (KIT) mit den Konsequenzen der Mediatisierung für die kulturellen Praktiken der Indie-Szene auseinander. Anhand musikalischer ‚Mash-Ups‘ zeigen die Autoren, inwieweit mit grenzübergreifenden, transnationalen Stilorientierungen kulturelle Grenzen und Grenzziehungen sukzessive diffuser werden. In ihren Untersuchungen kommen sie zu dem Schluss, dass übergreifende Gruppenzusammenhänge eher schnellleibige, zumindest auf gewisse Zeit stabilisierte „glokale“ Formen von Szenekultur hervorbringen. Auszumachen ist tendenziell ein transnationales Orientierungs- und Inszenierungsangebot für die Indies, das in seiner Vielfalt und Binnendifferenzierung kaum zu überschauen ist. Am Beispiel der Indieszenen lässt sich zeigen, wie juvenile, lokale Gemeinschaften ihre ganz eigene Vorstellung davon entwickeln, was Indie ist und dass dies stets neu ausgehandelt und konstruiert, gleichwohl aber auch temporär geteilt wird.

Wie bedeutsam auch die digitalen Medien und insbesondere das Internet für die Prozesse der Vergemeinschaftung politischer Aktivisten ist, beschreibt *Viktoria Spaiser* (Universität Bielefeld) in ihrem Beitrag „Information wants to be free!“ – Die politische (Jugend-)Bewegung der Netzaktivisten“ sehr anschaulich. Sie stellt heraus, dass die politische Bewegung der Netzaktivisten keine „reine“ Jugendkultur ist, sondern es sich um eine Bewegung mit einer eigenen Alternativkultur handelt, die von jugendlichen Anhängern der Bewegung als Jugendkultur gelebt wird. Ihre Mitglieder fungieren als starke Impulsgeber und stellen gewissermaßen die Basis der Bewegung dar, die sich verschiedenster symbolischer Elemente aus diversen Sub-, Jugend- und Popkulturen bedient, um sich auch nach außen hin, in der so genannten „analogen“ Welt zu inszenieren. Ihre Analysen basieren einerseits auf Ergebnissen einer quantitativen Schülerbefragung aus dem Jahr 2009/2010 unter Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und andererseits auf qualitativen problemzentrierten Interviews mit ausgewählten Netzaktivisten und -aktivistinnen. Die Autorin kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich politische Netzbewegungen immer auch um eine transnationale Ausrichtung und Vernetzung bemühen, aber anhand kultureller respektive religiöser Zugehörigkeiten die Gruppen homogener als erwartet bleiben.

Der letzte Schwerpunktbeitrag von *Sebastian Schröer* (Universität Dresden) widmet sich dem Thema „Transnationale Vernetzung juveniler Szenen“. Der Autor berichtet aus einer interaktionistischen Perspektive von einer mehrjährigen Studie, in der eine französische und eine ostdeutsche Graffiti-Szene untersucht wurde. Es galt herauszufinden, inwieweit in den Graffiti-Szenen transnationale Vernetzungen außerhalb formalisierter und institutionalisierter sozialer Kontexte stattfinden. *Schröers* Analysen weisen darauf hin, dass – gleichwohl die beiden Szenen sozialstrukturell unterschiedlichen Bedingungen unterworfen gewesen sind – Koalitionen und semi-formale Bindungen eingegangen werden, deren Beschaffenheit gängige Hypothesen und Ergebnisse zahlreicher anderer Szenestudien konterkarieren. Die häufig attestierte „Flüchtigkeit“ von Szenen sind seiner Ansicht nach eine ungeeignete Folie zur Erklärung zeitgenössischer transnationaler juveniler Vergemeinschaftungsprozesse. Diese Art von Vergemeinschaftungen vollziehen sich – so die Ergebnisse seiner Untersuchungen – auf der Grundlage globaler szeneimmanenter Themen und Werte, welche wiederum Gegenstand permanenter Aushandlungen sind. Ferner wäre es verfehlt, so der Autor, Prozesse transnationaler Vernetzung insbesondere in Graffiti-Szenen als originär jugendkulturelle Praxen zu deuten, da sowohl prä- als auch postadoleszente Szenegänger als legitime Akteure an die szeneorientierten Netzwerke angebunden sind.

Die Beiträge des Schwerpunktes zeigen auf, wie heterogen und fragmentiert jugendkulturelle Gemeinschaften sich in Zeiten der Globalisierung und Mediatisierung von Gesellschaft darstellen und wie voraussetzungsvoll sich Untersuchungen, die der Jugendkulturforschung zugeordnet werden können, gestalten. Diese müssen sowohl die veränderten Strukturbedingungen des Aufwachsens als auch die vielfältigen Dynamiken kulturellen Wandels berücksichtigen.

Jugendkulturen und Globalisierung. Die Hardcore-Szene als Prototyp ethisch-translokaler Vergemeinschaftung¹

Philipp Lorig und Waldemar Vogelgesang



Philipp Lorig



Waldemar Vogelgesang

Zusammenfassung

Anhand einer Synopse von Untersuchungen der Forschungsgruppe „Jugend, Medien und Kultur“ an der Universität Trier befasst sich der Beitrag mit der Entwicklung jugendkultureller Vergesellschaftungsformen und deren zunehmend internationalen Ausrichtung. Vor dem Hintergrund allgegenwärtiger Globalisierungsphänomene und damit einhergehenden medienvermittelten Pluralisierungen von Sinn- und Sozialwelten verändern sich auch Jugendkulturen hin zu translokalen kulturellen Gemeinschaften. Auffallend ist dabei, dass innerhalb der Jugendkulturen neben global geteilten Stilsprachen immer auch lokale Akzente gesetzt und ausgebaut werden und somit vermehrt Prozesse der ‚jugendkultureller Glokalisierung‘ beobachtet werden können. Am Beispiel von Forschungen zur Hardcore-Szene und deren ethischen Grundüberzeugungen wird gezeigt, wie die innerszenisch geteilten Ideale der Selbstverantwortung, der Schöpfungsverantwortung und der kritisch-emanzipatorischen Weltsicht auch über den Szenekontext hinaus den Alltag der Szenegänger bestimmen und vermehrt auch transnational weitervermittelt werden. Die Hardcore-Szene wird somit als eine musikbezogene Jugendkultur mit transnationalem Stil- und Personenaustausch und einem auf globale Geltung ausgerichteten Wertesystem beschrieben und als ein Prototyp glokalisierter jugendkultureller Vergemeinschaftung theoretisch verortet.

Schlagworte: Jugendkulturen, Hardcore-Szene, Globalisierung, jugendkulturelle Glokalisierung

Youth Cultures and Globalisation. The Hardcore Scene as a Prototype of Ethical and Translocal Collectivization

Abstract

This article is a synopsis of empirical studies of the research group ‘Youth, Media and Culture’ at the university of Trier representing the development of different kinds of local and translocal forms of sociality youth culture. In a world of ubiquitous globalisation and mediasation processes new types of small social worlds and also new forms of translocal youth cultures are generated. It is remarkable that the activities and styles of youth cultures consist of a mixture of local and global elements which can be described as a process of ‘youth cultural glocalisation’. Research studies of the hardcore scene deal with ethical principles such as individual responsibility, integrity of creation and both a critical and emancipated view of the world. These principles which influence the everyday life of the scene members are getting more and more globalised. All in all the hardcore scene can be conceptualized as a prototype of a glocalised youth culture with an international value system and a translocal network.

Keywords: Youth cultures, hardcore scene, globalisation, youth cultural glocalisation

1 Einleitung

Jugendkulturen als eigenständige Lebenswelten sind seit über 100 Jahren fester Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit und kulturellen Praxis in Deutschland. Von der Wandervogel- und Scoutbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts, über die Beat- und Halbstarkengeneration in den 1950er Jahren bis zu den digitalen Jugendkulturen in der Gegenwart lässt sich ein stilistisch-schillernder und habituell-facettenreicher Bogen jugendkultureller Vergesellschaftung nachzeichnen. Im Unterschied zu den Nachkriegsjahrzehnten, wo nur wenige und teilweise auch noch milieuspezifisch klar verortbare kulturelle Stile die Jugendkulturlandschaft prägten, ist es seit den 1980er Jahren zu einer kaum noch überschaubaren Fülle, Vielfalt und Vermischung oder zum Revival alter Stile in einem neuen Gewand gekommen (vgl. Krüger 2010; Farin 2010). Eine aktuelle Landkarte jugendkultureller Stile und Szenen hat angesichts der Dynamik in der Jugendkultursphäre, die durch Bricolage- und Crossover-Prozesse, Szenemix und Szenewanderungen noch verstärkt wird und unter der distinktiven Leitmaxime steht: ‚We are different‘ (vgl. Gebhardt 2010), meist nur eine kurze Halbwertszeit.

Die meisten ‚empirischen Szenevermesser‘ sind sich dieser Restriktion bewusst. Denn wer kennt die hochkomplexen Stilsprachen der Jugendkulturen und die in ihnen herrschenden Strukturen, Regeln, Konventionen, Kommunikationsstile und gruppendynamischen Prozesse wirklich im Detail? Bei den Recherchen in den Off- wie Online-Communities wähnt man sich als Jugendsoziologe immer häufiger in der Rolle jenes Gehetzten, den uns *Ludwig Bechstein* in seinem Märchen vom Hasen und Igel so meisterhaft vor Augen stellt: „Ick bin allda,“ rufen die gestandenen jugendlichen Szenegänger, und die hinterherhinkende Forschergemeinde kann nur lapidar feststellen: „Wir nicht!“ Eine Ausnahme bilden in diesem Zusammenhang die Systematisierungsvorschläge von *Eckert/Reis/Wetzstein* (2000), *Hitzler/Bucher/Niederbacher* (2001) und *Ferchhoff* (2007), die der gegenwärtigen Szenelandschaft Struktur und Kontur geben.

Was in ihren Sortierungs- und Typisierungskonzepten schon in einzelnen Aspekten wie der transnationalen stilistischen Öffnung und Durchdringung, den internationalen jugendkulturellen Locations und Treffpunkten oder den ortsunabhängigen Vergemeinschaftungsformen der Internet-Communities aufscheint, ist zu einem Kennzeichnen gegenwärtiger Jugendkulturen geworden: Ihre zunehmende globale Ausrichtung (vgl. *Nilan/Feixa* 2006; *Villányi/Witte/Sander* 2007). Ob westeuropäische, nordamerikanische oder senegalesische Underground- und HipHop-Szenen, deutsche, katalonische oder mexikanische Punks, englische oder französische Skinheads, die szenischen Stilsprachen und Lebensentwürfe in diesen Jugendkulturen bestehen jeweils aus einer Mischung aus lokalen und globalen Einflüssen. Dies gilt auch dort, wo Migrantenkulturen auf signifikant andere lokal-autochtone Kulturen treffen und z.T. diasporische jugendkulturelle Identitäten ausbilden (vgl. *Lübcke* 2010; *Nordbruch* 2010; *Hepp/Bozdog/Suna* 2011). Bei allen Globalisierungstendenzen und -phänomenen in der heutigen transnationalen jugendkulturellen Arena spielt das Internet eine wesentliche Rolle als Informations- und Vernetzungsmedium.

Am Beispiel von Studien der Trierer Forschungsgruppe ‚Jugend, Medien und Kultur‘² sollen im Folgenden sowohl die Strukturmerkmale zeitgenössischer Jugendkulturen als auch zunehmende Globalisierungstendenzen aufgezeigt werden. Im Fokus stehen dabei lokale und translokale Entwicklungen in der Hardcore-Szene, die als prototypisch für global ausgerichtete Jugendkulturen angesehen werden können.

2 Jugendkulturen: Strukturmerkmale und Entwicklungen

2.1 Pluralisierung und Mediatisierung von Jugendkulturen

Wenn ein Phänomen die jugendliche Lebenswelt nach dem Zweiten Weltkrieg verändert hat, dann ist es die Vermehrung und Ausdifferenzierung von Jugendkulturen. Zwar gab es auch davor jugendkulturelle Gesellungsformen, etwa die bereits erwähnten Wandervögel Anfang des 20. Jahrhunderts, die Wilden Cliques der Weimarer Republik oder die Swinger und Edelweißpiraten in der NS-Zeit, aber nach dem Zweiten Weltkrieg ist es zu einem regelrechten Boom gekommen: Skater, Sprayer, Skinheads, die jugendlichen Fans von Fernsehserien, Computerfreaks und nicht zuletzt die Anhänger der unterschiedlichsten Musikgruppen und -stile bestimmen seither den Jugendalltag. Etwa ein Viertel der Jugendlichen rechnet sich gegenwärtig einer spezialisierten Szene zu (vgl. *Vogelgesang* 2012b), wobei der Anteil noch größer wird, wenn man die szenischen Sympathisanten, die in der neueren Jugendforschung als „Ajos = Allgemein Jugendkulturell Orientierte“ (Schmidt/Neumann-Braun 2003, S. 263) bezeichnet werden, mit hinzunimmt.

Vielfach im Stile von Ethnolog/innen spüren wir in unserer Forschungsgruppe seit fast drei Jahrzehnten den unterschiedlichsten Cliques, Szenen, Fangemeinschaften und Spezialkulturen nach, wobei uns stets eine grundlegende Einsicht kulturanthropologischer Forschung als Richtschnur für unsere eigenen Untersuchungen dient: Erst die Beobachtung von und die Teilnahme an den Aktivitäten in den unterschiedlichsten jugendkulturellen Szenen und Kontexten ermöglicht jene Einsichten, die zum Verständnis dieser kleinen, adoleszenztypischen Sozialwelten und ihrer faszinierenden Dialektik von Gemeinschaftsbildung und Individualisierung beitragen.³ Medienvorlieben und Körperstyling, Sprache und Gestik, Wohnformen und situationales Environment sind dabei die elementaren Bedingungen für die Entfaltung – aber auch Unterscheidung – der verschiedenen Jugendkulturen. Ihre vielfach demonstrativ-provokativen Praktiken und Symbole signalisieren exklusive Identitätszeichen und Raumautonomie, letztlich besetztes Terrain, in dessen szenischem Rahmen die Insider einerseits als eigenständige Gestalter lebensweltlicher Bezüge und Ordnungen in Erscheinung treten, andererseits aber auch eine sichtbare und expressiv-ausdrückliche Abgrenzungs- und Absetzbewegung auf sozio-kultureller Ebene vornehmen.

Innerhalb dieser jugend- und medienkulturellen Arena haben wir in unserer Forschungsgruppe folgende Jugendszenen eingehend untersucht: Im Musikbereich u.a. Gruf-ties, Black Metal-Fans, Techno-Anhänger/innen, HipHopper und Hardcore-Fans, für Film und Fernsehen die – vor allem in 1980er und 1990er Jahren weit verbreiteten – Videocliques sowie die Fanclubs der ‚Lindenstraße‘, der ‚Star Trek‘-Serie und die Anhänger/innen der Märchenverfilmung ‚Drei Haselnüsse für Aschenbrödel‘. Auch Computer und Internet erweisen sich als ideale Anknüpfungspunkte für Jugendszenen und neue Community-Formen, wobei wir in diesem Kontext Programmierer, Hacker, Online-Rollenspieler und verschiedene Spielefraktionen – und hier insbesondere die jugendliche LAN-Szene – näher unter die empirische Lupe genommen haben.

Dabei haben wir eine durchaus generalisierbare Beobachtung gemacht: Der hier vorherrschende Mediengebrauch ist Ausdruck von szenespezifischen Distinktionsformen und Kristallisationspunkt für jugendeigene kleine Lebenswelten, wo mediale und soziale Kompetenzen in eigener Regie erworben werden. Entsprechende Aneignungsstrategien

sind dabei hochgradig selbstbestimmt, unterliegen aber je nach erreichter Position innerhalb der Szene großen Unterschieden. Denn wie in allen Jugendkulturen gibt es auch in ihren medialen Derivaten intraszenische Differenzierungen und gestufte Formen des Wissens und der Zugehörigkeit, die vom Novizen über den Fan bis zum Freak reichen. Den unterschiedlichen Karriereabschnitten korrespondieren dabei differentielle Lern- und Wissenstypen, wobei die anfänglich unsystematischen Trial-and-Error-Strategien nach und nach von gerichteten und bewussten Formen des Lernens und Wissensmanagements abgelöst werden – eine Entwicklung, die in der neueren Jugendforschung unter dem Begriff der ‚geheimen Bildungsprogramme in Jugendszenen‘ (vgl. Hitzler 2004) thematisiert wird.

Versucht man vor dem Hintergrund dieser Entwicklung und mit Bezug auf die aktuelle Forschungslage eine Systematisierung der zeitgenössischen jugend- und medienkulturellen Praxisformen, dann offenbart ihr stilistisches Substrat und ihre soziale Verortung folgende Strukturmerkmale, die gleichsam als analytisch-kategoriales Raster für die heutige Jugendkultursphäre insgesamt angesehen werden können:

- Die Zahl von Jugendkulturen hat stark zugenommen. Die Schätzungen schwanken zwischen 100 und 200, wobei die Zahl der Anhänger große Unterschiede aufweist. Auch wenn eine exakte empirische Quantifizierung des jugendkulturellen Feldes nicht möglich ist, so ist davon auszugehen, dass seit Mitte der 2000er Jahre der Hip-Hop mit einer Anhängerzahl von etwa einer Million zum Mainstream in der deutschen Jugend- und Musikszene zählt (*Pluralisierung*).
- Jugendkulturen unterliegen ständigen Differenzierungen und Aufspaltungen. Aus der Rockszene haben sich die Stilrichtungen des Cog, Punk, New Wave und Heavy Metal abgespalten. Die Metal-Kultur ihrerseits hat sich zwischenzeitlich ebenfalls in mehrere Untergruppierungen wie Black Metal, Death Metal und Doom ausdifferenziert. Die Abspaltung von Subszenen wird regelrecht zum Kampfmittel zur Sicherung von Identität und Autonomie. Man kann deshalb auch von einem Mainstream der Minderheiten sprechen (*Diversifizierung*).
- Auch wenn sich eine große Anzahl von Jugendlichen einer Szene zugehörig fühlt⁴, ihre Anbindung und Identifikation mit der Szene – und bisweilen auch mehreren Szenen – ist dabei jedoch unterschiedlich intensiv. Drei Typen des Fantums lassen sich unterscheiden: Der Novize, der Tourist und der Freak. Sie markieren einerseits gestufte Formen szenengebundenen Wissens und andererseits – wenn auch nicht zwangsläufig – Karriereabschnitte innerhalb einer Szene (*gestufte Szenebindung*).
- Es sind vor allem die jugendlichen Szeneveteranen, die ihr Wissen und ihre Stilhoheit auch sehr prononciert als Konfrontations- und Abgrenzungsstrategie gegenüber Erwachsenen einsetzen. In spielerisch-aufreizender Lässigkeit demonstrieren sie die ungleiche Verteilung vor allem von Medienkompetenzen. Gerade ihre Leichtigkeit und Virtuosität in der visuellen Wahrnehmung – und zwar von den Bilderspektakeln der Musikclips bis zu den virtuellen Welten der Computerspiele – verdeutlichen, dass der Umgang mit Medien und ihren Inhalten sich immer weiter auseinander entwickelt, denn selbst aufgeschlossene und wohlmeinende Erwachsene können diese medialen Produkte nicht in ihre alltagsästhetischen Schemata transponieren; Ratlosigkeit, Verwirrung und Empörung sind dann nicht selten die Folge. Die Anzeichen mehren sich, dass sich der Generationen-Konflikt zukünftig viel stärker als Medien-Konflikt zeigen wird (*asymmetrische Wahrnehmungsstile*).

- Jugendkulturen sind Formationen auf Zeit, deren Leben und Überleben aufs Engste mit ihrer Stilexklusivität verknüpft ist. Deren Verlust ist gleichbedeutend mit einer Entzauberung und Auflösung ihrer Identität und hängt wie ein Damoklesschwert über allen jugendkulturellen Stilgemeinschaften. In dem Maße nämlich, wie ihre Szene-symbole – z.B. die XXL-Klamotten, Baseballkappen und Turnschuhe (Sneakers) bei den HipHop-Fans – von vielen aufgegriffen werden, inflationieren sie und werden schließlich für ihren Zweck untauglich. Jugendkulturen als gemeinschaftliche Lebensentwürfe scheitern nicht einfach an der Unrealisierbarkeit ihrer Konzepte, sondern blühen und welken mit den Konjunkturen ihrer Symbole und Karrieren ihrer Protagonisten. Ein markanter Einschnitt in der Grunge-Szene war bspw. der Freitod ihres Idols Kurt Cobain von der Gruppe ‚Nirvana‘ im Jahr 1994 (*Kampf um Exklusivität und Distinktion*).
- Mit der Expansion des Jugend- und Medienkulturmarktes zu Beginn der 1980er Jahre und der freien Wählbarkeit von kulturellen Mustern und Gruppierungen, verlieren klassenkulturell orientierte Stilbildungsprozesse an Bedeutung. Nicht mehr die Verankerung von jugendlichen Lebensformen in der herkunftsspezifischen ‚parent culture‘ ist bestimmend für die heutigen Jugendkulturen und -szenen, sondern viel eher modische Stilbasteleien, die als postmoderne, identitätsstiftende Bezugspunkte tendenziell allen Jugendlichen verfügbar sind. Während Punks und Popper untrennbar mit ihrer Herkunftskultur verbunden sind – dem Arbeitermilieu und dem Bürgertum –, gibt es bei den Techno-Anhänger/innen und LAN-Gamern keine Schichtabhängigkeit mehr. Der Trend ist offenkundig: Bei der Wahl der Szenezugehörigkeit ist an die Stelle der Milieugebundenheit die individuelle Interessenorientierung getreten (*Interessengebundenheit anstelle von Herkunftsabhängigkeit*).
- Stile, Rituale und Symbole in Jugendkulturen enthalten Hinweise auf höchst unterschiedliche Körperbilder und körperbezogene Erlebnisformen. Jede Jugendkultur schreibt sich gleichsam auf ihre Weise in den Körper ein und hinterlässt dort Spuren. So wird z.B. in der Heavy Metal-Szene der aggressive Körper inszeniert, bei den Techno-Fans ist er Ekstasemedium und die Grufties gestalten ihn zu einem morbiden Protestzeichen um (*Körperkult und Körperkultivierung*).
- Durch Fixierungen, Übersteigerungen und Radikalisierungen kann es auch zu problematischen Entwicklungen innerhalb von bestimmten Jugendkulturen und -gruppen kommen. Zu den ‚Konfliktszenen‘ zählen gegenwärtig Skinheads, Autonome, Hooligans, Satanisten, Faschos und bestimmte migratorische Gruppierungen, für die aggressive Männlichkeit und Gewalt die dominanten Ausdrucksmittel sind. Hinzu kommen rigide Macht-, Unterwerfungs- und Bestrafungsrituale, die den Ausstieg zu einem hohen persönlichen Risiko machen (*deviante Jugendszenen*).

2.2 Jugendszenen als Orte kultureller Produktivität und Differenzierung

Versucht man die Befunde aus unseren Jugend- und Medienstudien unter einer stärker differenzierungssoziologischen Perspektive zu betrachten, dann ist festzuhalten, dass die Vielfalt der Nutzungs- und Codierungsmöglichkeiten, die Medien eröffnen, zur Herausbildung von neuen Spezialkulturen führen – und dies keineswegs nur im Jugendbereich. Verbunden ist hiermit eine Steigerung selbstgewählten und selbstdefinierten Lebens. Personale Identität wird verstärkt auch über mediale Spezialisierungen und Gruppierungen

befestigt. Jenseits von Stand, Klasse und Schicht etablieren sich neue medien- und szenegebundene Distinktions-, Identitäts- und Sozialformen.

Diese Ergebnisse stehen in deutlichem Widerspruch zu der in bestimmten Kreisen der Kulturkritik verbreiteten Überzeugung, die Kommunikationsmedien seien die großen kulturellen Gleichmacher oder gar die Produzenten einer farblos-eindimensionalen Einheitskultur. Analog zu *Schelskys* (1953) Vorstellungen von der ‚nivellierten Mittelstandsgesellschaft‘ aus den 1950er Jahren wird hier – allerdings auf globalem Niveau – eine ‚nivellierte Weltkultur‘ behauptet. Damit sollen die Entwicklungen und Folgen transkultureller Medienkommunikation gefasst werden, die zu international vereinheitlichten Interaktionsmustern, Werten, Normen und Bedürfnissen beitragen. *Schmidt* (1994) spricht in diesem Zusammenhang von Entdifferenzierungsphänomenen, die in – meist negativ konnotierten – Schlagworten wie Vermassung, Amerikanisierung oder auch Kommerzialisierung zum Ausdruck kommen. Entdifferenzierung meint in diesem Zusammenhang, dass Massenmedien – und hier insbesondere das Fernsehen – zu weltweiten Standardisierungen führen. *Sichtermann* (1997) hat dies in einer spitzzüngigen Fernsehkritik auf den Punkt gebracht: „Gegen die Amerikanisierung der deutschen – und nicht nur der deutschen – TV-Unterhaltung ist kein Kraut gewachsen.“

Die mit der weltweiten Vermarktung von Medienprodukten einhergehenden Angleichungsprozesse repräsentieren jedoch nur einen Wirkungsaspekt. Denn gleichzeitig – und das belegen unsere Forschungsergebnisse nachdrücklich – sind auch unübersehbare Differenzierungsprozesse in Gang gesetzt worden. So ermöglichen die verschiedenen Medien und Programmattungen nicht nur neue Wahlmöglichkeiten, sondern eröffnen auch größere Handlungsspielräume und tragen damit zu einer Pluralisierung von Sinn- und Sozialwelten bei. Diese Pluralisierung kann in zwei Bereichen verdeutlicht werden. Zum einen werden kulturelle Praxisformen dehierarchisiert. Das heißt, die ehemals fest gefügten Unterscheidungen einer hierarchisch strukturierten Hochkultur, die nur hohe und niedere Kultur, Wesentliches und Oberflächliches, guten und schlechten Geschmack kennt, werden ersetzt durch miteinander konkurrierende Spezialkulturen, die je nach Stilensemble spezifische Mediennutzungsformen, alltagsästhetische Schemata und Deutungsmuster entwickeln. Zum anderen mindert der horizontale Differenzierungsprozess, der sich in immer neuen und zunehmend spezialisierteren kulturellen Formen und Formationen dokumentiert, auch die begriffliche Reichweite der Subkulturkonzepte, soweit sie noch von einem hierarchischen Verhältnis zwischen Kultur und Teilkultur ausgehen. Mit dem Begriff der Spezialkultur versuchen wir diesen Transformationen Rechnung zu tragen. Gerade für die jugendlichen Medienkulturen trifft dies in besonderem Maße zu. Sie sind keine sub- oder gegenkulturellen Entwürfe, sondern sie verbinden die überkommene, hegemoniale Kultur mit verschiedensten Teilkulturen. Aber die Medien verdrängen nicht die anderen Wirklichkeiten, sondern pluralisieren sie.

Dabei spielen verstärkt auch jugendkulturelle Globalisierungsprozesse⁵ eine wichtige Rolle. Hintergrund dieser Entwicklung ist das Faktum, dass in den ‚global media cities‘ (vgl. *Krätke* 2002) transnationale Konzerne populärkulturelle Produkte aller Art – und zwar angefangen von Filmen und Serien über Videoclips und Computerspiele bis zu den unterschiedlichsten Musikstilen – für den Weltmarkt produzieren. Fraglos sind diese global verbreiteten Produkte (und die damit verbundenen Images) Angebote zur Selbststilisierung und Gruppenbildung. Aber führen sie auch zu deren Nivellierung und Gleichschaltung, wie immer wieder befürchtet wird? So umschreibt der französische Romancier *Frédéric Beigbeder* die Zukunftsperspektive der transnationalen und konsumorientierten

Jugendmilieus folgendermaßen: „Eines Tages werden wir nicht mehr Länder, sondern Marken bewohnen: Wir sind dann die McDonalddianer und die Microsofties“ (zit. n. Roth 2002, S. 25). Der uniformierten Konzernwelt werden in dieser Vorstellung standardisierte und homogenisierte Jugendkulturen gegenübergestellt, die sich dem Konsumdruck und der Kommerzialisierung der übermächtigen Marktakteure nicht entziehen können.

Unsere bisherigen Forschungen zeigen aber, dass gerade in den jugendlichen Medienszenen die populärkulturellen Fertigprodukte der Medienbranche höchst unterschiedlich und eigenwillig verwendet werden. Zwar haben gerade die expressiven jugendlichen Musikkulturen, wie etwa die Punk-, Techno- und HipHop-Fangemeinschaften, durch die wachsende Mediatisierung und Kommerzialisierung eine internationale Stilsprache ausgebildet, aber sie weisen stets auch einen besonderen lokalen Akzent auf. Dieser Kontextualisierungsaspekt, also die Frage, inwiefern die normierte populärkulturelle Botschaft durch nationale, regionale oder milieuspezifische Aneignungspraxen überlagert wird, zählt zu den zentralen Themenstellungen der Jugendkulturforschung in der jüngeren Vergangenheit (vgl. Kaya 2001; Weller 2003; Watters 2004; Hepp 2008; Sircar 2009; Roose 2010).

2.3 Jugendkulturen und Szenen als populärkulturelle deterritoriale Gemeinschaftsnetzwerke

Setzt man sich vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation mit gegenwärtigen Jugendkulturen und Szenen auseinander, so ist zu konstatieren, dass auch – oder gerade – die Globalisierung der Medienkommunikation nachhaltig zu deren Wandel beigetragen hat (vgl. Roth 2002). So sind mit der Globalisierung im Allgemeinen und der Globalisierung der Medienkommunikation im Speziellen kommerziell vermittelte, deterritoriale Gemeinschaftsnetzwerke auszumachen, die sich zu hoch relevanten Identitätsressourcen entwickelt haben. Diese Relevanz haben sie nicht nur für ihre gestandenen Szenemitglieder bzw. ihre Organisationselite im engeren Sinne, sondern auch für die szenischen Sympathisanten. Denn sie bieten auch für die ‚symbolischen Touristen‘ jederzeit die Möglichkeit, Aspekte ihres Identitätsangebots in die eigene Identitätsartikulation zu integrieren. Indem solche Gemeinschaften auf verschiedene Aspekte der kommerzialisierten Populärkultur verweisen, erscheint es stichhaltig, sie als populärkulturelle Gemeinschaften zu bezeichnen (vgl. Hepp/Höhn/Vogelgesang 2010).

Die Entstehungsbedingungen dieses Gemeinschaftstyps gründen dabei gleichermaßen in lokalen wie translokalen Bezügen. Auffallend ist, inwieweit gerade bei Jugendkulturen als einer spezifischen Ausprägung dieser populärkulturellen Gemeinschaften eine solche ‚doppelte Verankerung‘ greifbar wird: Auf der einen Seite konstituieren sie sich über lokale Gruppen mit ihren typischen Treffpunkten und sozialen Veranstaltungen. Auf der anderen Seite verweisen genau diese lokalen Gruppen auf einen umfassend deterritorialiserten und translokalen Sinnhorizont, der durch mediale Repräsentationen getragen und vom ‚inner circle‘ der jeweiligen Jugendkultur stabilisiert wird. Als gleichsam prototypisch kann in diesem Zusammenhang eine Untersuchung von Liechty (1995) angesehen werden, die zeigt, wie jugendkulturelle Vergesellungen in der nepalesischen Hauptstadt Katmandu hybride, einheimische und (medial) importierte Kultur- und Konsummuster integrierende Formen von Identitätsartikulationen ausbilden. Dass solche Prozesse nicht nur in Städten ablaufen, sondern auch in ländlichen Regionen, wird anhand der Sherpa-

Jugend in den Bergregionen des Himalaja deutlich (vgl. *Luger* 2002). Auch hier hat ‚Jugendkultur‘ die Jugendlichen erreicht und dies ebenfalls über sehr spezifische kommunikative Verdichtungen, wobei im Bereich Musik, Film und Fernsehen das indische Medienangebot dominiert. Insbesondere Musik ist für die Sherpa-Jugendlichen eine zentrale Ressource jugendkultureller Verortung. Sie schafft einen Raum für Gemeinschaft, für eigene Aktivitäten und Identitätsartikulationen. Aber auch in den ländlichen Regionen bleibt für die Jugendkultur spezifisch, dass sie nicht gänzlich gegen Traditionen gerichtet zu sein scheint, sondern kommerziell vermittelte jugendkulturelle Ressourcen in einem längeren Aneignungsprozess in „neue synkretistische und transkulturelle Gebilde und Lebensstile“ (ebd., S. 665) integriert werden.

Es ließen sich noch zahlreiche weitere Beispiele dafür anführen – etwa die Studie von *Darling-Wolf* (2004) zur unterschiedlichen Aneignung von japanischen Popstars in verschiedenen asiatischen Ländern oder die Untersuchung von *Frau-Meigs* (2006) zu translokalen Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei der Rezeption des Reality-Fernseh-Formats *Big Brother* –, dass Jugendkulturen als populärkulturelle Gemeinschaftsnetzwerke zunächst einmal lokal bezogene Gebilde sind, auch wenn sie sich über bestimmte medienvermittelte Ressourcen formieren. Gerade wenn hier mitunter aus gänzlich anderen kulturellen Kontexten stammende kommerzielle mediale Repräsentationen das Kristallisationsmaterial dieser lokalen Gruppen sind, geschieht die Gemeinschaftsbildung in einem umfassenden Prozess der Aneignung dieser ‚Quellen‘. In der translokalen Zugänglichkeit solcher Ressourcen ist allerdings gleichzeitig der über das Lokale hinausgehende Sinnhorizont dieser Vergemeinschaftungen auszumachen. So stehen die verschiedenen lokalen Gruppen auf einer ersten Ebene durch das Vorhandensein geteilter medialer Repräsentationen in einem umfassenden konnektiven Zusammenhang. Auf einer zweiten Ebene bestehen gewissermaßen ausgehend hiervon auch direkte Konnektivitäten durch sich entwickelnde kommunikative Kontakte ihrer Mitglieder, insbesondere der Organisationselite. Über dieses Konnektivitätsnetzwerk konstituiert sich die Jugendkultur – im Sinne *Andersons* (1983) – als Netzwerk vorgestellter populärkultureller Gemeinschaft in seiner Gesamtheit. Als eine solche populärkulturelle Gemeinschaft ist auch die Hardcore-Szene zu begreifen.

3 Die Hardcore-Szene: Entstehung und Strukturmerkmale

Musikalisch und kulturell stark im Punk verwurzelt, entsteht Hardcore Anfang der 1980er Jahre in den US-amerikanischen Metropolen und ihren Vororten (vgl. *Budde* 1997; *O’Hara* 2006; *Calmbach* 2007). Bei allen Gemeinsamkeiten lässt sich die Hardcore-Szene von Beginn an als Gegenbewegung und Abgrenzung zum Lebensstil und Habitus der Punkszene beschreiben. Der selbstzerstörerischen und nihilistischen ‚No-Future‘-Einstellung der Punks wurde ein positiver, lebensbejahender Gegenentwurf bewusst und durchaus provokativ entgegengesetzt (vgl. *Adler u.a.* 2006). Als gemeinsamer Nenner fungiert hierbei eine kritische, linke Haltung im Sinne eines Überbaus zur Punkszene. Dieser Überbau hat den Anspruch, undifferenzierte Gesellschaftskritik in konkrete Aktivitäten zu überführen:

„Gegen Sexismus, Rassismus und Kapitalismus‘ wird zum Dreigespann, auf dem Hardcore aufgebaut, ganz gleich wie stark nun mit der autonomen Linken verwoben. Andere Selbstverständlichkeiten [...] bilden sich heraus, je mehr Hardcore in einzelne Sparten zerfällt“ (Büsser 1996, S. 19).

Mitte der 1980er Jahre erreicht Hardcore über Großbritannien auch Europa und somit auch die Punkszene Deutschlands. Es entstehen erste lokale Szeneausprägungen, die Inhalte und Ideale werden aber von den amerikanischen Vorbildern übernommen und innerszenisch geteilt (vgl. Budde 1997). Schnell beginnt sich die Szene eigene Stilsprachen zu schaffen und innerszenisch auszudifferenzieren, Authentizitätswahrung und Abgrenzung sind hierbei wichtige Motoren der Szeneentwicklung. Anfangs musikalisch dem Drei-Akkord-Schema des Punkrock verhaftet, entstehen spätestens seit Ende der 1980er Jahre weitere Subgenres. Inhaltliche Fokussierungen und neue musikalische Ausdrucksformen lassen die Szene in der Folgezeit zu einem komplexen Gebilde heranreifen. Dabei reicht die musikalische Bandbreite von ‚Metalcore‘, der sich der musikalischen und inhaltlichen Stilsprache des Metals bedient, über politisch fokussierten, aggressiven ‚Crustcore‘ bis zum selbstreflexiven Umgang mit persönlichen Empfindungen im ‚Emocore‘. Die Abgrenzung zu anderen Subgenres und die Generierung stilistischer Eigenheiten kann dabei als ein dynamisches Konstitutionsmoment der Szene gesehen werden. Neben den musikalischen Ausdifferenzierungen spielen stilistische Partikularismen eine gewichtige Rolle. Symbolische Signets und stilsprachliche Elemente zeigen Zugehörigkeit und verweisen auf innerszenisch angeeignetes Know-How. Als Beispiel für ein symbolisch aufgewertetes Stilelement kann das ‚schwarze X‘ auf dem Handrücken gelten, das von drogenfreien Szenegängern oftmals vor Konzerten aufgetragen wird. Ursprünglich war das aufgemalte X ein Erkennungsmerkmal für Barbedienstete in den USA, denen es verboten war, Alkohol an Minderjährige auszuschenken. Dieses X wurde im Sinne einer Selbst-Stigmatisierung in ein positives Zeichen umgedeutet, um freiwilligen Verzicht und Zugehörigkeit zu symbolisieren und ist auch heute noch auf Hardcore-Konzerten anzutreffen (vgl. Lahickey 1997; Maybaum 2003; Haenfler 2006).

Wie auch andere, verwandte ‚Aufklärungs-Szenen‘ (vgl. Hitzler u.a. 2001) gehört die Hardcore-Szene in Deutschland zu den kleinen Szenen. Es wird von ca. 60.000 Szenegängern ausgegangen, wobei seit Anfang der 2000er Jahre und durch die zunehmende Popularität mancher musikalischer Subgenres, wie z.B. des ‚Metalcores‘, ein Anstieg der Szenegröße wahrscheinlich ist. 3,9 Prozent der deutschen Jugendlichen in Jugendkulturen positionieren sich selbst als Punk- oder Hardcore-Fan (vgl. Müller-Bachmann 2001). Der Altersdurchschnitt im Szenekern liegt bei etwa Mitte zwanzig, wobei ein Großteil der Hardcore-Szenegänger zwischen 21 und 25 Jahre alt ist. Nur etwa ein Fünftel der Szenegängerinnen sind weiblich, Tendenz steigend (vgl. Hitzler 2004; Calmbach 2007).⁶ Die Szene weist eine starke regionale Dynamik auf und artikuliert sich phasenartig.

4 Ethische Universalismen als Konstituierungsmoment der Hardcore-Szene

Dass viele zeitgenössische Jugendkulturen über intern geteilte ‚geheime Bildungsprogramme‘ und charakteristische Merkmale verfügen, gilt auch für die Hardcore-Szene: Sie ist ein Forum ethisch-praktischer Selbstbildung, in der eine bestimmte Lebensauffassung und -führung sozialisiert wird. Diese macht nicht an der Szenegrenze und auch nicht an

nationalen Grenzen halt, sondern weist über den Szenerahmen hinaus weit in den Alltag der Szenegänger/innen hinein und erhebt einen universellen Geltungsanspruch, den es auch jenseits der Szenewelt einzulösen gilt (vgl. *Lorig/Vogelgesang* 2008). Konstituierend für die Hardcore-Szene sind dabei drei ethische Universalismen und ihre spezifischen Leitideen, verbunden mit dem Anspruch, diese Universalismen auch zu leben und das meint in einem ganz direkten Sinn, sie durch individuell-vorbildhaftes Handeln in der Alltagswelt umzusetzen. Diese sind der Lebensstil des ‚Straight Edge‘, verbunden mit der ethischen Leitidee der puritanischen Selbstkontrolle und Selbstverantwortung, der ‚Vegetarismus/Veganismus‘ und seine Leitidee der Schöpfungsverantwortung sowie das Gestaltungsprinzip des ‚Do It Yourself‘, verknüpft mit der Leitidee, eine selbst gestaltete lokale und globale Lebenswelt zu schaffen.

4.1 Straight Edge

Der Straight Edge-Lebensstil, dem sich etwa ein Fünftel der Szenegänger/innen in Deutschland zuordnen (vgl. *Calmbach* 2007), entstand parallel zu den Anfängen der Hardcore-Szene. Aufbauend auf einen Songtext der Washingtoner Band ‚Minor Threat‘, bedeutet Straight Edge die strikte Ablehnung jeglicher Form von Drogen und Verzicht auf promiskuitive sexuelle Ausschweifungen, resultierend aus der Kritik am übermäßigen Alkohol- und Drogenkonsum der Punk-Szene (vgl. *Mulder* 2010; *Kuhn* 2010). Motivation und Ziel der Straight Edge-Lebenseinstellung ist, durch klares Denken und Kontrolle Verantwortung über das eigene Leben zu gewinnen. Es wird davon ausgegangen, dass die positive Veränderung des individuellen Lebens die Voraussetzung für die Veränderung der Gesellschaft ist. Kontrolle und puritanische Selbstinszenierung nehmen dabei die Doppelrolle eines positiven Gegenentwurfs gegen die konsumorientierte Mainstream-Kultur und gegen die nihilistische Lebenseinstellung der eigenen Herkunftskultur, des Punk, ein. Der Widerstand dieser unkonventionellen Form der Rebellion bedient sich der Methode der multiplen Abstinenz: Die performativ entscheidende Rolle spielt, was eben nicht getan wird. Unter der Prämisse, dass die Welt in einem emanzipatorisch-progressiven Sinne veränderbar ist, sollen die eigenen Energien und Potenziale zur Veränderung des Umfeldes genutzt werden, wozu ein ‚klarer Kopf‘ nach Ansicht der Straight Edger auch außerhalb des Szenerahmens die Voraussetzung ist. Missionarisch nach außen getragen und inszeniert werden die Straight Edge-Ideale durch entsprechende Slogans wie ‚Drug free Youth‘, ‚It’s ok not to drink‘ etc. auf T-Shirts, Aufnähern und Buttons. Das bereits erwähnte schwarze X dient hier vor allem als stilistisches Erkennungszeichen und wird oft auf Konzerten als Distinktionsmerkmal auf den Handrücken aufgetragen.

4.2 Vegetarismus/Veganismus

Ähnlich wie die Straight Edge-Lebenseinstellung ist auch die vegetarische oder vegane Ernährungsweise ein ethischer Universalismus der Hardcore-Szene, der weit über die innerszenischen Grenzen hinaus den täglichen Lebenswandel der Szenegänger/innen beeinflusst. Der Verzicht auf Fleisch oder im Veganismus auf jegliche Tierprodukte wird innerszenisch geteilt und diskutiert, der Geltungsanspruch des ethisch motivierten Fleischverzichts ist aber global. Besonders in der Hardcore-Szene ist der Anteil an Vegetarier/innen und Veganer/innen sehr hoch: Über die Hälfte aller von *Calmbach* (2007) be-

fragten Szenegänger/innen bezeichnen sich als Vegetarier/innen oder Veganer/innen. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls auffallend, dass sich knapp 10 Prozent zu den Tierbefreiern rechnen. Dementsprechend sind die engagierten Hardcore-Szenegänger/innen in der Unterscheidung von Schwarz (2005) als „Tierrechtler“ und nicht nur als „Tierschützer“ einzuschätzen. Es zeigt sich hier eine doppelte Intentionalität und Aktivität: In den Ernährungsgewohnheiten äußert sich einerseits radikale Kritik an Tierausbeutung und Kapitalismus, wobei der Protest am eigenen Körper und szeneeintern beginnt, andererseits ist der Wertanspruch aber universalistisch. Noch deutlicher als im Straight Edge-Lebenswandel zeigt sich im Veganismus die Entgrenzung innerszenisch geteilter Werte. Neben der Aufklärung in der Szene, z.B. durch Infostände auf Konzerten, engagieren sich viele Hardcore-Szenegänger/innen auch außerhalb der Szene in Tierrechtsorganisationen wie PETA, Animal Peace oder der Antispeziesistischen Aktion. Dazu äußert sich eine befragte Szenegängerin folgendermaßen:⁷

„Die politische Lebenseinstellung ist nicht auf den Plattenspieler beschränkt, auf den man gerade mal eine Platte mit politischen Texten legt, das ist sehr vieles. (...) Das ist das politische Arrangement überhaupt, das man auf Demonstrationen geht. Veganismus ist ja auch eine Art von Protest mit dem man ganz konkret zeigen will, dass es auch anders geht. Ich denke, das ist schon ziemlich wichtig in der heutigen Gesellschaft, dass das Leute durchsetzen“ (Anna, 19).

4.3 Do It Yourself: eine selbst gestaltete lokale und globale Lebenswelt

Der dritte ethische Universalismus der Hardcore-Szene ist das Prinzip des Do It Yourself. Ausgehend von Szeneaktivitäten wird der Massenkultur ein Gegenentwurf entgegengestellt, eine Kultur des Selbermachens. Demonstrative Produktion und Selbstermächtigung sind das Movens des Do It Yourself-Prinzips mit dem Ziel, eine Kultur und kulturelle Objekte unabhängig von kommerziellen Strukturen und eine Alternative zur gängigen Kulturproduktion zu schaffen (vgl. Adler u.a. 2006; Calmbach/Rhein 2007). Eine gewichtige Rolle spielt dabei die Grundüberzeugung der Szene, dass Hardcore ‚mehr als Musik‘ ist und der damit verbundene Versuch, eine Lebenswelt der Eigeninitiative und Selbstorganisation aufzubauen.⁸ Auffallend ist, dass die Szeneorganisation selbst vom Do It Yourself-Prinzip geprägt ist und gleichzeitig Räume für Eigenaktivitäten öffnet. Jede/r Szenegänger/in kann sich theoretisch und praktisch das szeneeintern geteilte Wissen aneignen und im Sinne Benjamins (1969) als ‚Sachverständiger‘ aktiv teilnehmen. Die selbstbestimmte Gestaltung der Hardcore-Lebenswelt findet auf verschiedenen Ebenen statt. Markante Aktivitäten sind hierbei die Organisation von Touren und Konzerten in Eigenregie, der eigenhändige und kreative Gestaltungsstil von Tonträgern und Magazinen (sogenannte Fanzines) sowie die Ebene des Do It Yourself als Marktprinzip und szenische Eigenökonomie.

Bei der Konzertorganisation – oftmals in selbstverwalteten Räumen und Jugendzentren – zeigt sich der Do It Yourself-Ethos in der direkten Kommunikation mit Bands und unabhängigen Agenturen, eigens betriebener Werbung und Flyergestaltung und der bewussten Aufhebung der Trennung von Publikum und Band, die den Konzertraum öffnet, damit sich durch Mitsingen und Tanzen aktiv am Geschehen beteiligt werden kann. Subjektives Handeln wird in gemeinschaftliche Kontexte eingebunden und das Konzertevent zur organisierten, eigenwilligen Performanz. Auch in der Gestaltung von Fanzines und Tonträgern überwiegt die Handarbeit und bewusst zur Schau gestellte Fehlerhaftig-

keit. Dem Unkommerziellen und der Kreativität wird hierbei eine besondere Wertschätzung entgegengebracht, deren Voraussetzung ein spezifisches Expertenwissen der Szeneinhalte ist. In der Gestaltung der Tonträger zählt der Einsatz minimaler Kosten bei maximaler Eigenverantwortung: Im Prozess eines kreativen und emotional besetzten Sich-zu-Eigen-Machens werden alte Verpackungen, Pappen und Stoffe zweckentfremdet und umgestaltet. Do It Yourself als Marktprinzip drückt sich des Weiteren im Tausch von Tonträgern aus, wobei Tauschnormen und Wertigkeiten innerhalb der Szene fair ausgehandelt und balanciert werden müssen. Ziel ist dabei der Aufbau eigener Marktstrukturen und Distributionskanäle und eine weitestgehende Ablösung von gängigen kapitalistischen Strukturen außerhalb des Szenekontextes. Im Tonträgertausch kommt auch deutlich der transnationale Charakter der Szene zum Ausdruck: Es existiert ein globales Tauschsystem und die Tauschorganisation verläuft über interszenische, globale Netzwerke. Ein Szenegänger beschreibt dies auf folgende Art und Weise:

„Ich kenne Leute aus Amerika, Singapur, Australien, Frankreich, Schweden, also schon global angesiedelt. Indem man mit diesen Leuten in Kontakt tritt, sei es durch Plattentausch oder dass man solche Internet-Communities aufsucht. Man weiß, was dort vonstatten geht, wie die Szene dort aussieht. Sie bekommen einen Eindruck von uns und man verbreitet Bands und Ideen. Das finde ich sehr wichtig, dass eben ein funktionierendes Netzwerk besteht, denn ohne geht es einfach nicht“ (Lars, 21).

5 Diffusionsstrategien der Hardcore-Szene zwischen Kooperation und Mission

Die vorgestellten ethischen Universalismen werden global und innerszenisch geteilt, gleichzeitig kommt es aber zu globalen Szenekooperationen und Anknüpfungstendenzen. Auch hier ist es sinnvoll, den Blick auf die verschiedenen Ebenen der Wertediffusion und universalistischen Ansprüche zu richten: Ausgehend von lokalen Szeneaktivitäten kommt es zu einer transnationalen Umsetzung der politischen Ideale auch über den Szenekontext hinaus.

5.1 Szenische Locations und Events

Auf einer ersten Ebene lassen sich szeneeinterne Diffusionsstrategien feststellen, vor allem auf Szene-Events. Hier findet eine ethische Selbstvergewisserung statt, Inhalte werden transnational ausgetauscht und Aufmerksamkeiten werden gelenkt. Konzerte finden getreu der ‚Do It Yourself‘-Maxime hauptsächlich in oftmals selbstverwalteten Jugend- oder Kulturzentren, Autonomen Zentren und besetzten Häusern statt. Diese lokal organisierten Konzerte bieten eine erste Austauschmöglichkeit sowohl innerhalb der lokalen und regionalen Szenestrukturen, als auch darüber hinausgehend durch Kommunikation mit den tourenden Bands aus anderen Ländern und Kontinenten. Eines der größten Festivals, das ‚Fluff-Fest‘ im tschechischen Pilzen, verzeichnet etwa 2.000 Besucher/innen aus ganz Europa und anderen Kontinenten und dient der Szene als zentrales Event zur Diffusion szenetypischer Werte und Inhalte. Ähnliches gilt für das ‚Cry me a river-Fest‘ in Versmold. Hier treffen sich jährlich 300 bis 400 internationale Szenegänger/innen und Anhänger/innen des Screamo-Subgenres zum gemeinsamen Konzerterlebnis und darüber hinausweisenden Austausch.

5.2 Web 2.0 Plattformen

Das Internet nimmt auch für die Hardcore-Szene mittlerweile eine wichtige Relaisfunktion zwischen internen und externen Kommunikationsflüssen ein. Als Beispiel für szeneeinternen Austausch wäre die Internet-Community ‚www.poisonfree.com‘ zu nennen. Auf dem Message-Board diskutieren hier Hardcore-Szenegänger/innen über verschiedenste szenerelevante Inhalte. Neben Musikdiskussionen und Konzertwerbung wird szenerelevantes Wissen über Stile, Locations bis hin zu veganen Kochrezepten geteilt und weitervermittelt. Durch die Szenedarstellung vermittelt Fotos, Videos, Flyern und Szenereports wird die über Kleidung, Tattoos oder bestimmte Frisuren kommunizierte Stilsprache transnational ausgetauscht, angeeignet und oftmals mittels Bricolage mit der eigenen lokalen Stilsprache vermischt und weiterentwickelt. Neben Fanzines haben sich vor allem Web 2.0-Plattformen und szeneeinterne Blogs zu einer äußerst relevanten Verbindung von lokalem und globalem Szenehandeln ausgeweitet.

Über die Szenegrenzen hinaus weist die Seite ‚www.peta2.com‘. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit Tierrechten und fleischloser Ernährung, zeigen sich Bezugspunkte und Rückkopplungen zur Hardcore-Szene, indem Hardcore-Bands von PETA präsentiert und sogar ganze Touren unterstützt werden. Der ethische Universalismus des Vegetarismus/Veganismus wird – ausgehend von der Szene – bewusst mit szeneeexternen Aktivitäten und Gestaltungsräumen verknüpft.

5.3 Verbündete in einer globalisierten Wertegemeinschaft

Als Beispiel für einen universalistischen Werteanspruch kann die Überschreitung inner-szenischer und verstärkt auch nationaler Grenzen in den geteilten Werten der Hardcore-Szenegänger und der Antifa-Bewegung dienen. Antifaschistisches Engagement wird innerhalb der Szene propagiert und getreu dem politischen Anspruch emanzipatorischer Kritik wertgeschätzt, außerhalb der Szene beteiligen sich über 20 Prozent bei antifaschistischen Aktionen, Kundgebungen und Demonstrationen (vgl. *Calmbach* 2007). Verstärkt erfolgt der Informationsaustausch auch hier über das Internet. Kollektive wie z.B. ‚Vegan uprising‘ verknüpfen explizit Veganismus, Antifaschistische Arbeit und die Organisation von Hardcore-Konzerten miteinander. Auf ihrer Homepage (<http://veganuprising.jimdo.com>) wird aufbauend auf einer Einbettung in den Szenekontext ein Engagement in anderen Gemeinschaften und Gruppen mit ähnlichen Werten und Idealen verfolgt und umgesetzt. So können im Onlineshop neben Tonträgern von Hardcore-Bands auch Kleidungsstücke und Öffentlichkeitsmaterial mit antifaschistischen Slogans bestellt und Informationsbroschüren zu Veganismus erworben werden. Auch wurde in den letzten Jahren innerhalb der Szene auf zunehmende Unterwanderungsversuche rechter Bands und Gesinnungen reagiert und der national konnotierten Besetzung von Hardcore und Vegan-Straight-Edge beispielsweise mit der Kampagne ‚Good Night White Pride‘ ein deutliches Zeichen entgegengesetzt.⁹ Mittlerweile transnational etabliert, kann auch diese Kampagne als ein Beispiel für szeneeintern geteilte Diskussionen mit szeneeextern geteilter antifaschistischer Arbeit gelten.

Ein Beispiel für eine globale Szenekooperation ist die ‚Red Edge‘-Bewegung in Süd- und Zentralamerika. Zugehörige Kollektive, wie z.B. ‚CASE‘ aus Chile, verbinden Do It Yourself-Aktivitäten explizit mit politischer Arbeit. Aus einem Hardcore und Straight

Edge-Umfeld kommend, sind sie über die Szene hinaus aktiv und engagieren sich in linker Aufklärungsarbeit. Diese äußert sich in selbstgestalteten Magazinen zu lokalen politischen Geschehnissen, in Demonstrationen oder auch Veranstaltungen zu marxistischer Gesellschaftskritik. In der ‚Red Edge‘-Bewegung zeigt sich somit auch die Transnationalität der Szene. Straight Edge-Werte werden global geteilt, aber auf lokaler Ebene politisch angepasst und kontextbezogen umgesetzt. Zurückgreifen können die Szenegänger/-innen in Chile dabei auf Tonträger und Äußerungen anderer Straight Edge-Gruppierungen mit politischer Ausrichtung. Zu nennen sind an dieser Stelle das Umfeld der Bands ‚Feeding the fire‘ und ‚Seein red‘ aus den Niederlanden, die schon in den 1990er Jahren Hardcore, drogenfreies Leben und politische Aktivitäten miteinander verknüpften.

6 Zusammenfassung

Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse der Gegenwart setzen auch jugendkulturelle Gemeinschaften vermehrt in Bewegung. Zu beobachten sind dabei – in begrifflicher Anlehnung an Robertson (1998) – verstärkt Tendenzen der ‚Glokalisierung von Jugendkulturen‘. Diese manifestieren sich einerseits in einer stilistischen Öffnung gegenüber neuen kulturellen Ästhetiken und ihrer Einlagerung in die originären Codes und Symboliken, ohne dass andererseits die spezifisch lokalen Szene- und Stilcharakteristika aufgegeben werden. So sind beispielsweise im HipHop durch die bewusste Vermischung von westlichen mit südamerikanischen Musikelementen neue, translokale Musikgenres entstanden, die jedoch auch weiterhin durch den lokalen Kontext mitgeprägt werden. Transnationale Bewegungen können aber auch räumlich stattfinden. Der verstärkte Partytourismus in die angesagten Technoclubs Berlins kann hier als Beispiel dienen. Nicht möglich wären diese Formen der Transnationalisierung jugendkultureller Ausdrucksformen ohne die Nutzung besonderer Medienangebote und Kommunikationsformen. Vor allem das Web 2.0 ist zu einer kommunikativen Plattform par excellence geworden, die durch den Austausch in szenespezifischen Online-Communities sowohl die Globalisierung als auch die Mediatisierung von Jugendkulturen forciert.

Eine musikbezogene Jugendkultur, bei der nicht nur ein transnationaler Stil- und Personenaustausch zu beobachten ist, sondern für die zudem ein auf globale Geltung ausgerichtetes Werteverständnis konstitutiv ist, ist die Hardcore-Szene. Anfang der 1980er Jahre aus dem Punk entstanden, stützt sie sich seit Beginn auf universalistische Normen, die es intraszenisch zu teilen und im Sinne einer ‚kosmopolitische Tugendlehre‘ in der (Welt-) Gesellschaft zu verankern gilt. Die sowohl lokal als auch global agierende Hardcore-Szene mit ihren ethischen Universalismen und transnationalen Vernetzungen lässt sich als Prototyp einer globalen Jugendkultur charakterisieren. Die Szene dient den jugendlichen Anhänger/-innen als Lern- und Experimentierfeld zur Aneignung und Demonstration universalistischer Werte und als eine Arena, in der ethische Normen lebensweltnah praktiziert und eine alternative, über die Szenegrenzen hinausweisende, Lebensführung eingeübt werden kann. Auf lokaler Ebene findet die ethisch-normative Selbstsozialisation im Szenekontext statt. Von hier ausgehend überschreiten sie dann aber anhand der aufgezeigten Leitideen und Kooperationen Szenegrenzen und zunehmend auch nationale Grenzziehungen. Auf der Grundlage geteilter ethischer Normen und Werte kommt dem eigenen Körper und dem verantwortungsvoll gelebten Alltag eine Vorbildfunktion zur

gesellschaftlichen Veränderung zu, wie die ethischen Universalismen des Straight Edge-Lebensstils und vor allem des Veganismus zeigen. Szenen und gesellschaftliche Gruppierungen mit ähnlichem Werte-horizont fungieren zudem als transnationale Anknüpfungspole zur praktischen – und kosmopolitischen – Verwirklichung gemeinsam geteilter Ideale: Was szeneeintern erlernt wird, wird auch szeneeextern im Verbund mit Gleichgesinnten umgesetzt.

Anmerkungen

- 1 Der Text basiert auf einem Vortrag („Transnationalismus als Universalismus: Die Hardcore-Szene auf Weltmission?“), den wir auf dem 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Oktober 2010 in Frankfurt a.M. gehalten haben.
- 2 Mitte der 1980er Jahre formierte sich ein interdisziplinär ausgerichtetes Team von Soziologen, Pädagogen, Psychologen, Germanisten und Medienwissenschaftlern an der Universität Trier („Forschungsgruppe Medienkultur und Lebensformen“) mit Forschungsschwerpunkten im jugend-, medien- und kultursoziologischen Bereich. Neben quantitativ-repräsentativen Befragungen wurden auch qualitative Studien durchgeführt, wobei insbesondere mediale Aneignungsformen und jugendkulturelle Szenen näher untersucht wurden. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen führten 1993 dazu, dass sich aus der Gesamtgruppe eine eigenständige Arbeitsgruppe („Jugend, Medien und Kultur“) herauskristallisierte, die sich bis heute mit Jugend-, Medien- und Kulturfragen beschäftigt. Aktuell führt die Projektgruppe Studien zur medialen Diaspora von Aussiedlerjugendlichen, zu Rezeptionsformen von Casting-Shows und zu Lebensformen von Stadt- und Landjugendlichen durch. Ein Überblick über die Forschungstätigkeit aus der jüngeren Vergangenheit findet sich in: *Schulze-Krüdener/Vogelgesang* (2002), *Vogelgesang* (2006, 2012a).
- 3 Unsere Forschungsgruppe ist den Maximen einer lebensweltlichen Ethnographie verpflichtet, deren Bogen sich von den Subkulturforschungen der Chicago School in den 1930er und 1940er Jahren über die Jugendkulturstudien des Centers for Contemporary Cultural Studies in Birmingham nach dem Zweiten Weltkrieg bis zu der verstärkten Hinwendung zu qualitativen Studien in der deutschen Jugend(kultur)forschung seit den 1990er Jahren (vgl. *Neumann/Braun* 1998) spannen lässt. In welchen konzeptionellen Schritten und mit welchen Zugangs-, Erhebungs- und Interpretationsverfahren wir die unterschiedlichen jugendkulturellen Lebenswelten erkundet und erklärt haben, ist ausführlich dargelegt in *Schulze-Krüdener/Vogelgesang* 2002. Feld- und Theoriearbeit, so die Grundintention unserer Untersuchungen, zielen letztlich auf die rekonstruktive Erfassung der in Sinnbezüge konstituierten sozialen Wirklichkeit aus der Perspektive der beteiligten Subjekte, wobei sich der Erkenntnisgewinn während des oft mehrjährigen Forschungsprozesses im steten Wechsel zwischen Erhebung und Interpretation des Datenmaterials vollzieht. Insofern gewinnt die Ethnographie unterschiedlicher jugendlicher Handlungsstile, Symbolwelten und Vergesellungen ihre Erkenntnisse auf der Grundlage einer Offenlegung der Erfahrungen und Deutungsmuster, die für den Lebensalltag und die Szenen der jungen Generation bezeichnend sind, wobei kommunikativen und interpretativen Rückkoppelungsschleifen zwischen den Forschern und den jugendlichen Feldsubjekten eine wichtige kontrollierende und korrigierende Funktion im Forschungs- und Erkenntnisprozess zukommt.
- 4 Allerdings scheint die Szenemitgliedschaft deutlich rückläufig zu sein, wie Vergleichsstudien aus der jüngeren Vergangenheit belegen. Rechneten sich in Jugendbefragungen aus den Jahren 2000 noch 45 Prozent (vgl. *Vogelgesang* 2001) und 2001 sogar 48 Prozent (vgl. *Wetzstein/Erbeldinger/Hilgers/Eckert* 2005) der Befragten einer jugendkulturellen Szene zu, so geben in unserem aktuellen Jugendsurvey aus dem Jahr 2011 lediglich noch 23 Prozent der 14-bis 25-Jährigen an, Fan oder Mitglieder einer Jugendszene zu sein (vgl. *Vogelgesang* 2012b).
- 5 Der Begriff der Globalisierung zählt zu den schillerndsten – und auch ambivalentesten – im öffentlichen Diskurs, dessen semantisches Feld hier vom Lobpreis auf eine neue Weltgesellschaft bis hin zu Befürchtungen imperialer Fremdbestimmung reicht. Auch im wissenschaftlichen Kontext werden, je nach disziplinärem Feld, nicht nur Ursachen und Entwicklungsverläufe von Globalisierungsprozessen unterschiedlich gefasst, sondern auch deren Erscheinungsformen und Folgen – ablesbar etwa an Konzeptualisierungen wie Transnationalisierung, Hybridisierung und Kreolisierung

- (vgl. Beck 1997, Held u.a. 1999; Wagner 2001; Kleiner/Strasser 2003). In Anlehnung an Giddens (1997) fassen wir Globalisierung als „Intensivierung weltweiter Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt“ (S. 85)
- 6 Trotz steigender Anzahl an Szenegängerinnen ist zu konstatieren, dass die Szene nach wie vor stark männerdominiert ist. Dies zeigt sich vor allem auf Konzerten und Events, wobei es je nach Subgenre auch hier unterschiedliche Ausprägungen gibt.
 - 7 Die folgenden Zitate stammen aus eigenen qualitativen Studien und Forschungen der letzten Jahre zum Selbstverständnis der Hardcore-Szene und ihrer Mitglieder. Neben rund 30 Expert/innen-interviews mit Konzertorganisatoren, anderen Szeneaktiven und vor allem Konzertgängern/innen, wurden teilnehmende Beobachtungen auf Konzerten und Szeneevents durchgeführt, Bands auf kleinen Tourneen begleitet und Fanzines sowie Tonträger analysiert und verglichen.
 - 8 Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Befragungen Calmbachs (2007), wonach drei Viertel der Befragten als Szene-Aktivist:innen verstanden werden können. Dies deckt sich mit den Einschätzungen von Hitzler (2004), der das Verhältnis von Szenemotoren zu Publikum zahlenmäßig mit 3:1 beziffert.
 - 9 Zur näheren Erläuterung rechter Gesinnungen in der linksdominierten Hardcore-Szene siehe: www.letsfightwhitepride.de

Literatur

- Adler, M./Hepp, A./Lorig, P./Vogelgesang, W. (2006): „Do-It-Yourself“: Aneignungspraktiken in der Hardcore-Szene. In: Tully, C. J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. – Weinheim, S. 219-235.
- Amit-Talai, V./Wulff, H. (Hrsg.) (1995): Youth Cultures. A Cross-Cultural Perspective. – London/New York.
- Anderson, B. (1983): Imagined communities. – New York.
- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung. – Frankfurt a.M.
- Benjamin, W. (1969): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. – Frankfurt a.M.
- Budde, D. (1997): Take three chords. Punkrock und die Entwicklung zum American Hardcore. – Hamburg/Karben.
- Büsser, M. (1996): If the kids are united. Von Punk zu Hardcore und zurück. – Mainz.
- Calmbach, M. (2007): More than music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore. – Bielefeld.
- Calmbach, M./Rhein, S. (2007): DIY or die! Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Do-it-yourself. Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore. In: Göttlich, U./Müller, R./Rhein, S./Calmbach, M. (Hrsg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen. – Weinheim, S. 65-82.
- Darling-Wolf, F. (2004): Virtually Multicultural: Trans-Asian Identity and Gender in an International Fan Community of a Japanese Star. *New Media and Society*, 6, 4, S. 507-528.
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T.A. (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. – Opladen.
- Farin, K. (2010): Jugendkulturen heute. Aus Politik und Zeitgeschichte, 27, S. 3-8.
- Ferchhoff, W. (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. – Wiesbaden.
- Frau-Meigs, D. (2006): Big Brother and Reality TV in Europe. *European Journal of Communication*, 21, 1, S. 33-56.
- Gebhardt, W. (2010): „We are different!“ Zur Soziologie jugendlicher Vergemeinschaftung. In: Honer, A./Meuser, M./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Fragile Sozialität. – Wiesbaden, S. 327-340.
- Haenfler, R. (2006): Straight Edge: Hardcore Punk, Clean living youth and social change. – New Jersey.
- Held, D./McGrew, A./Goldblatt, D./Perraton, J. (1999): Global Transformations. – Stanford.
- Hepp, A. (2008): Medienkommunikation und deterritoriale Vergemeinschaftung. In: Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. – Wiesbaden, S. 132-150.
- Hepp, A./Höhn, M./Vogelgesang, W. (2010): Populäre Events. – Wiesbaden.
- Hepp, A./Bozdag, C./Suna, L. (2011): Mediale Migranten. Mediatisierung und die kommunikative Vernetzung der Diaspora. – Wiesbaden.

- Hitzler, R. (2004): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. – Düsseldorf.
- Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2001): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. – Opladen.
- Kaya, A. (2001): „Sicher in Kreuzberg.“ Constructing Diasporas: Turkish HipHop-Youth in Berlin. – Bielefeld.
- Kleiner, M.S./Strasser, H. (Hrsg.) (2003): Globalisierungswelten. Kultur und Gesellschaft in einer entfesselten Welt. – Köln.
- Krätke, S. (2002): Medienstadt. Urbane Cluster und globale Zentren der Kulturproduktion. – Opladen.
- Krüger, H.-H. (2010): Vom Punk bis zum Emo – ein Überblick über die Entwicklung und die aktuelle Kartographie jugendkultureller Stile. In: Richard, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Inter-Cool 3.0. – München, S. 13-41.
- Kuhn, G. (2010): Sober living for the revolution. Hardcore Punk, Straight Edge and Radical Politics. – Oakland.
- Lahickey, B. (Hrsg.) (1997): All Ages. Reflections on Straight Edge. – Huntington Beach.
- Liechty, M. (1995): Media, Markets and Modernization. Youth Identities and the Experience of Modernity in Kathmandu, Nepal. In: Amit-Talai, V./Wulff, H. (Hrsg.): Youth Cultures. A Cross-Cultural Perspective. – London/New York, S. 166-201.
- Lorig, P./Vogelgesang, W. (2008): Unpolitische Jugend? Jugendliche Lebenswelten als politisch-partizipatorische Lernfelder. Kursiv. Journal für politische Bildung, 11, 2, S. 64-76.
- Lübcke, C. (2010): Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In: Richard, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Inter-Cool 3.0. – München, S. 293-298.
- Luger, K. (2002): Alpenrap und Cybersherpas. In: Hepp, A./Löffelholz, M. (Hrsg.): Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation. – Konstanz, S. 667-695.
- Maybaum, F. (2003): „...and let me live poison free.“ Zum Verhältnis von Jugendkultur und Reinheitsvorstellungen am Beispiel des Straight Edge. In: Luig, U./Seebode, J. (Hrsg.): Ethnologie der Jugend. – Münster, S. 295- 325.
- Mulder, M. (2010): Straight Edge: Subkultur, Ideologie, Lebensstil? – Münster.
- Müller-Bachmann, E. (2002): Neues im jugendkulturellen Raum? In: Müller, R./Glogner, P./Rhein, S./Heim, J. (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. – Weinheim, S. 126-139.
- Neumann-Braun, K./Deppermann, A. (1998): Ethnographie der Kommunikationskulturen. Zeitschrift für Soziologie, 4, S. 239-255.
- Nilan, P./Feixa, C. (Hrsg.) (2006): Global Youth? Hybrid Identities, Plural Worlds. – London/New York.
- Nordbruch, G. (2010): Islamische Jugendkulturen in Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte, 27, S. 34-38.
- O'Hara, C. (2006): The Philosophy of Punk. Die Geschichte einer Kulturrevolte. – Mainz.
- Robertson, R. (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. – Frankfurt a.M., S. 192-220.
- Roose, J. (2010): Fans und Globalisierung. In: Roose, J./Schäfer, M.S./Schmidt-Lux, T. (Hrsg.): Fans. Soziologische Perspektiven. – Wiesbaden – S. 415-436.
- Roth, R. (2002): Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen. Aus Politik und Zeitgeschichte, 5, S. 20-27.
- Schelsky, H. (1979; zuerst: 1953): Gesellschaftlicher Wandel. In: Schelsky, H.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. – München, S. 333-349.
- Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2003): Ethnographie der Musikrezeption Jugendlicher. In: Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (Hrsg.): Popvisionen. – Frankfurt a.M., S. 246-272.
- Schmidt, S.J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. – Frankfurt a.M.
- Schulze-Krüdener, J./Vogelgesang W. (2002): Feldforschung bei jugendlichen Medien- und Brauchkulturen. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2, S. 65-92.
- Schwarz, T.: Veganismus und das Recht der Tiere. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Eine Einführung in Jugendkulturen. – Wiesbaden, S. 69-163.
- Sichtermann, B. (1997): Löschen heißer Ladung. Die Zeit, 16.01., S. 47
- Sircar, R. (2009): Bastelanleitung für Glokalismen: Multikulturalität in der Popkultur. In: Sohns, J.A./Utikal, R. (Hrsg.): Popkultur trifft Schule. – Weinheim/Basel, S. 81-93.

- Villány, D./Witte, M. D./Sander, U. (Hrsg.) (2007): Globale Jugend und Jugendkulturen. – Weinheim.
- Vogelgesang, W. (2001): „Meine Zukunft bin ich!“ Alltag und Lebensplanung Jugendlicher. – Frankfurt a.M./New York.
- Vogelgesang, W. (2006): Mediale Fankulturen und kulturelle Differenzierung. In: Robertson-von Trotha, C. (Hrsg.): Globale Handlungsfelder. Medien – Politik – Bildung. – Karlsruhe, S. 113-145.
- Vogelgesang, W. (2012a): Jugend, Alltag und Kultur. Eine Forschungsbilanz. – Wiesbaden (im Erscheinen).
- Vogelgesang, W. (2012b): Jugend in der Region. – Trier (im Erscheinen).
- Wagner, B: (2001): Kulturelle Globalisierung. – Essen.
- Weller, W. (2003): HipHop in Sao Paulo und Berlin. – Opladen.
- Wetzstein, T./Erbeldinger, P.I./Hilgers, J./Eckert, R. (2005): Jugendliche Cliques. – Wiesbaden.

Mediatisierung einer Szenepraxis. Indie als Hybrid transnationaler und lokaler Kontexte

Paul Eisewicht und Tilo Grenz



Paul Eisewicht



Tilo Grenz

Zusammenfassung

Der Artikel beschreibt die Konsequenzen der Mediatisierung der szenezentralen Praktik der Musikrecherche in der Indie-Szene. Dabei wird die These verfolgt und am Beispiel musikalischer ‚Mash-Ups‘ nachgezeichnet, dass mit grenzübergreifenden, transnationalen Stilorientierungen kulturelle Grenzen und Grenzziehungen sukzessive diffuser werden. So werden übergreifende Gruppenzusammenhänge brüchig und bringen schnelllebige, zumindest auf gewisse Zeit stabilisierte „glokale“ Formen von Szenekultur hervor.

Schlagworte: Indie, Szeneforschung, Vergemeinschaftung, Mediatisierung, Jugendkultur

Mediatization of a Practice in a Scene – Indie as a Hybrid of Transnational and Local Contexts

Abstract

This article describes the consequences of the mediatization of the important practice of searching for music in the independent scene. Using the example of musical mash-ups we try to develop the thesis that cultural boundaries become more and more diffuse with transnational stylistic orientations. Therefore comprehensive group cohesions become fragile and evoke fast-moving, glocal forms of scene culture that are stabilized at least short term.

Keywords: Indie, research on scenes, communitization, mediatization, youth culture

1 Einleitung

Die hiesigen Überlegungen basieren auf einem explorativ-interpretativen Szeneforschungsprojekt, das wir die letzten vier Jahre verfolgt haben. Dieses startete mit der Erkundung der Indie-Szene in den Jahren 2007 bis 2008 welche mit einer Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1993) zum „Zugehörigkeitsmanagement“ (vgl. Eisewicht/Grenz 2010) abgeschlossen wurde. Obwohl Indie seine historischen Wurzeln im englischen (vgl. Bladh 2004) hat, wählten wir seinerzeit einen Fokus auf Deutschland. Um dennoch

keinen regionalen Spezifika zu erliegen, führten wir in verschiedenen Großstädten Deutschlands mehrere leitfadengestützte, offene Interviews mit Feldakteuren durch, die sich selbst als ‚Indie‘ verstanden. Dabei erwies sich die Praxis, Interviews sehr viel stärker in für die jeweiligen Personen alltagsweltlichen settings und überdies vergleichsweise gesprächsartiger als interviewartiger (vgl. *Honer* 1994) durchzuführen als außerordentlich gewinnbringend, weil derart Personen in den für sie bekannten Umgebungen schlichtweg aufgeschlossener waren und wir ‚nebenbei‘ Treffpunkte und Event-Orte erleben konnten. Weil von den Indies, mit denen wir gesprochen haben, immer wieder die besondere Qualität der Konzerterfahrung betont wurde, erweiterten wir unseren Zugang zur Indie-Kultur, die wir später in den „independent style“ und „independent attitude“ differenzierten (vgl. *Grenz/Eisewicht* 2010), um teilnehmende Beobachtungen bei kleinen und populäreren Musikevents, die wir anfangs als Anlässe für mobile Interviews nutzten und damit zur Begleitung unserer Gesprächspartner (vgl. *Kusenbach* 2008). Mit der Zeit erwarben wir Wissen über Bands und Locations, d.h. welche Bands als ‚indie‘ galten, auf welchen Konzerten wir jeweils lokale Indie-Cliquen antreffen konnten und, vor allem, ‚wo‘ wir überhaupt von solchen Veranstaltungen erfahren konnten. Konzerte einschlägiger und immer öfter auch schlichtweg fast unbekannter Bands in Deutschland, sowie generell als ‚Indie‘ bezeichnete Veranstaltungen verschiedener Art, besuchen wir bis zum heutigen Tage, was uns einen vergleichsweise guten Einblick in die Entwicklung der Szene, städtisch-regionale Eigenheiten der Besucher/innen aber auch Besonderheiten bestimmter Bands gibt. So haben wir miterlebt, wie die musikstilistischen Grenzen sich unseren Beobachtungen nach mit den Jahren immer mehr in Richtung elektronischer Einflüsse und auch dem Hip-Hop öffneten. Diese Frage, die uns bereits 2008 als „Indietronic“ über soziokulturelle Grenzen einer Jugendszene, welche sich ursprünglich an Gitarren-Pop orientierte, hatte ‚grübeln‘ lassen, führte uns letztlich in eine lokale Szene-Kultur einer deutschen Großstadt, die durch einen auffälligen ‚mash up‘ von spezifischen Selbststilisierungen gekennzeichnet war. Zum Teil kannten wir diese bereits aus der Indie-Szene, wir identifizierten aber auch Elemente von Hip-Hop und elektronischer Musik, die auf den ersten Blick recht wenig mit Indie zu tun hatten. In einem Anschlussprojekt haben wir schließlich 2009 bis 2010 mit Organisatoren, Konzert- und Klubbesuchern gesprochen, Veranstaltungen teilnehmend beobachtet, Websites ‚verfolgt‘ und diesmal auch mit Künstler/innen geredet. Mit dem Fokus darauf, verstehen zu wollen, woher die stilistischen Einflüsse dieses lokalen Kulturphänomens kamen, haben wir eine gegenwartstypische, globalisierte Form von Szenegemeinschaft rekonstruiert. Die Beobachtungs-, Gesprächsdaten, Dokumente und letztlich auch Erlebnisse dieser Forschungsprojekte liegen den Überlegungen dieses Aufsatzes zugrunde.

2 Der Wert des Neuen: Eine Alltagsbeobachtung

Es ist ein Abend wie viele andere: vor einem Computerbildschirm sitzt ein junger Mann Anfang 20, mit der selbst gestellten Aufgabe, was er mit einer Freundin am kommenden Wochenende unternehmen kann. Beide würden sich, fragte man sie, als Indies bezeichnen und könnten auf Anhieb eine Reihe persönlich wichtiger Bands und KünstlerInnen aufzählen. Sie haben sich vor einem halben Jahr bei einem Konzert der britischen Band „The Coral“ kennen gelernt und besuchen seitdem zusammen Konzerte, für die sie ihre Freun-

de nur schwer begeistern können, die lieber auf größere Technoevents einschlägiger DJ-Größen pilgern. Über die an Musikleidenschaft orientierte Social Network Seite „Last.fm“, schaut er danach, welche Konzerte in der Umgebung, basierend auf seinen Hörgewohnheiten interessant für ihn sein könnten. Dort erfährt er, dass eine Band namens „Future Islands“ am Wochenende in seiner Stadt in einem kleinen Klub spielt. Er sieht, dass ein Bekannter von ihm das Konzert auch besucht und liest in den Kommentaren, wie groß bei einigen wenigen die Vorfreude auf das Konzert ist. In den Kommentaren schwankt die Meinung zwischen, der Sänger sei der Antichrist und die Bandmitglieder schlicht gelangweilt und der Meinung, die Leidenschaft der Band sei wie ihre Livequalitäten unerreicht (*Last.fm/music/future+islands* 2011). Das macht ihn neugierig und er schaut sich die „MySpace“-Seite der Band an und hört einige Lieder. Die Musik besteht vorrangig aus einem Bass, langsamen synthetischen Drums und einem dichten Synthesizersound. Die Stimme des Sängers ist tief und dehnt die Vokale, was eine theatralische Betonung der Wörter zur Folge hat. Ein andermal klingen die Worte wie schmerzhaft aus dem Bauch herausgepresst. Die Musik gefällt ihm und er liest auf „Wikipedia“ u.a., dass die Band 2006 von Kunststudenten aus Baltimore gegründet wurde die sich auch selber für die Musikvideos und das Artwork der Alben verantwortlich zeichnen. Er beschließt, seiner Freundin das Konzert vorzuschlagen, welches sie dann in besagtem Klub mit etwa 25 anderen Zuschauern genießen. Wieder eine tolle neue Band gefunden, denkt er sich und schießt ein Foto mit seinem Smartphone von der Band, das er gleich twittert und auf sein „Facebook“-Profil stellt. „Future Islands im Carambolage mit Jo. Echter Geheimtipp.“ schreibt er dazu. Auf dem Heimweg, mit dem Band-T-Shirt unter dem Arm tauscht er sich mit seiner Freundin und dem Bekannten über das Konzert aus. Ihr hat die Musik nicht ganz gefallen, für ihren Geschmack war die Musik zu elektronisch, zu künstlich und das ausladende Verhalten des Sängers und die überdramatisierende Art zu künstlich, zu exaltiert. Insgesamt schien ihr die Band mehr New-Wave-Revival als Indie. Er verteidigt die Band und meint, auch wenn die Musik elektronisch war, dass sie doch zweifelsohne einen sehr eigenen Klang hatte und die introspektiven, tragischen Texte die Ohnmacht spürbar werden ließen, die man selber in Zeiten großer Verluste verspürt. Es war fast so, als würde der Sänger sein inneres nach außen kehren und die Zuschauer an diesen sehr intimen Momenten teilhaben lassen. Und so sei das wohl auch nur in kleinen Klubs erlebbar. Außerdem müsse Indie heutzutage weder rein gitarrenlastig, englisch oder unerfolgreich sein. Eigentlich wünsche er sich, dass mehr Leute diese einzigartige Musik hören könnten. Die Bekanntschaft stimmt zu und wirft noch ein, dass ihn die Stimme sehr an Honus Honus, den Sänger der Band „Man Man“ erinnert, die er der Freundin ans Herz legt, denn da sei alles noch ‚handgemacht‘ und mit einer Menge an ‚Ecken und Kanten‘.

3 Indie als ‚unbestimmte Größe‘

Dieses Abziehbild verdeutlicht in vielerlei Hinsicht, in welchen Spannungen und Aushandlungsnotwendigkeiten das, was ‚indie‘ für Indies ist, bereits seit vielen Jahren geraten ist. Ebenso deutet sich hier die Rolle sog. neuer Medien an, um die es im folgenden Artikel gehen wird. Indie wollen wir dabei, zunächst pauschal, als eine Jugendszene (vgl. *Hitzler/Bucher/Niederbacher* 2005; *Hitzler/Niederbacher* 2011) verstehen, die sich thematisch vor allem um eine bestimmte Art und Produktionsweise von Musik dreht. Be-

griffsgeschichtlich ist Indie abgeleitet aus dem Englischen Independent¹ und bedeutet soviel wie unabhängig, frei von Unterordnung und Autorität, selbst verwaltet und ohne äußere Kontrolle oder Zwang. Im Gegensatz zu anderen Jugendszenen, deren Zugehörige auch Musik einer bestimmten Art bevorzugen, ist nicht immer klar, dass es sich beim Lied oder der Band um Indie handelt, wie es das ausgiebige Hinterfragen im obigen Einstieg deutlich macht. Weil das, was die Indies als gemeinsame Faszination teilen so bezeichnend unbestimmt ist und auf ständige Bestimmung face-to-face oder medienvermittelt angewiesen ist, handelt es sich empirisch um einen zwar schwierigen aber interessanten Forschungsgegenstand. Sowohl das Mentale als auch das Material der geteilten Selbststilisierung (vgl. *Hitzler/Bucher/Niederbacher* 2005) ist also durch den Begriff nicht bestimmt. Vielmehr ist in der Bezeichnung zunächst lediglich die Unabhängigkeit und Eigenheit der Musik, also eine Relation angesprochen, die die Frage aufwirft: Independent – wovon eigentlich? (vgl. *Ullmaier* 1997). Wann ein kulturelles Erzeugnis, ob Musik, Text, Bild, Film usw. independent ist, hat dabei auch heute noch einen wichtigen Bezug zu den folgenden drei Verweiskontexten:

Indie als Produktions- und Vertriebskontext

Independent als Kennzeichen des Vertriebsprozesses bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen marktbeherrschenden, konzernförmigen Konsumgüterproduzenten, den so genannten ‚Majors‘² und ökonomisch weniger gewichtigen, personell kleineren, oft auf Musik und bestimmte Musikrichtungen spezialisierten ‚Independent Labels‘. In diesem Zusammenhang wird eine größere Unabhängigkeit der KünstlerInnen und Labels von kommerziellen Verwertungsinteressen in der Musikproduktion zugunsten der künstlerischen Selbstentfaltung und musikalischer Besonderheit zum Ausdruck gebracht. „Ästhetisch betrachtet stehen die Indies für Innovation, Avantgarde, Extravaganz, Voraussetzungsreichtum, authentische Gehalte, Intensität, Komplexität und Glaubwürdigkeit, während die Produkte der Majors tendenziell risikolos, durchschaubar, seicht, verwässert, klischeeverhaftet und verlogen sind. Dem entspricht, dass der Indie-Musiker sein Werk in allen Herstellungsstufen eigenständig kontrolliert, während der Major seinen Interpreten nach Belieben auf vermeintliche oder echte Markterfordernisse hinstutzt“ (*Ullmaier* 1997, S. 96).

Indie als musikalische Kategorie

Independent als Kennzeichen einer bestimmten musikalischen Kategorie³ verweist auf eine Unabhängigkeit von kulturell vorherrschenden, hegemonialen Geschmacksmustern, die als ‚Mainstream‘ etikettiert werden, der sich bezeichnen lässt als „jene von der überwiegenden Mehrheit bevorzugte Musik, die kaum Überraschungen bietet und sich meist durch einfache Strukturen und wenig gehaltvolle Texte hervortut, also leicht erfassbar ist“ (*Weiß* zit. n. *Gruber* 1995, S. 551).

Die Differenz von diesem Mainstream wird dabei über zum teils angestrebte Kantigkeit und einer Fehler tolerierenden Lo-Fi-Haltung⁴ in der musikalischen Ausgestaltung zu erreichen gesucht. Gesanglich findet sich hier die Vermeidung „musikalischer und textlicher Klischees“ (*Gruber* 1995, S. 39), sowie traditioneller Songstrukturen von Strophe und Refrain. In der Steigerung von Alternativität und damit teils auch einer gewissen Inkommensurabilität kann auch von Indie als „Anti-Pop“ (vgl. *Diederichsen* 1998) in Ab-

grenzung zur Steigerung symbolischer Spaß- und Sexmuster beim Pop gesprochen werden. Anti-Pop begründet in verschiedenen Formen seine Differenz vor allem mit Authentizitätsansprüchen gegenüber dem Pop.⁵ Die Referenz, welche dann Indie als anders gear- tet, als distinktiv ausweist, findet sich dabei auch im Pop anderer, die eigene Alternativi- tät ausgestaltender, Anspruch auf Authentizität erhebender, musikzentrierter Teilkulturen. Indie begreift sich nicht nur als anders als der (Mainstream-)Pop, sondern im „Main- stream der Minderheiten“ (vgl. *Holert/Terkessidis* 1997) auch anders als alle anderen An- ti-Pop-Ausprägungen im Anspruch je ‚ihrer‘ Authentizität.

Indie als soziale Selbstzuschreibungskategorie

Über diese beiden Verwendungen hinsichtlich Produktionsbedingungen und Musik hin- aus wird Indie als Lebensstil begriffen. Lebensstil meint hier „alltagssprachlich eine be- stimmte Art zu leben, eine besondere, meist auffällige Lebensweise, die [...] über Sprach- codes, Kleidung, Frisuren und Accessoires, Konsum- und Freizeitverhalten usw. ver- mitt[elt] [werden]“ (*Hitzler/Pfadenhauer* 1998, S. 83). Dementsprechend beschreibt Indie damit Menschen, welche eine spezifische Musik bevorzugen, sich über ihre diesbezüglichen Erlebnisse und Meinungen austauschen, gemeinsam tanzen und ganz allgemein Zeit miteinander und nebeneinander verbringen. Über die Handlungsorientierung der Akteur/in- nen an Indie-Musik und -Werten wird dabei das, was als Kollektivphänomen und „Teil- zeitvergemeinschaftung“ (*Gebhardt* 2006, S. 6) als Indie-Szene bezeichnet werden kann, beobachtbar. Indie als sozialer Gruppenzusammenhang verweist auf die kommunikativen Grenzziehungen nach außen und interne Differenzierungen (wer und was ‚echt‘ und ‚wirklich‘ indie ist). Die bei Indie implizit gesteigerte interne Definitionsproblematik lässt die Szenestabilität als kommunikativ realisiertes Unterfangen nachhaltig zur konsti- tutiven Frage werden. Damit wird auch verständlich, warum, abseits verschiedenster Be- züge und Beurteilungen, Indie und wirtschaftlicher Erfolg sich nicht prinzipiell aus- schließen, sondern vielmehr ein Aushandlungsproblem für die Szene darstellen.

In Anlehnung an *Hitzler/Bucher/Niederbacher* (2005) verstehen wir folglich Szenen im Folgenden als „[t]hematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen, die be- stimmte materiale und/oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln“ (ebd. S. 20; vgl. *Gebhardt* 2006). Solche kulturellen Netzwerke oder Szenen erreichen zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten ihre besondere kollektive Intensität, z.B. zur wöchentlichen Indie-Disco, und stiften darin Erlebnispotentiale. Über die geteilten und mit den Erlebnissen verknüpften Deutungsschemata, welche die eigen- kulturelle Charakteristik der Szene ausmachen, wirken diese auch identitätsstiftend (vgl. *Hitzler/Bucher/Niederbacher* 2005). Musik ist dabei für Indies nicht nur live erfahrbares Erlebnis auf dem Konzert, Tanzmusik im Klub oder Hintergrundmusik beim Gespräch, sondern auch Ausdrucks- und Reflektionsmittel eigener Gefühlslagen und Haltungen. Das Teilen von herausragenden und alltäglichen Erlebnissen, die unterstellte Ähnlichkeit in szenezentralen Einstellungen und Werten und die Selbstdefinition über die Szene- zugehörigkeit befördert ein Gefühl von Zusammengehörigkeit und die Vorstellung des Wir. Dieses gegenseitig unterstellte „Wir-Bewusstsein“ (*Hitzler* 1998, S. 83) im Sinne ei- ner primär subjektiven Erfahrungsqualität, bedingt bestimmte Szenepraktiken.

Für die Szene besitzt Musik eine konstitutive Bedeutung, die nicht nur auf die Mög- lichkeit der Flucht vor dem Alltag, der emotionalen (Selbst-)Artikulation und in gewis-

sem Sinne der Gefühlsarbeit (vgl. *Hoffmann* 2009) oder schlichtweg zur Abgrenzung von den Eltern oder anderen jugendkulturellen Alltagsstilen zurückzuführen ist (vgl. *Schäfers/Scherr* 2005). Musik wird zusätzlich zur erwähnten kollektiven Erlebnisqualität, die sich mit der Musikrezeption für die Indies vor allem auf Konzerten ergibt, kreativ-kommunikativ angeeignet, v.a. nicht eindeutig im geteilten musikalischen Kanon verortete Musik, die hochgradig klärungsbedürftig ist.

4 Das ‚Finden‘ und ‚Machen‘ des Neuen: Zum konstitutiven Wechselspiel von Setzungsversuchen und Unbestimmtheit

Innerhalb lokaler Szenegruppen sind bestimmte Personen stets aktuell informiert darüber, welche Bands neue Alben herausgebracht haben, welche Künstler/innen momentan touren, zusammenarbeiten, sich aufgelöst haben usw. Als gleichsam ‚Pionier/innen‘ gelten sie nicht einfach nur als Interessierte, sondern als hoch informiert, motiviert und fähig, szenerelevante Neuigkeiten aufzuspüren und entsprechend zu bewerten. Weil es mit anderen Worten von diesen Indies erwartet wird, kompetent zu sein, also jeweils andere Indies mit Nachrichten, Fundstücken aber auch schlichtweg musikalischer Faszination zu versorgen, sind sie bezeichnenderweise die Getriebenen in der Szene (vgl. *Eisewicht/Grenz* 2010; *Grenz/Eisewicht* 2010). Kompetenz heißt in diesem Sinne also, *Odo Marquardt* (1981) folgend, dass Indies neue Stile, Einflüsse, Genres, Stories usw. finden wollen, finden können und auch einbringen dürfen. Die Suche nach Neuem erfolgt nicht in einem bedeutungs offenen Raum, sondern nach der Bedeutung der subjektiv verinnerlichten Indie-Attitude, wobei der Indie-Style in Form bereits bekannter Bands (Standards) einen wichtigen Ausgangspunkt dieser Recherche darstellt. Dadurch gelingt es ihm, neue musikalische Spielarten mit der Szene kompatibel zu halten. Dieser spezifische Drang zum noch unbekannten Neuen spült immerfort neue musikalische Spielarten in die Szene, wofür die im Anfangsbeispiel erwähnten „Future Islands“ mit ihren ‚übertriebenen‘ Synthesizer-Einsätzen aber auch in der Szene bekannte Bands wie „Cocorosie“ mit ihren quietischig-billigen Kinderspielzeug-Instrumenten oder „Man Man“ mit ihrem klappernden Multiinstrumentalismus gute Beispiele sind. Es sind Indies wie die nachfolgend zitierte neunzehnjährige Jugendliche, die viel Zeit damit zubringen, sich ‚einzuhören‘, Eigenheiten zu finden, Besonderheiten letztlich anderen zu vermitteln:

„Ich recherchiere schon sehr viel im Internet, deswegen lese ich auch nicht so viel Zeitung. Über „MySpace“, das ist eine sehr schöne Seite. Radikal am besten ist es natürlich, man geht auf relativ unbekannte Seiten von Bands, die man jetzt so kennt und sich dann ständig über diese „Best Friends“, „Top Friends“ durcharbeitet. Und da habe ich schon mal fünf Stunden am Stück gegessen, da wolltest du immer wieder eine Band haben und noch eine Band haben. Also ich brauche immer wieder was Neues. Damit ich einfach wieder die Auswahl habe. Ich sage mal, ich überhöre es mir nicht, aber ich strebe immer wieder gerne nach, nicht was besserem, sondern anders gut.“ (19, m)

Ein weiterer Anlass zur Suche nach dem Neuen ergibt sich schließlich auch aus der Spannung zwischen Indie und Mainstream, der gleichzeitig den unwiederbringlichen Verlust oder zumindest das Risiko bedeutet, Kulturgüter, die als Indie gelten, an den Mainstream zu verlieren. Diese kollektiv geteilten Verlusterfahrungen werden jedoch gleichermaßen auch als Notwendigkeit verstanden:

„Doch das ist der Punkt, an dem Indie nicht mehr indie ist. Die Massen, die sich plötzlich dafür begeisterten, waren nur noch durch die Kommerzialisierung der Szene zu befriedigen. Und Indie ist nun einmal nicht Mainstream. Dann ist es keiner mehr. Indie wollte nie die nächste große Musikbewegung werden und als Nachfolger der Hippies, der Raver und der HipHop'er gelten. Indiemusik ist nur seinem Namen würdig, solange man klein bleibt als Band. Das heißt in der Szene bleibt. So blöd das auch sein mag ... immerhin möchte jede Band so erfolgreich wie möglich sein, aber Indie und Kommerz schließen sich aus.“ (20, w)

Auch diese Tendenz befördert die Suche nach neuer Musik. Durch die ständige ‚Einverleibung‘ des Neuen, in Abgrenzung vom Bekannten und Musterhaften des Mainstream (sowohl in der Szene, als auch darüber hinaus), durch v.a. weniger bekannte Bands, immer wieder unkonventionellere Stilstiken, durchweichen die für diesen Handlungstypus charakteristischen Aktivitäten typischerweise die ohnehin diffusen Grenzen des Indie und machen Musik in steigendem Maße erläuterungsabhängig. Sowohl die Ausweitung dessen, was überhaupt indie ist, wird hierdurch empfindlich vorangetrieben, als auch die folgenreiche Entwicklung der Indie-Kultur hin zu einer Massen-Erscheinung, da nach außen wie innen die Idee einer ‚unendlichen‘ Anschlussfähigkeit verheißt. Der Kern der Indie-Szene,⁶ und das verstehen wir als ihre Besonderheit, ist damit bezeichnenderweise und im Unterschied zu den meisten anderen Szenen außerordentlich dynamisch.

5 Musikentdecker im Zeitalter der Internetdienste

Bis heute sind Plattenläden, Flohmärkte, CD-Tauschbörsen und Mixtapes ein wichtiger Ort für die Entdeckung des Neuen. Denn dort findet man auch die informierte Kenner-schaft der Musikliebhaber:

„Und dann geht man zum Plattenladen seiner Wahl, was natürlich nicht Saturn ist, sondern irgend-ein kleiner, netter Plattenladen, wo Schallplatten aus Vinyl zu kaufen sind und man den Mitarbeiter irgendwie persönlich kennt, kauft sich irgendeine Platte, geht mit der Tüte zurück zur Uni, dass je-der andere auch sieht, dass man bei diesem Plattenladen war“ (24, w)

Mit zunehmenden Maße treten an die Stelle dieser eher klassischen Orte Online-Magazine (z.B. „rote Raupe“, „Pitchfork“), Web Dienste (z.B. „Twitter“, Blog-Anbieter wie „Wordpress“, „Blogger“ und „Media-Tumblr“), musikbezogene Meta-Suchmaschinen (z.B. „Hypem“), Social Networks (z.B. „MySpace“, „Last.fm“), Medien-Plattformen (z.B. „Youtube“, „Dailymotion“), Streaming-Seiten (z.B. „Groovespark“, „Pandora“, „Soundcloud“) und Tauschbörsen (z.B. „Mediafire“, „Megaupload“, „Rapidshare“ und entsprechende Suchdienste). Dazu kommen Dienste, die v.a. auf das mobile Internet zugeschnitten sind. Mit Musikerkennungsdiensten wie z.B. „Shazam“ und „Soundhound“ können für situative Musikerfahrungen KünstlerInnen, Band, Entstehungsjahr, Album usw. identifiziert und katalogisiert werden. Weil die Suche nach dem musikalisch Neuen als eine zentrale Kernaktivität die Szenekultur bedingt, sind also auch die medial-situativen Umgebungen bzw. Umstände der musikalischen Aneignung und vor allem deren Wandel relevant für die Indie-Kultur insgesamt. Betrachtet man die auf so genannten neuen Medien beruhenden Informationsquellen und Austauschplattformen etwas näher, lassen sich nun drei gegenwartstypische Zugänge zum – nicht nur, hier aber vor allem – musikalischen Wissen als Grundlage der Entdeckung des Neuen ausmachen:

a) ‚recommendation ex machina‘

Hierunter fallen Dienste, welche aufgrund von vorliegenden Informationen (z.B. gehörten Liedern auf Last.fm oder gekauften Produkten auf Amazon.com) mithilfe bestimmter Algorithmen automatisiert Empfehlungen generieren. Solche „recommendations“ basieren wesentlich auf hinterlassenen Verhaltensspuren des Nutzers bzw. anderer Nutzer auf Online-Plattformen. So entstehen Verknüpfungen zwischen Konsumgütern, welche den Indie zu neuen Liedern, Alben und Künstler/innen führen können, auf die er ohne diesen medientechnischen Kontext nicht gestoßen wäre. Weil die Berechnungsgrundlage hier typischerweise für den Nutzer verdeckt ist, ist die Bewertung dieser Empfehlung als hilfreich mitunter äußerst schwierig. Aus welchem Grund einem zu einer Band gerade diese andere empfohlen wird (sei es, weil es personelle Überschneidungen zwischen den Bands gibt, weil andere Nutzer beide Bands hörten oder kauften etc.) ist nicht ohne weiteres nachvollziehbar.

b) ‚recommendation of the masses‘

Ein weiterer Zugang im obigen Sinne findet sich in automatisch aggregierten Meinungsäußerungen. Dabei kann es sich um Bewertungssysteme oder Ranglisten handeln. Hier wird aufgrund der intendierten Meinungsäußerung anderer, was sie hören, gut finden etc. durch die technische Aufbereitung dieser Meinung in Form von Hörerzahlen, Platzierungen und Bewertungspunkten der Erfolg, die Beliebtheit und kritische Bewertung von Musikproduktionen durch eine Vielzahl an Hörer/innen möglich. Darunter fallen auch Bestenlisten von entweder einer Vielzahl an zufällig zusammenkommenden Teilnehmern oder ausgesuchten Beitragenden. Indem Indies auf entsprechenden Seiten einsehen können, welche Musik gerade bei einem bestimmten Publikum beliebt ist, können sie auf Basis dieser Informationen eigene Entdeckungen machen und diese einordnen. Dabei spielt die Bewertung der Seite, auf der sich diese Aggregationen finden, eine große Rolle für die eigene Adaption dieser Empfehlungen. So werden die Amazon-Verkaufscharts für einen Indie aufgrund des größeren, musikgeschmacklich undifferenzierten Publikums weniger handlungsleitend sein, als die ‚Charts‘ auf dem Blog-Aggregator Hypem.com oder Last.fm, wo von einem differenzierterem Nutzerkreis ausgegangen werden kann.

c) ‚recommendations of the significant other‘

Den dritten Punkt stellen redaktionelle Beiträge dar, die einem bestimmten Autor zuzuordnen sind und dessen Meinung widerspiegeln. Es ist uns dabei wichtig darauf hinzuweisen, dass das Internet mit seinem vielfältigen Angebot nicht nur einfach eine Repräsentation der Masse schlechthin ist, wie es in dem Begriff „Wisdom of the Crowd“ (vgl. Surowiecki 2005) anklingt. Auf der anderen Seite haben Indies nicht selten eine Präferenz für ganz bestimmte Blogs, Seiten und damit – bleibt man im Bilde – „the power of the few“, also Autor/innen, die gleichsam als Filter hinsichtlich musikalischen Expertenwissens fungieren. Deren Meinung wird eine bestimmte Kompetenz, bzw. genauer, eine spezifische Deutungsmacht und damit eine höhere Wertigkeit beigemessen, als der oben beschriebenen technisch hervorgebrachten ‚Durchschnittsmeinung‘, sowie z.T. auch örtlichen Expertisen. So finden sich in den Empfehlungen dieser Personen eben Kulturgüter, welche noch nicht einer mehr oder minder großen Masse bekannt oder zugänglich sind.

Und eben diesem Vorteil bedienen sich Leser entsprechender Angebote, um auf neue Musik aufmerksam zu werden.

Es mag eine offensichtliche Feststellung sein, aber diese Vielzahl an Informationsangeboten und auch die verschiedenen Zugänge erleichtern zunächst den Zugang zu neuer Musik und zu Musik bezogenem Wissen (welches jedoch auch angeeignet werden muss). Die ursprüngliche, handwerkliche Suchleidenschaft und -praxis in den Plattenläden usw. wird mit diesen Möglichkeiten schlichtweg verändert. Um den damit verbundenen Transformationen auf die Spur zu kommen, lohnt sich ein Blick in die Mediatisierungsliteratur. Mediatisierung wird hier definiert als „process through which core elements of a social or cultural activity (like work, leisure, play etc.) assume media form. By media is understood a technology that allows transfer of or interaction with a symbolic content across time or space“ (*Hjarvard* 2004, S. 47). „Media Form“ impliziert dabei eine kulturelle Veränderung, die über den konkreten Mediengebrauch im Alltag hinausgeht. Geht man mit der neueren Wissenssoziologie (vgl. *Berger/Luckmann* 2000) davon aus, dass kulturelle Veränderungen bei individuellen Entäußerungen, d.h. Handeln mit den Menschen ihren Anfang nehmen, dann lässt sich auch ein Wandel jugendkultureller Formationen wie der Indie-Szene, der maßgeblich durch Medienwandel evoziert ist, theoretisch gewinnbringend verstehbar machen. Dieser Ansatz betont, dass die Analyse aller objektivierten, institutionalisierten (und auch legitimierten) Formen des Zusammenlebens (Liebe, Religion, Familie, Freundschaft, Jugend, Gemeinschaft) auf der Ebene des habitualisierten Handelns begonnen werden muss, also beim Handeln, das auf einen konkreten oder typisierten Anderen hin ausgerichtet ist. Währenddessen *Berger* und *Luckmann* Sprache als Medium des intersubjektiven Verstehens (Austausches) ins Zentrum ihrer Betrachtung stellen, versteht *Knoblauch* Handeln als kommunikatives Handeln und die institutionalisierten Formen des Zusammenlebens (Redeweisen, Gattungen, Rahmen) als „Communicative Culture“. Mediatisierte Formen des Zusammenlebens (vgl. *Krotz* 2007; *Knoblauch* 2011) resultieren demnach aus solchen sedimentierten und routinisierten Kommunikationshandlungen, die mit Medientechnik gleichsam selbstverständlich verschränkt sind. Bezogen auf die kulturell, ja soziohistorisch in Indie eingeschriebene Notwendigkeit des Neuen bedeutet dies: wenn sich die Form der musikalischen ‚Einverleibungen‘ ändert, wie dies oben beschrieben wurde, ändern sich potentiell auch die Formen der kommunikativen Aushandlung und damit die Konstruktion dieser Teilkultur. Die folgenden Punkte müssen daher vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass medienverschränkte Praktiken soziale Kontexte, lokale und nationale Grenzen und wesentlich zeitliche Beschränkungen verschieben und sogar auflösen (vgl. *Schulz* 2004). Wir können also danach fragen, welche kulturellen Änderungen medienverschränkte Aktivitäten für Indie als Teilkultur implizieren. Wiederum in Anlehnung an *Schulz* (2004) bevorzugen wir dafür folgende Systematisierung:

Erweiterung und Ersetzung des Handelns durch Medien

Neue Medien gestatten eine neue Form der Recherche in Hinsicht auf Information und Erwerb neuer Musik (vgl. *Pfadenhauer/Eisewicht* 2012). Indies sind nicht mehr auf ein Stöbern im Hier und Jetzt, d.h. das Musikfachgeschäft, die in der Regel monatlich erscheinenden Magazine usw. angewiesen. Ein wenig praktischer formuliert: in dem Moment, in dem z.B. eine junge australische Band ihren ersten Auftritt in Sydney hat, kann der suchende Indie davon erfahren. Sei es, dass die Band ein Profil auf MySpace angelegt hat, sei

es, dass ein Konzertmitschnitt auf YouTube mitschneidet. Medien sind in diesem Sinne ubiquitär, nicht nur, weil alles in Form medialer Inhalte von überall erfahrbar wird, sondern auch, weil alles, überall zu medialen Inhalten werden kann (vgl. *Livingstone* 2002).

Amalgamierung von nicht-medienvermittelten und medienvermittelten Praktiken

Inwiefern vormalis nicht-medienbezogene Praktiken mit Medienverwendung verschmelzen, veranschaulicht z.B. die folgende Szenerie: Das französische Online-Magazin „*La Blogothèque*“ (2006) organisiert spontan inszenierte Auftritte von Indie Bands und KünstlerInnen im öffentlichen Raum (vorwiegend) von Pariser. Als die „Kooks“, eine britische Indie-Pop-Band zu ihrem Hit „Ooh La“ Gitarre spielend eine Straße entlangläuft und schließlich, musizierend in ein kleines Cafe einlaufen sieht man faszinierte Jugendliche. Und es scheint überraschend als auch bezeichnend, dass die Aufmerksamkeit der anwesenden, überglücklichen Jugendlichen nicht allein diesem außergewöhnlichen und intimen Live-Auftritt gilt, sondern den Auftritt konzentriert ‚durch‘ den Bildschirm von Smartphone und Kamera verfolgen. Damit werden flüchtige Ereignisse gleichsam registriert und über das Netz für Indies weltweit zugänglich.

Medienkulturen

Es sind aber vor allem die bereits oben in theoretischer Hinsicht beschriebenen Konsequenzen, auf die die aktuelle Mediatisierungsforschung (vgl. *Hepp/Hjarvard/Lundby* 2010; *Krotz* 2007) und Begriffe wie „media culture“ (vg. *Thompson* 1995) abzielen. Neue Medien treten schlichtweg nicht als neutrale Übermittler in den Alltag der Indies, Medientechniken, wie z.B. das erwähnte mobile Internet, Aufzeichnungsgeräte usw. sind keine ‚stillen‘ Werkzeuge, sondern transformieren Sozialformen und Zusammengehörigkeiten.

Eine vor allem für die musikfokussierte Indie-Kultur folgenreiche Entwicklung vor dem Hintergrund der gegenwartssymptomatischen Mediengesellschaft zeigt sich darin, dass sich auf Events, in Klubs, aber auch im Internet stilistische Verschmelzungen mit, vormalis vor allem als Antagonisten beschriebenen, anderen alternativen Jugendkulturen häufen. Einen ersten Hinweis darauf fanden wir bereits in der frühen Verhandlung elektronisch-stilistischer Musikeinflüsse im Szenealltag. Die Szene (er)findet dafür unter anderem den Begriff des „Indietronic“,⁷ in letzter Zeit auch schlicht „Elektro“, der aber deziert zum Techno und zum House diskursiv auf Abstand gebracht wurde. Auch die Bezeichnung „Elektro-Rock“ verweist darauf, dass hier maßgeblich Kennzeichen nicht elektronischer Musik auf diese Spielart elektronischer Musik übertragen wird.

Auf der Ebene der Musikproduktionen finden sich hierfür folgende Hinweise, die zumindest in der hier möglichen Kurzform Erwähnung finden sollen:

- Kollaborationen, wie z.B. „The Postal Service“, deren Sänger der Sänger der amerikanischen Indie-Band „Death Cab For Cutie“ ist, oder eine Zusammenarbeit von Noel Gallagher der britischen Band „Oasis“ und den „Chemical Brothers“.
- Remixe von Liedern von Indie-Bands durch Künstler/innen aus dem Bereich elektronischer Musik, wie z.B. des französischen Elektro-Duos „Justice“ von „Franz Ferdinands“ „The Fallen“ oder „Silver Columns“ Remix des Liedes „It don’t move me“ von „Peter Bjorn and John“.

- Darunter fallen aber auch vermehrt rein elektronischer Musik gewidmete Musikprojekte wie „The Knife“, „Hot Chip“ oder „Röyksopp“. Bei diesen Projekten wird von Indies oft eine Indie-Attitude, also eine dem Wertekanon der Szene kompatible und anschlussfähige Musik zugeschrieben.

Damit lässt sich ein Trend innerhalb der Indie-Szene verbuchen, der darin besteht, dass in dem obigen Sinne elektronische Musik verstärkt gehört und in ‚den‘ Szene-Diskurs eingeholt wird. Einige Indies verwehren sich vehement gegen diese Entwicklung. Dies sind vor allem jene, die bestimmte Handlungsmuster charakterisieren: hier wird mitunter nachgerade predigend und insistierend der ‚ursprüngliche‘ Eigenwert der handgemachten und damit ganz und gar nicht künstlich-elektronisch hervorgebrachten Musik verfochten. Dieses Verhalten wird aber durchaus unter Indies abgewertet, z.B. indem diese Verfechter des Althergebrachten als ‚Indie-Spießer‘ oder ‚Indie-Nazis‘ bezeichnet werden.

Unter die Verschmelzung verschiedener Stile fällt in einer neueren Entwicklung aber auch die Synthese von Hip-Hop und Indie, was insofern als überraschend erscheint, als dass sich Indie vormals dezidiert von der von Indies als chauvinistisch, sexistisch und gewaltorientiert verstandenen Textart des Hip-Hop abgrenzte und auch der Lebensstil entsprechender Jugendkulturen als unauthentisch und überzogen abgelehnt wurde. Ebenso nur in einer Kurzdarstellung lassen sich folgende Anzeichen für eine solche Vermischung auf musikalischer Ebene verbuchen:

- Kollaboration in Form neuer Musikprojekte, wie z.B. „Blakroc“, eine Zusammenarbeit der amerikanischen Blues-Rock-Band „The Black Keys“ und verschiedenen Rappern, wie *Raekwon*, *RZA*, *Ol’ Dirty Bastard*, *Mos Def*. Ein weiteres Projekt ist „N.A.S.A.“ ein Projekt des US-amerikanischen DJ’s *Squeak E. Clean* und des brasilianischen DJ *Zegon*. Auf ihrem Album treten Indie-Künstler/innen, wie *John Frusciante*, *Lykke Li*, *Santigold* u.a. zusammen mit Rapper, wie *Chuck D*, *Kanye West*, *Spank Rock* und anderen zusammen auf.
- Darunter fallen aber auch Hip-Hop-Künstler/innen, welche Indie-Lieder als Untermauerung ihres Rap’s nutzen und deren Texte mitunter auch an die Inhalte von Indie-Texten anschließen. Beispiele hierfür sind „Chiddy Bang“, die sich „MGMT“’s „Kids“ bedienen oder der Rapper „Intuition“, der u.a. zu Songs von „Grizzly Bear“ und „Atlas Sound“ rappt und dabei Strophen der Indie-Künstler/innen in seine Texte einbaut.
- Letztlich handelt es sich hier aber auch um Hip-Hop-Künstler/innen die diskursiv als Indie oder indie-kompatibel von Indies eingeholt werden, wie z.B. im Falle des englischen Rappers *Mike Skinner* von „The Streets“, bei dem vor allem der Alltagsbezug seiner Texte fern der als Gangster-Rap etikettierten Thematiken ausschlaggebend zu sein scheint.

Es schlagen sich damit nicht nur vermehrt elektronische und Hip-Hop-Einflüsse in der gespielten Musik, sondern auch in den Auftreten der Anwesenden, in den Baggy-Pants, Streifenshirts, Buttons, neonfarbenen T-Shirts, sog. ‚Holzfällerhemden‘ und weiteren Selbststilisierungsformen nieder. Eine anschauliche Bezeichnung findet sich im Begriff des Mash-Up. Auf unterschiedlichen Szene-Events lassen sich dementsprechend Beatboxer und Freestylerapper genauso beobachten, wie typische Indies, mit ihren Seitenscheitelfrisuren, Band-T.Shirts und ihren ausgiebigen Diskussionen über Indie-Bands. Anders als die durchaus verbreiteten Gelegenheiten, in denen Zugehörige von ganz unterschied-

lichen Jugendkulturen aufeinander-, bzw. nebeneinandertreffen (z.B. Großevents wie „Rock am Ring“), bestehen bei den hier angeführten Treffen nachweislich Gruppenformationen, für die wir bei unseren Teilnahmen Zusammengehörigkeiten ausmachen konnten (z.B. durch gemeinsame Gespräche, Verweise auf gemeinsame Erlebnisse, geteilte musikalische Vorlieben usw.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das ursprünglich weitestgehend geteilte Verständnis dessen, was Indie ausmacht, durch Mediennutzung, -verbreitung und vor allem die Domestizierung (vgl. *Krotz/Thomas 2007*) damit verbundener Medienpraktiken verändert haben. Die aufgeführten Stil-Mash-Ups veranschaulichen diesen Zusammenhang. Mit anderen Worten: auf einmal gelten verschiedenste Künstler/innen, aus verschiedenen Ländern, die nicht mehr nur britischer Herkunft sind, nicht mehr nur einen lo-fi Gitarrenstil verfolgen als Indie-Kulturgut. Wie eingangs dargestellt wurde, sind mit einer solchen Ausweitung der musikalischen Bezugspunkte die Kulturgrenzen von Indie derart diffus geworden, dass die ganz alltagspraktische Frage danach, ob man denn nun eigentlich dazugehört, für den einzelnen Indie fast unbeantwortbar zu werden scheint. Insofern verwundert es wenig, dass Szeneakteure die Möglichkeiten der heutigen Medien nutzen, um gewissermaßen Meta-Reflexionen darüber, was Indie denn nun eigentlich ist, bezeichnenderweise massenhaft hervorbringen. Das „Digital Storytelling“ (vgl. *Lundby 2008*) wird derart zu einem individuell hervorgebrachten, kollektiv relevanten Stabilisierungsmechanismus jeweiliger Gruppen (dazu zählen Foren-Einträge mit bezeichnenden Titeln wie „Indie Mädels erklären ihre Welt“ oder „Ich Indie, Du Metal“ aber auch ‚Großprojekte‘, wie z.B. „Indiepedia.de“).

6 Fazit und Ausblick: Die Problematik der Zugehörigkeit

Damit schließt sich in der Kreis zum Anfang dieser Darstellungen: Indie zeigt, wie nicht nur dem um Einheitsrekonstruktion bemühten Forscher/innen, sondern den jugendlichen Bastler/innen im Alltag der vermeintlichen Szene schlichtweg das als geteilt unterstellte Allgemeinwissen abhanden kommt. Vor allem die beschriebenen Mediatisierungstendenzen, d.h. Konsequenzen der Durchdringung des Szenealltags mit räumlich, sozial und zeitlich entgrenzenden Medien für diese Entwicklung ‚verantwortlich‘ sind. So entsteht ein transnationales Orientierungs- und Inszenierungsangebot für die Indies, ein auch für ‚Insider‘ unüberschaubarer Markt an Weltanschauungen innerhalb der weiteren Indie-Kultur. Neueste Beobachtungen zeigen, dass es keinen, oder zumindest einen sukzessive abnehmenden, Gemeinplatz Indie gibt. Vielmehr ist das, was wir noch 2008 als „Rückzug“ eines Teils der Szene (vgl. *Eisewicht/Grenz 2010*) interpretierten oftmals eher Ausdruck dezidiert juveniler, lokaler Gemeinschaften, die ihre ganz eigene Vorstellung davon, was indie ist, aushandeln, konstruieren und teilen. Wir haben mit Jugendlichen in unterschiedlichen Städten Zeit verbracht, die sich selbst als Indie verstehen und vor allem Veranstaltungen frequentierten auf denen Jazzmusik mit Hip-Hop Live-Musik verbunden wurde, elektronische Musik, als auch Szenestandards (wie „Franz Ferdinand“, „Bloc Party“, „Arctic Monkeys“) am gleichen Abend gespielt wurden. Auffällig fanden wir, dass sich das Erleben von Szenegemeinschaft dezidiert, und z.T. sogar von den Zugehörigen reflektiert, aus dem Mash-Up und den fortwährenden, gemeinsamen Praktiken des Tanzens und Diskutierens, ja schlichtweg Spaß haben ergab. Die Basis dieser lokalen Szene-

gemeinschaft ist eine bricolage transnationaler Stilelemente. Deshalb schlagen wir abschließend vor, heutige Jugendkulturen entgegen der unterschiedlichen Globalisierungsdiagnosen, der internationalen Events, der grenzüberschreitenden Einflüsse wieder verstärkt im Kontext von Peer und Clique zu untersuchen, die sich allerdings transnationaler Wissensbestände bedienen. Jugendszenen scheinen uns in ‚kleineren‘ Zusammenhängen auffindbar, in denen die Szenegänger in der Lage sind, das für Jugendszenen konstitutive Zusammengehörigkeitsgefühl zu stabilisieren und einen einheitlichen Werte- und Stilhaushalt zu organisieren. Die Grundlage dieser anderen Art von Szenen ist vor allem jene Diffusität und Stilvielfalt, wie sie durch die raumzeitlichen Entgrenzungen des (mobilen) Internet zugänglich werden. Also genau jene Entwicklung, die übergreifende szeneförmige Gruppenzusammenhänge brüchig werden lässt und einen transnationalen Stilisierungs- und Sinnbasar darstellen, bringen schnelllebige, zumindest auf gewisse Zeit stabilisierte „glokale“ Formen von Jugendkultur hervor (vgl. Robertson 1994). Als Begriff für solche jugendkulturellen Gemeinschaftsformen schlagen wir demnach „glokale Szenegemeinschaften“ vor.

Vor dem Hintergrund eigener Felderfahrung haben wir argumentiert dass, zugespitzt formuliert, der Jugendkulturforschung als Beschäftigung mit Jugendszenen der kulturelle Kern ihres Gegenstandes, die Einheit der propagierten Szene zerrinnt und dass diese Entwicklung maßgeblich durch die Mediatisierung jugendkultureller Praktiken befördert wird. Am Beispiel der von uns 2008 erforschten und seitdem stets ‚begleiteten‘ Indie-Szene haben wir nachzuzeichnen versucht, wie das, was wir damals als „szentypisch“ rekonstruiert haben, schlichtweg zunehmend fragmentiert und gleichsam von außen immer schwieriger wird, zu attestieren. Dies ist u.E. eine Herausforderung für die Szeneforschung insgesamt, da es sich um Entwicklungen handelt, die nicht nur Indie kennzeichnen.

Anmerkungen

- 1 „Independent: Not depending upon authority of another, not in position of subordination or subjection; not subject to external control or rule; self-governing, autonomous, free“ (*The Oxford English Dictionary* 1989).
- 2 Zu den ‚Majors‘ gehören heute die ‚Warner Music Group‘, ‚EMI Group‘, ‚Sony Music‘, sowie die ‚Universal Music Group‘. Als ‚Major‘ werden diese Musikverlage aufgrund ihrer Marktdominanz bezeichnet. Im Jahr 2005 hatten diese vier Unternehmen einen weltweiten Marktanteil von über 70 Prozent (vgl. *International Federation of the Phonographic Industry* 2005). Auch wenn im Bericht der ‚International Federation of the Phonographic Industry‘ für 2009 keine globalen Marktanteile für die einzelnen Label ausgewiesen sind, scheint diese Marktdominanz tendenziell ungebrochen. Aufgrund der Tatsache, dass außer der ‚EMI Group‘ die Majors keine reinen Musikverlage sind, sondern auch in anderen Unterhaltungsbereichen agieren, wird ‚Majors‘ oftmals die Geringschätzung des künstlerischen Wertes von Musikprodukten unterstellt (vgl. Ullmaier 1997).
- 3 Da die Verwendung des Begriffs Genre aus verschiedenen Gründen problematisch ist, sprechen wir in Anlehnung an Gruber (1995) und Schwab (2007) von Indie als musikalischer Kategorie.
- 4 Lo-Fi, als Abkürzung von Low Fidelity, bezeichnet Musik, welche unter (absichtlichen) Nichteinsatz hochwertiger Aufnahme- und Produktionstechnik entsteht. Auch wird entsprechende Musik nicht zwingend in dafür vorgesehenen Studios aufgenommen, sondern in alltäglichen Orten, wie Badezimmern, Garagen, Kellern etc.
- 5 So lassen sich beide Phänomene, also Pop wie auch Anti-Pop einem übergeordneten *Modus Pop* (vgl. Brock 1977) zuordnen, dessen Dynamik die Bedrohung des einen durch den anderen Teil hervorbringt (vgl. Diederichsen 1998). Über den kommunikativen Charakter der Pop-Güter wird die Grenze zwischen Pop und Anti-Pop durch Rezeptions- und damit Bedeutungszuweisungen realisiert.

- 6 Wir bevorzugen, ‚den‘ Kern der Szene nicht mit der Bündelung um Organisationseliten gleichzusetzen, da es sich hier unseres Erachtens nicht zwangsläufig um auf Organisatoren gestützte Kerngruppen handeln muss, sondern um ‚true believer‘, ‚heavy user‘, oder eben Insider mit weit reichendem Allgemein- und Sonderwissen v.a. die Musik betreffend. All diese können allerdings durchaus organisatorisch aktiv sein.
- 7 Der Begriff ‚Indietronic‘ wurde v.a. durch eine spanische Compilation aus dem Jahr 2002 popularisiert.

Literatur

- Berger, P. L./Luckmann, T. (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. – Frankfurt a.M.
- Bladh, K. (2005): Everything went Pop! C-86 and more. A wave its rise and wake. – Lund.
- Blogothèque (2006): 12.3 The Kooks – Ooh la. Online verfügbar unter: <http://www.blogotheque.net/2006/07/08/the-kooks>; Stand: 26.06.2011.
- Diederichsen, D. (1998): Alles ist Pop. Was bleibt von der Gegenkultur. In: Nightsounds Webjournal. Online verfügbar unter: <http://web.archive.org/web/20071010132600/http://www.nightsounds.de/pop.htm>; Stand: 26.06.2011.
- Eisewicht, P./Grenz, T. (2010): ‚Frei und auf den Beinen und gefangen will ich sein.‘ Über die Indies. – Berlin.
- Gebhardt, W. (2006): Jugendkultur, Jugendsubkultur, Jugendszene. Zur Soziologie juveniler Vergemeinschaftung. Seminarmaterialien zum Seminar „Jugend und Jugendszenen. Sozialisationsagenturen im Wandel“ von Winfried Gebhardt. Online verfügbar unter: http://www.uni-koblenz.de/~instso/gebhardt/sose_06/seminarmaterial_ss_2006/jugendkulturen_.pdf; Stand: 26.06.2011.
- Grenz, T./Eisewicht, P. (2010): Über die Ordnung der Unordnung. Ästhetik in der Indie-Szene. In: Brunner, A./Parzer, M. (Hrsg.): pop:aesthetiken. Beiträge zum Schönen in der populären Musik. – Innsbruck, S. 45-68.
- Gruber, S. (1995): Das Konsumentenverhalten bei Independent-Tonträgern. Eine empirische Untersuchung der Käuferschaft „unpopulärer Populärmusik“, unter besonderer Berücksichtigung methodischer Erkenntnisinteressen. – Frankfurt a.M.
- Hepp, A./Hjarvard, S./Lundby, K. (2010): Mediatization – Empirical Perspectives: An introduction to a special issue. Communications, 35, 3, pp. 223-228.
- Hitzler, R. (1998): Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung. Berliner Debatte INITIAL, 9, 1, S.81-89.
- Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2005): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. 2., aktualisierte Auflage. – Wiesbaden.
- Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): Forschungsfeld ‚Szenen‘ – Zum Gegenstand der DoSE. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. – Wiesbaden, S. 91-104.
- Hitzler, R./Niederbacher, A. (2011): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. – Wiesbaden.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (1998): Eine posttraditionale Gemeinschaft. Integration und Distinktion in der Techno- Szene. In: Hillebrandt, F./Kneer, G./Kraemer, K. (Hrsg.): Verlust der Sicherheit? Lebensstile zwischen Multioptionalität und Knappheit. – Opladen, S. 83-102.
- Hjarvard, S. (2004): From Bricks to Bytes: The Mediatization of a Global Toy Industry. In: Bondebjerg, I./Golding, P. (Hrsg.): European Culture and the Media. – Bristol, pp. 43-64.
- Hoffmann, D. (2009): „My music pulls me through“ – Musik als identitäts- und sinnstiftende Größe. In: Theunert, H. (Hrsg.): Jugend – Medien – Identität. – München, S. 159-173.
- Holert, T./Terkevidis, M. (1997): Einführung in den Mainstream der Minderheiten. In: Dies. (Hrsg.): Mainstream der Minderheiten. Pop in der Kontrollgesellschaft. – Berlin, S. 5-19.
- Honer, A. (1994): Lebensweltliche Ethnographie: ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. – Konstanz.
- Krotz, F. (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. – Wiesbaden.
- Krotz, F./Thomas, T. (2007): Domestizierung, Alltag, Mediatisierung: Ein Ansatz zur theoriegerichteten Verständigung. In: Röser, J. (Hrsg.): MedienAlltag. Domestizierungsprozesse alter und neuer Medien. – Wiesbaden, S. 31-42.

- Knoblauch, H.* (2011): Communication Culture, Communicative Action and Mediatization. Vortrag auf der internationalen Eröffnungskonferenz des DFG Schwerpunktprogramms ‚Mediatisierte Welten‘.
- Kusenbach, M.* (2008): Mitgehen als Methode. Der „Go-Along“ in der phänomenologischen Forschungspraxis. In: *Raab, J./Pfadenhauer, M./Stegmaier, P./Dreher, J./Schnettler, B.* (Hrsg.): Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. – Wiesbaden, S. 349-358.
- Livingstone, S.* (2002): Young people and new media. Childhood and the changing media environment. – London.
- Lundby, K.* (2008): Editorial: mediatized stories: mediation perspectives on digital storytelling. *New Media Society*, 10, S. 363-371.
- Marquard, O.* (1981): Inkompetenzkompensationskompetenz. In: *Ders.: Abschied vom Prinzipiellen.* – Stuttgart, S. 23-38.
- Pfadenhauer, M./Eisewicht, P.* (2011): Organisierte Unzufriedenheit. Gemeinsame Bekämpfung von Unsicherheit infolge transnationalen wirtschaftlichen Handlens. In: *Robertson, R.* (1994): Glocalization: Space, Time and Social Theory. *Journal of International Communication*, 1, 1, S. 33-52.
- Soeffner, H.-G.* (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt. – Im Erscheinen.
- Schulz, W.* (2004): Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. *European Journal of Communication*, 19, 1, S. 87-101.
- Schwab, D.* (2007): Das Streben nach Selbstbestimmung junger Erwachsener am Beispiel der Independent-Musikkultur. – Leipzig.
- Strauss, A./Corbin, J.* (1993): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. – London.
- Surowiecki, J.* (2005): The wisdom of the crowds. – New York.
- Thompson, J. B.* (1995): The Media and Modernity. – Stanford.
- Ullmaier, J.* (1997): What’s so funny about L’age Polyd’or? Zur Independent/Major-Konstellation. In: *Behrens, R./Büsser, M./Neumann, J./Ullmaier, J.* (Hrsg.): Testcard Nr. 5. Kulturindustrie – Kompaktes Wissen für den Dancefloor. – Mainz, S. 94-104.

Das neue Referenzwerk

HANS BERTRAM

NANCY EHLERT (HRSG.)

Familie, Bindungen und Fürsorge

Familiärer Wandel in einer

vielfältigen Moderne

2011. 746 S.

Hc. 89,90 € (D), 92,50 € (A), 119,00 SFr

ISBN 978-3-86649-391-9

Kt. 49,90 € (D), 51,30 € (A), 66,90 SFr

ISBN 978-3-86649-447-3

Dieser Band präsentiert 35 Beiträge namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Soziologie, Politologie, Ethnologie, Ökonomie, Psychologie und Anthropologie zur Frage der Sicherung familiärer Fürsorgeleistungen, der Gewährleistung von Fürsorglichkeit und der Unterstützung der älteren Generation. Lange wurde angenommen, dass Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse in den verschiedenen Regionen dieser Welt einem ähnlichen Muster folgen; die Beiträge in diesem Band zeigen jedoch, dass die hier untersuchten Länder und Regionen auf die Herausforderungen der Moderne und einer globalisierten Welt mit teilweise ähnlichen Herausforderungen sehr unterschiedlich reagieren: Es gibt keine einheitliche, sondern nur eine vielfältige Moderne.

Die englische Ausgabe erscheint im Herbst 2011.



Wissen, was läuft: Kostenlos **budrich intern** abonnieren!
Formlose eMail an: info@budrich.de – Betreff: budrich intern

Verlag Barbara Budrich •

Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de

„Information wants to be free!“ – Die politische (Jugend-)Bewegung der Netzaktivisten

Viktoria Spaiser



Viktoria Spaiser

Zusammenfassung:

Die politische Netzaktivistenbewegung ist eine wissenschaftlich bisher wenig untersuchte Bewegung. Erst allmählich rückt die Bewegung in das Blickfeld, nicht zuletzt aufgrund der steigenden Bedeutung des Internets, für dessen Freiheit die Bewegung eintritt. Der Beitrag möchte diese politische Bewegung theoretisch, basierend auf der kritischen Technologie Theorie, deuten und empirisch etwas fassbarer machen. Hierbei soll auch geklärt werden, ob die Bewegung mit einer spezifischen Jugendkultur bzw. -szene einhergeht und wie sich die Transnationalität der Bewegung darstellt. Für den empirischen Zugang werden Daten aus einem Survey mit Jugendlichen sowie Material aus qualitativen Interviews mit jungen Netzaktivisten verwendet.

Schlagworte: politische (Jugend-)Bewegungen, Netzaktivismus, Netzpolitik, kritische Technologie Theorie

„Information Wants to be Free!“ – The Political (Youth-) Movement of Net Activists

Abstract:

The political net activist movement has been hardly researched. Only recently have net activists gained attention, not least because of the rising importance of the Internet – for Internet freedom is what the movement defends. This article aims to provide a theoretical interpretation and a more empirical understanding of the movement based on the Critical Theory of Technology. Moreover, the paper will discuss whether the movement is accompanied by a specific youth culture and analyse the transnational character of the movement. The empirical approach is based on data from a survey among adolescents and on data from qualitative interviews with young net activists.

Keywords: Political (youth-) movements, net activism, net politics, Critical Theory of Technology

1 Einleitung

„Information wants to be free!“ ist ein Slogan der so genannten Netzaktivisten, der die politische Grundideologie dieser politischen Bewegung zum Ausdruck bringt. Die Bewegung, die sich u.a. für Informationsfreiheit einsetzt und insbesondere von jungen, technophilen Menschen getragen wird, ist nicht neu, ihre Anfänge reichen bis in die 1990er Jahre. Doch mit der zunehmenden Bedeutung des Internets für alle Bereiche des

menschlichen Zusammenlebens rückt auch diese politische Bewegung immer mehr ins Blickfeld.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die politische Bewegung der Netzaktivisten empirisch etwas zugänglicher und theoretisch verständlicher zu machen. Unter politischer bzw. sozialer Bewegung ist im Rahmen dieses Beitrags gemäß *Raschke* (1991) ein „mobilisierender aktiver Akteur (gemeint), der mit einer gewissen Kontinuität auf der Grundlage hoher symbolischer Integration und geringer Rollenspezifikation mittels variabler Organisations- und Aktionsformen das Ziel verfolgt, grundlegenden sozialen Wandel herbeizuführen, zu verhindern oder rückgängig zu machen“ (S. 32f.). Da die Netzaktivistenbewegung bisher nicht erforscht wurde, ist die hier vorgestellte empirische Untersuchung explorativ und wird der theoretischen Diskussion vorangestellt. Im Rahmen des Beitrags werden folgende Fragen zu diskutieren sein: Handelt es sich bei den Netzaktivisten um eine transnationale politische Bewegung und wenn ja, was kennzeichnet diese Bewegung? Ist die Netzaktivistenbewegung eine Jugendbewegung und wenn ja, lassen sich spezifische jugendkulturelle bzw. jugendszenische Merkmale identifizieren? Welche Bedeutung hat die Netzaktivistenbewegung außerdem für die Ausgestaltung demokratischer Politik?

Wie bereits zuvor angemerkt wurde, gibt es bisher keine Studien zu der Netzaktivistenbewegung, doch es existieren Studien zur Hacker-Subkultur (vgl. *Samuel* 2004; *Thomas* 2003; *Themelidis* 2004). Diese Studien machen deutlich, dass die Netzaktivistenbewegung ihren Ursprung in der Hacker-Subkultur hat, denn in diesem Milieu entstanden die Ideen von freier Information und Schutz der individuellen Privatsphäre im Informationszeitalter (vgl. *Himanen* 2001). Gegenwärtig überschneidet sich die Hacker-Subkultur zumindest in Teilen auch strukturell mit der Netzaktivistenbewegung, wie noch gezeigt wird. Zum ersten Mal sichtbar als Akteur wurde die Netzaktivistenbewegung in den USA im Protest gegen Lotus Marketplace und Clipper Chip in den 1990er Jahren (vgl. *Gurak* 1997).¹ Für ein Verständnis der Netzaktivistenbewegung ist außerdem auch ein Blick auf Studien zu politischen Jugendbewegungen lohnend. In seiner Studie zur Antifa zeigt z.B. *Schwarzmeier* (2000), wie politische (Jugend-)Bewegungen spezifische Jugendsubkulturen hervorbringen, in denen sich politisches Handeln mit jugendkulturellem Stil und Szenenbildung zu einer Einheit verbindet, die wiederum die politische Bewegung reproduziert. In Bezug auf die Netzaktivistenbewegung wäre also zu fragen, ob ähnliche Prozesse beobachtbar sind?

2 Methoden und Datengrundlage

Die statistischen Befunde im folgenden Kapitel basieren auf deskriptiven (Häufigkeitsverteilungen) und multivariaten (Latente Klassen Analysen) Auswertungen von Daten aus einer nicht-repräsentativen Befragung von 2404 jungen Menschen im Rahmen der Studie „Soziale Beziehungen und Konfliktpotentiale im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“² an der Universität Bielefeld. Die Jugendlichen, mehrheitlich im Alter von 15 bis 25 Jahren (Großteil 15-18 Jahre), wurden mittels standardisierter Fragebögen in Schulklassen (10, 11 Klassen aller Schultypen, erstes Berufsschuljahr in Berufsschulen) in Bielefeld, Berlin, Köln und Frankfurt a.M. mit Fokus auf Stadtbezirke mit mittlerem

bis hohem Migrantenanteil im Zeitraum von Dezember 2009 bis März 2010 befragt. Bei der Stichprobe handelt sich um eine mehrfach geschichtete Klumpenstichprobe. Als Grundgesamtheit der Zufallsstichprobenziehung dienten Schulen in den oben genannten Städten bzw. Stadtbezirken und nicht Individuen. Die Ziehung der Klassen erfolgte nicht zufällig, da die Schuladministration die Klassenauswahl traf. Es ist wichtig zu betonen, dass das Ziel der Erhebung im Rahmen der Studie „Soziale Beziehungen...“ nicht die Erforschung der Netzaktivisten war und daher Spezifika der Studie für die Untersuchung der Netzaktivistenbewegung wenig geeignet sind, z.B. die extreme Überrepräsentanz von jungen Menschen mit Migrationshintergrund (n=1510) (vgl. *Mansel/Spaiser* 2010). Dennoch, einige Daten aus der Befragung können genutzt werden, um die Netzaktivistenbewegung zumindest zu skizzieren.³ Der Datensatz würde jedoch eine separate Auswertung für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, einschließlich einer Differenzierung zwischen verschiedenen Minderheitengruppen erfordern, zumal es aufschlussreiche signifikante Abweichungen von den deutschen Befragten und auch zwischen den verschiedenen Minderheitengruppen hinsichtlich der Merkmale, die hier von Interesse sind, gibt (vgl. *Spaiser* 2011). Dies würde jedoch über das Ziel und den Umfang dieses Beitrages hinausgehen. Auch eine Gewichtung der Stichprobe erscheint vor dem Hintergrund der Nichtrepräsentativität und übermäßigen Disproportionalität im Datensatz als wenig sinnvoll. Daher wird hier nur die Teilstichprobe der deutschen Befragten betrachtet.

Die verbleibende Stichprobe (n=894) setzt sich aus 51,2 Prozent weiblichen und 48,8 Prozent männlichen Jugendlichen zusammen und verteilt sich hinsichtlich der Schultypen auf 26,1 Prozent Befragte mit (angestrebtem) Hauptschulabschluss, 24,4 Prozent Schüler/innen, die einen mittleren Schulabschluss anstreben oder bereits erworben haben und 49,5 Prozent Gymnasiast/innen bzw. Gesamtschüler/innen in der Oberstufe.

Ergänzt wird die statistische Analyse durch die inhaltsanalytische Auswertung (vgl. *Mayring* 2009) von qualitativem Interviewmaterial aus problemzentrierten Interviews (vgl. *Witzel* 1985) mit zwei jungen Netzaktivisten, weiblich und männlich, die im Dezember 2010 im Rahmen eines zur Zeit noch laufenden Forschungsprojekts von mir geführt wurden.³ Die Interviewten, die über das Internet rekrutiert wurden, waren zum Zeitpunkt des Gesprächs 23 und 24 Jahre alt und hatten beide die Hochschulreife erlangt.

3 Die Netzaktivistenbewegung – eine statistische Annäherung

Es ist davon auszugehen, dass junge Menschen, die dieser Bewegung angehören, sich für deren Kernanliegen einsetzen. Doch was sind die Kernanliegen? An dieser Stelle sei bereits auf eine Interviewpassage von Robert (fiktiver Name) vorgegriffen, in der die gesellschaftspolitischen Anliegen der Bewegung benannt werden:

„Also Datenschutz ist für mich schon wichtig. (...). Der reine Datenschutz ist ja oft so ein Schutz, ein Abwehrrecht. Für mich gehört da aber mehr zu, also auch irgendwie Transparenz, Informationsfreiheit, dass man keine Netzregulierung hat (...).“

Im Rahmen der Studie wurden die Jugendlichen gefragt, für was sie sich wie oft engagieren, darunter auch ob und wie oft sie für die „Freiheit im Internet/gegen Internetzensur“ sowie „für Datenschutz und Bürgerrechte“ aktiv werden.

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung für Engagement für Internetfreiheit und Datenschutz, unterteilt nach Geschlecht und Bildung. Angaben in %

	männlich	weiblich	insgesamt	HS	MR	GY
Freiheit im Internet						
oft“ (mind. 1x im Monat)	6,7	1,4	4,0	4,0	5,2	3,4
„gelegentlich“	13,2	7,0	10,1	15,5	9,0	8,0
„bisher nicht, würde aber gern“	16,5	14,2	15,3	12,8	18,5	15,1
Datenschutz & Bürgerrechte						
oft“ (mind. 1x im Monat)	4,4	1,1	2,7	3,5	1,9	2,8
„gelegentlich“	17,7	8,8	13,2	18,1	12,6	10,9
„bisher nicht, würde aber gern“	20,7	23,2	22,0	23,0	18,7	23,1

* HS: Befragte in einer Hauptschule/in einer Berufsschule mit Hauptschulabschluss

MR: Befragte in einer Realschule/in einer 10. Klasse Gesamtschule

GY: Befragte in einem Gymnasium/in einer 11. Klasse Gesamtschule

Häufigkeitsverteilungen für die Antwortoption „nie“ wurden in der Tabelle nicht aufgeführt, ergeben sich jedoch aus den angegebenen Prozentwerten

Tabelle 1 zeigt, dass für die Freiheit im Internet bzw. gegen Internetzensur im Durchschnitt männliche Jugendliche deutlich häufiger „oft“ aktiv werden als weibliche Jugendliche. Zahlreiche Jugendliche scheint das Thema außerdem zumindest so weit zu interessieren, dass sie in diesem Bereich hin und wieder aktiv werden oder, dass sie für das Thema gern aktiv werden würden. Beim Interesse am Thema gleichen sich die Geschlechter auch an. Mit Blick auf den Bildungsstatus sind die Unterschiede weniger eindeutig, auffällig ist lediglich, dass die Hauptschüler/innen häufiger als andere Befragte angeben sich „gelegentlich“ für Internetfreiheit einzusetzen. Dies wäre in Folgestudien mit differenzierteren Instrumenten zu überprüfen. Insgesamt zeigt sich, dass ca. einem Drittel der Jugendlichen das Thema Internetfreiheit so wichtig ist, dass sie „oft“ oder „gelegentlich“ dafür aktiv werden oder Interesse hätten, dafür aktiv zu werden.

In einem vergleichbaren Ausmaß werden Jugendliche auch für den Datenschutz und Bürgerrechte aktiv. Sie zeigen jedoch etwas mehr Interesse an diesem Thema, wie der Tabelle 1 entnommen werden kann. Auch die Geschlechterunterschiede sind in der Tendenz vergleichbar mit Engagement und Interesse für Internetfreiheit. Die Unterschiede hinsichtlich Bildung sind auch hier eher marginal, wobei die Hauptschüler/innen sich beim „gelegentlichen“ Engagement wieder aktiver zeigen. Insgesamt setzt sich über ein Drittel der Jugendlichen für Datenschutz ein oder ist daran interessiert.

Eine (Spearman-)Korrelation von $r=.486^{**}$ zwischen Engagement für Internetfreiheit und für Datenschutz zeigt, dass diese beiden Themen eng zusammenhängen, was bereits das Interviewzitat von Robert nahelegte.

Es ergeben sich weitere interessante Ergebnisse, wenn diese deskriptiven Befunde mit den Ergebnissen einer Latenten Klassen Analyse (multivariates Klassifizierungsverfahren) zusammengeführt werden. Die Latente Klassen Analyse wurde auf der Basis von sieben ordinal skalierten Items zur politischen Internetnutzung (Befragte sollten angeben, wie oft („sehr oft“ (5x und mehr) – „mehrmals“ (2-4x) – „einmal“ – „noch nie“) sie schon mal an folgende Aktivitäten beteiligt waren: Protest-E-mails geschrieben, Beteiligung an E-Petition, Online-Mobilisierung für politische Aktionen, politische Online-Diskussionen, Nutzung des Internets zur Koordination politischer Arbeit, politische Blogs geschrieben, Beteiligung an Aktionen des Digitalen Zivilen Ungehorsams) und einem ordi-

nal skalierten („oft“ (mind. 1x im Monat) – „gelegentlich“ – „nie“) Item zum themenunabhängigen, generellen politischen Engagement gerechnet.

Tabelle 2: Ergebnisse der Latenten Klassen Analyse,⁴ unterteilt nach Geschlecht und Bildung; Angaben in %

	Internetaffine Aktivisten (IA)	Traditionell Engagierte (TE)	Interessierte (I)	Nichtaktive (N)
weiblich	11,4	49,1	8,9	30,7
männlich	16,7	40,4	11,7	31,2
<i>Insgesamt</i>	<i>14,1</i>	<i>44,7</i>	<i>10,3</i>	<i>30,9</i>
Hauptschule	13,0	43,2	7,0	36,8
Mittlere Reife	11,5	45,8	9,9	32,8
Gymnasium /11.Kl.	15,7	45,1	12,3	26,9
Model Fits für Latente Klassen Analysen				
Keine Latenten Klassen Struktur	Log-Likelihood: -14130.44, BIC: 28435.63, AIC: 28306.88, VLR (Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test):-, Bootstrap Test:-, Stabilität:-			
2-Latente-Klassen- Modell	Log-Likelihood: -13170.49, BIC: 26698.23, AIC: 26434.99, VLR: $p < 0.0001$, Bootstrap Test: $p < 0.0001$, Stabilität: ja			
3-Latente-Klassen- Modell	Log-Likelihood: -12697.20, BIC: 25934.39, AIC: 25536.39, VLR: $p < 0.0001$, Bootstrap Test: $p < 0.0001$, Stabilität: ja			
4-Latente-Klassen- Modell	Log-Likelihood: -12588.13, BIC: 25898.36, AIC: 25366.27, VLR: $p < 0.0214$, Bootstrap Test: $p < 0.0001$, Stabilität: ja			
5-Latente-Klassen- Modell	Log-Likelihood: -12515.21, BIC: 25934.92, AIC: 25268.41, VLR: $p < 0.3033$, Bootstrap Test: $p < 0.0001$, Stabilität: nein			

Die Variable zum generellen politischen Engagement wurde in die Klassifizierungsrechnung aufgenommen, um auch das Verhältnis zwischen Online-Aktivismus und generellem politischen Engagement in der Typologie zu erfassen. Die Latente Klassen Analyse erbrachte, dass es vier Typen politischer Internetnutzung gibt (vgl. Tabelle 2). Die *Nichtaktiven* sind jene Jugendlichen, die weder im Internet noch „offline“ politisch aktiv werden. Die *Interessierten* dagegen sind „offline“, also im Allgemeinen, politisch nicht aktiv, nutzen jedoch gelegentlich das Internet, um sich z.B. an einer politischen Online-Diskussion zu beteiligen oder eine E-Petition zu unterschreiben. Die aktiven Jugendlichen, also jene, die zumindest hin und wieder angeben politisch und gesellschaftlich aktiv zu werden, lassen sich wiederum in zwei Gruppen unterteilen: Die *traditionell Engagierten*, die in unterschiedlicher Intensität (von „gelegentlich“, bis „oft“) in diversen Bereichen aktiv werden und hierzu das Internet insbesondere zur Koordination und Information nutzen und die *internetaffinen Aktivisten*, die sich gesellschaftspolitisch „oft“ engagieren und hierbei intensiv und vielfältig das Internet nutzen. Die Geschlechterunterschiede sind in der Typologie nicht besonders stark ausgeprägt. Tendenziell werden männliche Jugendliche häufiger dem Typus *internetaffine Aktivisten* zugeordnet als weibliche Jugendliche. Dagegen sind die weiblichen Jugendlichen in stärkerem Maße im Typus *traditionell Engagierte* repräsentiert. Vermutlich zeigen sich im Vergleich zu der Frage nach Engagement für Internetfreiheit und Datenschutz bei der Klassifizierung tendenziell andere Bildungsunterschiede, da die Typologie konkretes politisches Handeln abbildet. Unter den Gymnasiast/innen gibt es einen etwas grö-

ßeren Anteil, der dem Typus *internetaffine Aktivisten* und dem Typus *Interessierte* zugeordnet wird, als unter anderen Befragten. Während der Anteil der Jugendlichen, die den *Nichtaktiven* angehören, bei den Hauptschülern etwas höher liegt als bei anderen Befragten.

Es zeigt sich, dass die Mehrheit (60,7%) jener, die angegeben haben, sich „oft“ für die Internetfreiheit zu engagieren, dem Typus der *internetaffinen Aktivisten* zuzuordnen sind. Eine Vielzahl der Engagierten (32,1%) für Internetfreiheit ist aber auch dem Typus *traditionell Engagierte* untergeordnet. Ähnlich verhält es sich mit Engagement für Datenschutz. Der Großteil (47,1%) jener, die sich „oft“ für das Thema einsetzen, gehört dem Typus der *internetaffinen Aktivisten* an, die meisten anderen (41,2%), die sich ebenfalls in diesem Bereich einsetzen, sind *traditionell Engagierte*.

Als Netzaktivisten ließen sich nun vor dem Hintergrund dieser Befundlage jene Jugendlichen eindeutig identifizieren, die einerseits „oft“ für Internetfreiheit bzw. Datenschutz aktiv werden und andererseits für ihre politische Arbeit auch intensiv und vielfältig das Internet nutzen, also dem vierten Typus angehören. In der Stichprobe sind das ca. 2,49 Prozent. Da die Fallzahl bei dem geringen Prozentsatz zu klein ist, um verlässliche Merkmale der Gruppe der Netzaktivisten zu identifizieren, können lediglich Tendenzen aufgezeigt werden. So scheint der Großteil (75%) der Netzaktivisten männlich zu sein. Die Mehrheit der jugendlichen Netzaktivisten besucht ein Gymnasium bzw. eine Oberstufe einer Gesamtschule (45%). Der Rest setzt sich aus 20 Prozent Real- bzw. Gesamtschüler/innen (10. Klasse) und 35 Prozent Haupt- bzw. Berufsschüler/innen zusammen. Diese Verteilung ergibt sich jedoch auch aus der Stichprobe, die aus 49,5 Prozent Gymnasiast/innen bzw. Oberstufenschüler/innen besteht (in der Gesamtpopulation ca. 43,2% inkl. Fachhochschulreife, vgl. *Bildungsbericht* 2008).

Der geringe Prozentanteil (2,49%) der Netzaktivisten stellt den Kern der Netzaktivistenbewegung dar. Die Bewegung scheint jedoch in einen größeren Sympathisantenkreis eingebettet zu sein, der sich insbesondere aus jenen zusammensetzt, die sich zumindest „gelegentlich“ für das Thema mobilisieren lassen oder die sich aufgrund ihres Interesses an der Thematik womöglich in Zukunft für das Thema mobilisieren lassen werden und das ist gemäß der vorliegenden Stichprobe ca. ein Drittel der Jugendlichen.

4 Die Netzaktivistenbewegung – eine qualitative Annäherung

Die statistischen Befunde geben eine annähernde Vorstellung davon, wie sich die Netzaktivistenbewegung bei den Jugendlichen in Deutschland darstellt. Doch welche Sichtweise haben die Akteure dieser Bewegung, was bewegt sie, was streben sie an?

Die Kernanliegen der Bewegung wurden bereits in dem Interviewausschnitt von Robert oben eingeführt. Was die Netzaktivisten politisiert hat und was sie am Internet schätzen und bewahren wollen, wird an der folgenden Aussage einer jungen weiblichen Netzaktivistin deutlich, die hier Andrea heißen soll:

„Ich liebe das Internet! Ich halte das Internet für eine großartige Möglichkeit, dass Menschen sich frei austauschen, für Meinungsfreiheit, für Wissensfreiheit, Informationsfreiheit und ich habe das Internet immer auch genutzt und irgendwann habe ich gesehen, dass die Vorratsdatenspeicherung kommen soll. Dann habe ich mir angeguckt was das denn bedeutet und habe mir das durchgelesen und ich habe gedacht, das kann doch nicht wahr sein, das kann doch wohl nicht ernsthaft in einem

demokratischen Land wie bei uns passieren! Und ich hatte nicht das Gefühl, dass sich dagegen ein wirklich breiter Widerstand regt und die Debatten anzündet (...) und da hat man wirklich das Gefühl gehabt, wenn wir das nicht machen, dann macht das keiner.“

Hier wird bereits deutlich, dass die Bewegung die Freiheiten, die das Internet bietet, aktuell als extrem gefährdet ansieht und dass diese Gefährdung z.B. durch Vorstöße der Politik, die Bewegung politisiert hat. Die Gefährdung wird dabei an verschiedenen aktuellen Plänen und Debatten festgemacht, neben der von Andrea erwähnten Vorratsdatenspeicherung, sind Netzneutralität und Internetsperren weitere wichtige Aspekte. So meint z.B. Robert:

„Ich war gegen das Gesetz (Internetsperren zur Bekämpfung von Kinderpornografie, Anm. d. Verf.), wie so viele andere auch, weil ich glaube, dass das nicht der richtige Weg sein kann, ein Informationsmedium zu kontrollieren oder Strukturen zu schaffen, die das zensieren können, um einzelne Verbrechenarten oder Verbrechenfälle zu stoppen (...).“

Dabei sind die Netzaktivisten durchaus nicht utopisch, sondern auch kritisch gegenüber dem Internet. Ihnen ist z.B. durchaus bewusst, dass das Internet als Technologie ebenso demokratisch wie als Herrschaftsinstrument genutzt werden kann und gerade daher ist es ihnen auch so wichtig, das Freiheitliche des Internets zu verteidigen:

Andrea: „Das Internet passt genauso zu einem demokratischen Staat wie es zu einer Diktatur passen kann. Beispielsweise wenn ich Internet zensiere und wenn ich alles protokolliere, dann passt das Internet wunderbar, ganz wunderbar zu einer Diktatur.“

Dabei wird das Internet gegenwärtig als am Scheideweg stehend empfunden, so führt Andrea aus:

„Also ich denke, dass man jetzt an einem Punkt ist, dass man in vielen Dingen, die das Internet angeht einfach an einem Punkt ist, an dem man vorher einfach noch nicht gewesen ist und jetzt gerade die Weichen stellt, wie sich das Internet zukünftig entwickeln wird.“

Aus den Darstellungen der Netzaktivisten wird außerdem deutlich, dass gewissermaßen der Deutungs- und Aneignungskampf um das Internet und seine zukünftige Entwicklung auch als ein Generationenkonflikt gesehen wird. Auf die Frage nach Mobilisierbarkeit sagt Andrea:

„Also junge Menschen kann man dafür tendenziell eher sensibilisieren als ältere Menschen, die mit dem Medium generell weniger anfangen können oder das Medium nicht verstehen oder für die das Medium, weiß nicht, eine Blackbox ist, in die sie nicht reinschauen können und die vielleicht nicht so im Blick haben, dass es ein essentielles Kommunikationsmittel ist das, was die Welt in den nächsten Jahren immer mehr prägen wird. Für sie ist es nicht wichtig. Und ich weiß nicht ob der demografische Wandel mit der Entwicklung Schritt hält. Ich befürchte eher nein.“

Diese Sichtweise auf den Konflikt legt auch nahe, dass die Bewegung zumindest zum wesentlichen Teil tatsächlich eine Jugendbewegung ist oder zumindest in der Jugend ihre Basis hat.

Doch wie sehen sich die Netzaktivisten selbst, sehen sie sich als Bewegung? Scheinbar existiert tatsächlich ein Bewusstsein darüber Teil einer Bewegung zu sein. Im Zusammenhang mit einer Frage nach Kontakt zu „Mainstream“-Medien, spricht Robert z.B. von „dieser Bewegung“:

„Und die (eine Reporterin, Anm. d. Verf.) wollte so eine Momentaufnahme von dieser Bewegung machen.“

Desweiteren wäre zu fragen, ob es sich um eine transnationale (Jugend-) Bewegung handelt. Gemäß Vertovec (2009) beschreibt Transnationalismus anhaltende Beziehungen und

fortlaufenden Austausch zwischen nicht-staatlichen Akteuren über nationalstaatliche Grenzen hinweg. Diese Akteure können auch Individuen sein, die ein gemeinsames Interesse verfolgen oder eine gemeinsame Kultur oder Herkunft teilen usw.

Wie bereits angemerkt wurde, scheint die Bewegung ihre Ursprünge insbesondere in der Hacker-Subkultur zu haben. Die Hacker-Subkultur wiederum entwickelte sich zunächst in den USA und in Westeuropa (vgl. *Himanen* 2001) und dementsprechend entstand auch die Netzaktivistenbewegung zunächst dort. Doch mittlerweile scheint sich die Bewegung auch über die USA und Westeuropa hinaus zu verbreiten. Nehmen wir z.B. die Piratenpartei, da diese scheinbar als Teil der Netzaktivistenbewegung betrachtet wird, wie u.a. Andreas Antwort auf die Frage, ob sie die Piratenpartei als guten Vertreter der Netzaktivisten sieht, nahelegt:

„Ja natürlich! Also unabhängig davon, ob man sich dazu entschließt die Piratenpartei zu wählen oder nicht, allein die Tatsache, dass eine Partei existiert, die sich explizit ein Kernthema gesucht hat, (...) Internet bzw. Daten und Informationsfreiheit und neue Technologien, ist ja schon ein Anzeichen dafür, dass es den Leuten wichtig ist (...). Ich würde das schon ein bisschen mit dem Auftreten der Grünen und der Umweltbewegung vergleichen.“

Angenommen also die Piratenpartei könnte als Indikator für die Präsenz der Netzaktivistenbewegung in einem Land dienen, so wird die Transnationalität der Netzaktivisten gut sichtbar. Denn es gibt die Piratenpartei nicht nur in Westeuropa und den USA, sondern mittlerweile z.B. auch in Tunesien (vgl. <http://partipirate-tunisie.org/>, 27.08.2011), deren Mitglied Slim Amamou zu einer Symbolfigur der tunesischen Revolution wurde (vgl. *Johnson* 2011).⁵

Doch wie äußert sich die Transnationalität in der konkreten politischen Vernetzung? Trotz der ideellen Transnationalität der Bewegung scheint die strukturelle transnationale Vernetzung der Bewegung, selbst in Europa, bisher eher schwach ausgeprägt, was von den Akteuren der Bewegung durchaus als Problem erkannt wird. Als ein Grund für diese schwache Verbindung wird von Robert z.B. genannt:

„Das (Aktionen in Europa, Anm. d. Verf.) wird miteinander koordiniert, wobei die Koordination, also das ist alles noch im Aufbau, und das Problem dabei ist auch, es gibt da ja keine Blaupause, wie man sowas macht. Die ganzen sozialen Bewegungen müssen sich ja immer in lokale kulturelle Kontexte einfügen, und in politische Kontexte einfügen, deshalb ist es schwer, Sachen, wo wir jetzt sagen, die haben hier in Deutschland super funktioniert, nach Österreich zu exportieren, Kampagnen oder sowas. Allein das ist schwierig, und da hat man noch nicht mal eine Sprachbarriere (...).“

Vor diesem Hintergrund scheint es nahezu liegen anzunehmen, dass die strukturelle Transnationalisierung der Bewegung bisher eher am Anfang steht. Zwar existieren und entstehen weltweit aktive Gruppen, die der Netzaktivistenbewegung angehören und gemeinsame Ideale teilen, doch die strukturelle Vernetzung (vgl. *Weyer* 2011) zwischen diesen Gruppen ist noch im Entstehen. Die Anfänge sind jedoch gemacht:

Robert: „Also mittlerweile sind es relativ viele (Mailinglisten, Anm. d. Verf.), das reicht von irgendwelchen Regional-Mailinglisten bis hin zu den bundesweiten Listen (...), bis hin zu ein, zwei internationalen Listen, wo es gerade um europaweite Vernetzung geht. (...) Das ist eigentlich das was ich auch immer sehr gern lese, um zu sehen (...) wie läuft es in anderen Ländern, was für Aktionen gibt es da (...) was einen vielleicht noch mal auf eine andere Idee bringt oder so.“

Auch gemeinsame, koordinierte Aktionen finden statt. Auf die Frage, ob es Demonstrationen auf der EU-Ebene gab, meint Robert z.B.:

„Ja, gab es, also da wurde dann in den letzten zwei Jahren zum ‚Freedom not Fear Action Day‘ aufgerufen und es wurde dazu aufgerufen, in ganz Europa Aktionen zu machen.“

Wie Andrea oben meinte, sind es insbesondere junge Menschen, die sich für die Kernanliegen der Netzaktivistenbewegung mobilisieren lassen, wenngleich von einer reinen Jugendbewegung wohl nicht gesprochen werden kann. Doch geht mit dieser starken jugendlichen Basis einher, dass sich in der politischen Bewegung der Netzaktivisten Elemente finden, die subkulturellen bzw. jugendkulturellen Charakter haben? Der Begriff Jugendkultur verweist auf die kulturelle Praxis von jungen Menschen, wobei Kultur „die Art, die Form (ist), in der Gruppen das Rohmaterial ihrer sozialen und materiellen Existenz bearbeiten. [...] Die Kultur einer Gruppe [...] umfasst die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe [...], die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in den Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind“ (Clarke u.a. 1979, S. 40f.). In den 1960er/70er Jahren wurden Jugendkulturen häufig mit subversiven Subkulturen in Verbindung gebracht. Heute gibt es die Tendenz, Jugendkulturen als mediatisierte Alltagskulturen zu betrachten, die weniger subversiv auftreten, als vielmehr an die Popkultur angelehnt, ein integrativer Teil der gesellschaftlichen Kultur sind und sich in Jugendszenen realisieren. Unter Jugendszene versteht Hitzler (2008) „Eine Form von lockerem sozialem Netzwerk (...), in dem sich unbestimmt viele beteiligte Personen oder Personengruppen vergemeinschaften. In eine Szene wird man nicht hineingeboren oder hineinsozialisiert, sondern man sucht sie sich aufgrund irgendwelcher Interessen selber aus [...] Eine Szene weist typischerweise lokale Einfärbungen und Besonderheiten auf, ist jedoch nicht lokal begrenzt, sondern zumindest im Prinzip ein weltumspannendes, globales [...] Gesellschaftsgebilde bzw. eine ‚globale Mikrokultur‘“ (Hitzler 2008, S. 56f.). Ebenso kennen Szenen keine Mitgliedschaften, ihre Grenzen sind offen und es ist möglich, die Szene beliebig zu betreten und zu verlassen. Außerdem wird jede Szene durch einen spezifischen kollektiven „Lifestyle“ geprägt. Doch Hitzler (2008) ist sich darüber im Unklaren, ob politisierte jugendliche Vergemeinschaftungen wie z.B. die Antifa eine Jugendszene darstellen. Pfaff (2006) dagegen sieht explizite Überschneidungen zwischen spezifischen Jugendkulturen bzw. Jugendszenen und politischen Bewegungen und Orientierungen. Was lässt sich für die Netzaktivisten sagen? Werden die Interviewaussagen der Netzaktivisten betrachtet, so wird immer wieder von der „netzpolitischen Szene“ gesprochen. Auf die Frage, ob für die politische Arbeit auch Soziale Netzwerke wie Facebook genutzt werden, meint Robert z.B.:

„Also in der netzpolitischen Szene ist das schwierig, weil es ein bisschen (wegen Datenschutzbedenken, Anm. d. Verf.) umstritten ist.“

Zuvor wurde bereits die Piratenpartei, als eine Form wie sich die Netzaktivistenbewegung manifestiert, erwähnt. Eine andere Form der Manifestation der Bewegung sind offenbar Szenen, wobei die Netzaktivistenbewegung nicht mit der Szene gleichzusetzen ist. Vielmehr scheint die Bewegung eine eigene Szene hervorzubringen, die die Bewegung wiederum stützt. Möglicherweise dienen die Szenen auch als offener Einstieg in die Bewegung. Nun zeichnet eine Szene auch ein spezifischer „Lifestyle“ aus. Dieser zeigt sich bei der Netzaktivistenbewegung z.B. im eigenen Vokabular:

Andrea: „Also es gibt quasi ein Sprichwort im Internet, „don’t feed the trolls“, also füttere nicht die Trolle (...). Also wenn es Querschläger gibt, die vollkommenen Unsinn (...) äußern, ist es klar, wenn man darauf antwortet, muss man sich kurz halten, wenn überhaupt oder ignorieren.“

In dem Interviewabschnitt wird aber nicht nur deutlich, dass eine szenenspezifische Sprache verwendet wird, sondern dass es auch einen eigenen Szenenverhaltenskodex gibt. Für die Netzaktivistenbewegung stellt die Netiquette einen solchen Verhaltenskodex dar. Diese Szenenspezifika scheinen auch dafür zu sprechen, dass es sich um eine subkulturelle Szene im Sinne einer Abgrenzung gegen die aus Szenensicht hegemoniale Kultur handelt (vgl. *Schäfers/Scherr* 2005), was einen Einstieg in die Szene für jene, die die subkulturellen Codes nicht verstehen, erschwert.

Ein szenenspezifischer Lifestyle kommt außerdem auch in Requisiten zum Ausdruck, die symbolische Statusfunktion haben, z.B. Smartphones:

Andrea: „Beispielsweise bei der Piratenpartei ist das sehr bezeichnend, ein Großteil rennt da mit seinem i-Phone rum und ja, die sind in Echtzeit darüber informiert, was da gerade auf der Mailingliste passiert.“

Die Bewegung hat außerdem auch eigene Szenenevents, die die Funktion haben ein „Wir-Gefühl“ herzustellen (vgl. *Hitzler* 2008):

Robert: „Beim Chaos Communication Kongress ist es ja mittlerweile irgendwie so ein Sport. Da sitzen einfach 5000 Hacker und Hackerinnen vier Tage zusammen, und das ist auch so ein Sport, dass gewisse Seiten dann einfach gehackt werden [...] und da gab es im letzten Jahr, das war auch eine viel diskutierte Sache, weil eine Kundendatenbank von einem rechten Klamottenladen im Netz gehackt worden ist [...].“

Hier spricht Robert von einem Kongress, der jährlich vom Chaos Computer Club⁶ organisiert wird. Neben dem Eventcharakter des Kongresses, den der Interviewabschnitt beschreibt, wird die bereits erwähnte Verbindung zwischen der Hacker-Subkultur und der Netzaktivistenbewegung deutlich und damit auch eine gewissermaßen subversive Seite der Netzaktivistenbewegung, die sich u.a. auch in Anonymous⁷ zeigt.

5 Theoretische Diskussion der politischen Bedeutung der Netzaktivisten

Im politischen Fokus der Netzaktivistenbewegung steht das Internet selbst, wie die empirischen Ergebnisse zeigen. Gemäß der kritischen Technologie Theorie verbergen sich hinter technologischer Neutralität meist Interessen und Prioritäten von sozial dominanten Gruppen und Akteuren (vgl. *Feenberg* 1999, 2002). So rahmt Technologie, deren Architektur in starkem Maße von Unternehmen und Regierungen festgelegt wird, als „Steuerungsmedium“ (vgl. *Habermas* 1981) das Handeln von Menschen. Die Aufgabe der kritischen Technologie Theorie ist es, die verborgenen Herrschaftsmechanismen in vermeintlich neutralen Technologien freizulegen und zu erkennen wie Technologien umdefiniert und angeeignet werden können, um sie für eine freiere Gesellschaft dienstbar zu machen (vgl. *Feenberg* 1999, 2002). Diese theoretische Perspektive scheint den diskursiven und in der Praxis angelegten Bestrebungen der Netzaktivisten zu entsprechen. So setzt sich die Bewegung, wie empirisch gezeigt wurde, für die freiheitliche Aneignung des Internets ein und bekämpft staatliche Zensur im Internet ebenso wie Pläne das Internet für die Überwachung und Durchleuchtung von Bürger/innen zu nutzen, sei es von staatlicher Seite (z.B. Vorratsdatenspeicherung), sei es von wirtschaftlicher Seite (z.B. Facebook). Gleichmaßen abgelehnt werden Bestrebungen seitens der Wirtschaft das Internet zu

kommerzialisieren, z.B. die Zunahme kostenpflichtiger Internetdienste (vgl. *Piraten-Parteiprogramm* 2011).

Ganz im Sinne der kritischen Technologie Theorie bemüht sich die Bewegung darum Alternativen zu schaffen, so wird z.B. die Entwicklung von freier Open-Source-Software von der Netzaktivistenbewegung unterstützt (vgl. ebd.), zudem werden subversive Technologien produziert und frei zur Verfügung gestellt, die z.B. Anonymität gewährleisten (z.B. Tor)⁸ oder staatliche Zensur umgehen (z.B. 6/4).⁹ Technologien werden auch als Widerstandsmittel genutzt, um die Technologie-Aneignung durch sozial dominante Akteure zu stören (z.B. DDoS-Attacken).¹⁰ Es handelt sich dabei um die unterschiedlichsten mikropolitischen Praktiken, die die herrschaftliche Technologienutzung herausfordern, destabilisieren und zu unterlaufen versuchen (vgl. *Feenberg* 1999, 2002).

Das Internet gilt als eine besonders formbare Technologie (vgl. *Castells* 2005), die in ihrer Entwicklung durch Nutzer, die sich diese Technologie auf kreative und kritische Weise erschließen, beeinflusst werden kann (vgl. *Bakardijeva* 2005). Die Frage ist jedoch, wie die technischen Systeme, die von bestimmten Akteuren dominiert werden, auf diese alternative Aneignungspraxis reagieren. Zum einen können die alternativen Technologieanwendungen von der dominanten Technologiestruktur und -strategie inkorporiert werden. Diese Inkorporierung kann bestenfalls die dominanten Strukturen selbst verändern und sie freier und offener machen. Auf der anderen Seite ist es aber auch möglich, dass sich die alternative Rationalisierung von freiheitlichen, technologischen Potentialen nicht durchsetzt gegenüber dominanten Interessen und Entscheidungen über die Weiterentwicklung der Technologien, die dann wiederum die anfänglichen Potentiale überformt (vgl. *Bakardijeva* 2005). Technologien sind also stets Gegenstand von Deutungs- und Aneignungskämpfen. Dies gilt umso mehr für gesellschaftlich so zentrale Technologien wie dem Internet. Da das Internet eine transnationale Technologie ist, ist auch der Deutungs- und Anerkennungskampf ein globaler, der nicht in einem Land alleine entschieden werden kann. Daraus resultiert zwangsläufig die Transnationalität der Netzaktivistenbewegung.

Die theoretische Perspektive lässt sich in Anlehnung an *Feenberg* (1999) und *Bakardijeva* (2005) auch um die Habermassche Dialektik von Lebenswelt und System (vgl. *Habermas* 1981) erweitern. Das Internet stellt für zahlreiche Nutzer gewissermaßen eine Lebenswelt dar und nicht nur eine Technologie. Das Internet war zwar immer auch System, denn es war immer schon ein ökonomisch und regierungspolitisch genutzter Raum (vgl. *Castells* 2005), doch lange Zeit existierten die verschiedenen Internetkontexte relativ unbehelligt nebeneinander. Es gab das Internet im Dienste des Systems und das Internet als eine neue, freiheitlich erlebte Lebenswelt. „Diese Freiheit des Ausdrucks Vieler gegenüber Vielen ist von den Nutzern des Netzes seit den sehr frühen Stadien der Online-Kommunikation hoch geschätzt und zu einem der übergreifenden Werte des Internets geworden“ (*Castells* 2005, S. 66). Wobei die virtuelle Lebenswelt nicht so sehr als Habermasscher Diskursraum nach den Regeln der idealen Sprechsituation (vgl. *Habermas* 1981) mit dem Ziel eines vernünftigen, diskursiven Konsens zu verstehen ist, sondern vielmehr als agonistischer Pluralismus im Sinne *Mouffes* (2007). Sie bezweifelt, dass es einen vernünftigen diskursiven Konsens geben kann ohne gleichzeitig abweichende Stimmen zu exkludieren. Der Priorisierung von Konsens setzt sie die Betonung von Dissens und Diversität, im Sinne einer Offenheit für die Vielfalt der Stimmen und Alternativen entgegen, die sie für viel bedeutender für lebendige Demokratien hält als Konsens. Zwar sind Kompromisse wichtig und möglich, doch sie sind stets vorübergehende „Ruhepausen“ angesichts einer stets fortlaufenden Konfrontation. Gerade das Internet stellt sich als

Raum für die Vielfalt von Stimmen dar, gleichwohl sind längst nicht alle Stimmen vertreten, wie die Debatte um die digitale Kluft (vgl. Norris 2001) zeigt. Dennoch ist für das Internet eine fortlaufende Konfrontation zwischen verschiedenen Stimmen und Alternativen, ohne einen dauerhaften Konsens anzustreben, kennzeichnend (vgl. Hands 2007). Diese Eigenschaft des Internets scheint auch die Freiheit, die das Internet ermöglicht, entscheidend mit zu begründen. Doch mit zunehmender Bedeutung des Internets geraten aus Sicht der Netzaktivistenbewegung die ursprünglichen Werte der Internetkultur in Gefahr und es droht eine zunehmende „Kolonialisierung“¹¹ der virtuellen Lebenswelt durch das System. Diese wiederum führe zu einer verstärkten Kolonialisierung der „realen“ Lebenswelt, auf die z.B. bei der Privatsphäre über das Internet zugegriffen wird, da beide Lebenswelten sich in starkem Maße überlappen. Aus Sicht der Netzaktivistenbewegung zeigt sich die Kolonialisierung in zunehmenden Regulierungen seitens der Regierungen (z.B. Internetsperren), sowie in dem Bemühen, das Internet für regierungspolitische Zwecke (z.B. Vorratsdatenspeicherung) anzueignen. Aber auch darin, dass die Ökonomie bemüht ist, das Internet immer stärker als Markt zu erschließen und ökonomischen Interessen und Prinzipien zu unterwerfen (z.B. Kampf gegen Online-Tauschbörsen zur Eindämmung illegaler Downloads).¹² Von verschiedenen Seiten gibt es also Versuche das Internet zu kontrollieren und damit auch die alternativen, subversiven Aneignungspraxen des Internets, die den dominanten Gruppen aus Politik (z.B. WikiLeaks) und Wirtschaft (z.B. unentgeltliche Produkte) gefährlich werden könnten, immer stärker einzudämmen. Habermas antizipierte, dass es unter bestimmten Umständen zu Protest gegen die systemische Vereinnahmung der Lebenswelt kommen kann (vgl. Habermas 1981). Die Netzaktivistenbewegung, die sich gegen die „Kolonialisierung“ des Internets, im Sinne einer zunehmenden Ökonomisierung und wachsenden staatlichen Kontrolle und Regulierung des Internets, formiert hat, könnte in diesem Sinne interpretiert werden. Castells (2005) sieht in der „sozialen Bewegung, die die Freiheit im Internet verteidigt“, einen zentralen Akteur, der alles daran setzt das ursprüngliche Internet als Freiraum zu bewahren.

Wie sich der Deutungs- und Aneignungskampf um das Internet weiter entwickelt, ist bisher noch offen. Im gleichen Zuge wie neue Technologien zur Regulierung und Überwachung entwickelt werden, werden dem auch neue freiheitliche Technologien entgegengesetzt und so bleibt das Internet „ein umkämpftes Terrain, wo die neue, grundlegende Schlacht für Freiheit im Informationszeitalter ausgetragen wird“ (Castells 2005, S. 183). „Globale Netzwerke“, so Castells (2005) weiter, „lassen sich nicht kontrollieren, aber die Menschen, die sie nutzen, können kontrolliert werden, und das geschieht und wird geschehen – wenn sich die Gesellschaften nicht für die Freiheit des Internet entscheiden und dazu von den Barrikaden aus und jenseits von ihnen aktiv zu werden, die ihnen nostalgische Libertäre (Akteure der Netzaktivistenbewegung, Anm. d. Verf.) gebaut haben“ (S.197).

6 Schlussbemerkung

Im Beitrag wurde versucht, die Netzaktivistenbewegung, wie sie sich bei jungen Menschen in Deutschland zeigt, zu skizzieren. Dabei wurde festgestellt, dass es einen kleinen inneren Aktivist/innen-Kreis gibt, der in einen größeren Sympathisantenkreis eingebettet ist. Weiterhin wurde anhand von Interviewmaterial diskutiert, was die Anliegen der Be-

wegung sind, wie sich ihre Mitglieder politisiert haben und wie sich die Bewegung selbst definiert. Außerdem wurde gezeigt, dass es sich um eine transnationale (Jugend-) Bewegung handelt, die sich u.a. in Form von subkulturellen Szenen manifestiert. Abschließend wurde die Bewegung auf der Basis der kritischen Technologie Theorie gedeutet und die Bedeutung der Bewegung für zukünftige politische und demokratische Entwicklungen herausgearbeitet. Damit wird ein möglicher Rahmen für die weitere Erforschung der Bewegung angeboten. Die Erforschung dieser Bewegung erscheint in jedem Fall sinnvoll, denn sie wird vermutlich eine der wichtigsten politischen Bewegungen der Zukunft sein.

Anmerkungen

- 1 „Lotus Marketplace“ war ein Datenbank-Programm, das 1991 nach massiven Protesten (u.a. mittels massenhafter Protest-E-mails) und einem Gerichtsurteil aufgrund eines unzureichenden Schutzes der Privatsphäre eingestellt wurde. „Clipper Chip“ war ein Chipsatz, der von der US Regierung für Verschlüsselungszwecke entwickelt und ein Jahr später verworfen wurde. Es regte sich heftiger Protest, u.a. da der Verdacht geäußert wurde, dass die Regierung diese Technologie zu Überwachungszwecken nutzen könnte (vgl. Gurak 1997).
- 2 Die Studie war am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung angesiedelt und wurde von Jürgen Mansel geleitet und vom BMFSFJ finanziert.
- 3 Daten, die im Rahmen der Studie „Soziale Beziehungen...“ zum Thema Internet und politische Beteiligung erhoben wurden, dienen einer sekundären, zurzeit noch laufenden Studie der Autorin, die sich mit der politischen Internetnutzung von jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund befasst.
- 4 Die Latente-Klassen-Analysen wurden sowohl mit Mplus Version 6 als auch mit Latent Gold Version 4 zur Überprüfung der Ergebnisse gerechnet. Aus dem Vergleich der Ergebnisse der beiden Statistiksoftwares ergibt sich auch die Stabilität der Klassifizierung, also inwiefern die beiden Programme die Ergebnisse replizieren, obwohl sie unterschiedliche Startwerte nutzen. Bei der Berechnung wurde die hierarchische Datenstruktur berücksichtigt, indem ein Mehrebenen-Mixture(Latente Klassen Analyse)-Model berechnet wurde, wobei das Model zu Klassifizierung auf der ersten Ebene (Personen) spezifiziert wurde. Unter Berücksichtigung verschiedener, in Tabelle 2 ausgewiesener Model-Fit-Indices stellte sich die 4-Klassen-Lösung statistisch als die stabilste, valideste und inhaltlich sinnvollste Lösung dar.
- 5 Eine Liste von Piratenparteien in verschiedenen Ländern ist z.B. auf der Homepage der *Pirate Party International* einsehbar: <http://www.pp-international.net/>, 27.08.2011.
- 6 Der „Chaos Computer Club“ ist Deutschlands größte Hackervereinigung, die sich u.a. für eine netzlibertäre Politik einsetzt (vgl. <http://www.ccc.de/>, 22.08.2011).
- 7 „Anonymous“ ist ein transnationaler Zusammenschluss von Personen, die anonym bleiben und seit 2008 teils illegale Protestaktionen im Internet durchführen. Prominent wurde Anonymous als die Gruppe in Solidarität mit WikiLeaks mehrere Hackangriffe auf diverse Firmen u.a. Visa startete, um gegen die Einfrierung der WikiLeaks-Konten durch die jeweiligen Firmen zu protestieren (vgl. <http://du-bist-anonymous.de/>, 27.08.2011).
- 8 „Tor“ ist eine kostenlose Software und ein Netzwerk zur Anonymisierung von Internet-Verbindungsdaten (<https://www.torproject.org>, 15.05.2011).
- 9 Das Six/Four System ist ein Netzwerk-Proxy, der helfen soll staatliche Zensur im Internet zu umgehen. Er wurde von der Hacker-Gruppe *Cult of the Dead Cow* programmiert (<http://cultdeadcow.com/>, 15.05.2011).
- 10 DDoS(Distributed Denial of Service)-Attacken sind Angriffe verschiedenster Art auf Webseiten, Internetdienste oder Server mit dem Ziel diese vorübergehend lahm zu legen.
- 11 Das Konzept der „Kolonialisierung“ der Lebenswelt durch das System stammt von Habermas, bezog sich jedoch auf reale, nicht virtuelle Lebenswelten (vgl. Habermas 1981).
- 12 Die Bewegung erkennt an, dass im Internet die gleichen Gesetze gelten, wie in der realen Welt, doch einige rechtliche Regelungen, z.B. bzgl. Urheberrecht, werden im Zuge digitaler Technologieentwicklung grundsätzlich hinterfragt und alternative gesetzliche Regelungen, wie z.B. die Kulturfltrate, vorgeschlagen. Bei der Kulturfltrate handelt es sich um eine Pauschalabgabe für Up-

und Downloads in Online-Tauschbörsen, die dann an die Rechteinhaber digitaler Inhalte verteilt wird. Für die Einführung der Kulturflatrate machen sich die Piratenpartei und die Grünen stark (<http://www.zeit.de/2009/26/Kulturflatrate>, 15.05.2011).

Literatur

- Castells, M. (2005): Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft. – Wiesbaden.
- Clarke, J./Hall, S./Jefferson, T./Roberts, S. (1979): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokation. – Frankfurt a.M.
- Bakardijeva, M. (2005): Internet Society. The Internet in everyday life. – London.
- Feenberg, A. (1999): Questioning Technology. – London/New York.
- Feenberg, A. (2002): Transforming Technology: A Critical Theory Revisited. – Oxford.
- Gurak, L. J. (1997): Persuasion and Privacy in Cyberspace. The online protests over lotus marketplace and the clipper chip. – New Haven/London.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2. Bände. – Frankfurt a.M.
- Hands, J. (2007): Between Agonistic and Deliberative Politics: Toward a Radical E-Democracy. In: Dahlberg, L./Siaspera E. (Hrsg.): Radical Democracy and the Internet. Interrogating Theory and Practice. – New York, S. 89-107.
- Himanen, P. (2001): Die Hacker-Ethik und der Geist des Informations-Zeitalters. – München.
- Hitzler, R. (2008): Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung. Über Jugendszenen. In: Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. – Wiesbaden, S. 55-72.
- Johnson, D. (2011): „Der Blogger geht von Bord“. Online verfügbar unter: <http://www.taz.de/!71272>; Stand: 28.06.2011.
- Mansel, J./Spaiser, V. (2010): Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Forschungsbericht. Online verfügbar unter: http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e8260/Uni_Bielefeld_Abschlussbericht_Forschungsprojekt.pdf; Stand: 24.08.2011
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim/Basel.
- Mouffe, C. (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In: Nonhoff, M. (Hrsg.): Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. – Bielefeld, S. 41-53.
- Norris, P. (2001): Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide. – Cambridge.
- Pfaff, N. (2006): Jugendkultur und Politisierung: Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierung im Jugendalter. – Wiesbaden.
- Piraten-Parteiprogramm (2011): Online verfügbar unter: http://wiki.piratenpartei.de/images/2/20/Parteiprogramm_LaTeX.pdf; Stand: 27.09.2011
- Samuel, A. W. (2004): Hacktivism and the Future of Political Participation. Online verfügbar unter: http://ecuad.academia.edu/AlexandraSamuel/Papers/622166/Hacktivism_and_the_future_of_political_participation; Stand: 22.08.2011.
- Schäfers, B./Scherr, A. (2005): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. – Wiesbaden.
- Schwarzmeier, J. (2000): Die Autonomen zwischen Subkultur und sozialer Bewegung. – Norderstedt.
- Spaiser, V. (2011): „Young People’s Political Participation on the Internet in Germany: Empowered Ethnic Minority Groups?“. In: Proceedings of the 12th Annual International Digital Government Research Conference. Digital Government Innovation in Challenging Times. ACM digital library.
- Thomas, D. (2003): Hacker Culture. – Minneapolis.
- Themelidis, M. (2004): Open Source. Die Freiheitsvision der Hacker. – Norderstedt.
- Vertovec, S. (2009): Transnationalism. – New York.
- Weyer, J. (Hrsg.) (2011): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. – München.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttermann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. – Weinheim, S. 227-255.

Transnationale Vernetzung juveniler Szenen – Eine exemplarische Auseinandersetzung mit Handlungspraxen involvierter Akteure

Sebastian Schröer



Sebastian Schröer

Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt aus einer interaktionistischen Perspektive Prozesse transnationaler Vernetzung im Kontext juveniler Szenen. Am Beispiel zweier Graffiti-Crews wird dargestellt, wie sich trotz scheinbar vorhandener kultureller Barrieren relativ etablierte und auf Freiwilligkeit beruhende soziale Beziehungen entwickeln können. Dabei wird herausgearbeitet, dass soziale Unterschiede vor dem Hintergrund einer szenebезогenen Handlungsorientierung für die am sozialen Geschehen beteiligten Akteure an Bedeutung verlieren. Stattdessen erfolgt ein kontinuierlicher Erwerb sowie die Entwicklung vielfältiger interkultureller Kompetenzen, die als wichtige Ressourcen kooperativen Handelns zu deuten sind. Schlussendlich wird diskutiert, ob und in wie weit damit verbundene soziale Praxen als „jugendkulturell“ interpretiert werden können.

Schlagworte: Jugendkulturen, Szeneforschung, Transnationale Vernetzung, Ethnographie

Transnational Networking of Juvenile Peer Groups – A Model Discussion of Social Practices of Involved Stakeholders

Abstract

This article discusses processes of transnational networking from an interactionist perspective in the context of juvenile communities. The example of two groups of graffiti artists will be used to show how freely established relationships of choice can develop in spite of cultural barriers. The article will elaborate how, in light of community-related action orientation, social differences lose their importance for the actors who take part in the social interaction. Instead there is continuous acquirement and development of diverse intercultural competences which are regarded as a vital resource for cooperative action. Finally, it will be discussed whether and to what extent the associated social practices can be interpreted as “youth culture”.

Keywords: Youth cultures, scene research, transnational networking, ethnography

1 Einleitung

Im folgenden Beitrag sollen am Beispiel zweier Graffiti-Crews¹ Prozesse transnationaler Vernetzung juveniler² Szenen³ rekonstruiert werden. Eine durch den Autor durchgeführte empirische Untersuchung transnationaler Vernetzung außerhalb formalisierter und insti-

tionalisierter sozialer Kontexte der HipHop-Szene ergab, dass zwischen beteiligten Akteuren verschiedener Nationalität – gleichwohl sie in ihrem jeweiligen sozialen Umfeld sozialstrukturell unterschiedlichen Bedingungen unterworfen sind – Koalitionen und Bindungen eingegangen werden, die durch ein hohes Maß an Stabilität gekennzeichnet sind. Obgleich Sprachbarrieren, unterschiedliche Herkunftsmilieus sowie die lokalen Gegebenheiten im Umfeld der Mitglieder der Crews deren jeweilige soziale Welt prägen sich verschiedenartig gestalten, hat sich eine enge Beziehung zwischen den beteiligten Akteuren etabliert, die durch ein (relativ) hohes Maß an Verbindlichkeit gekennzeichnet ist.

Vor dem Hintergrund zeitgenössischer transnationaler Vergemeinschaftungsprozesse vollzieht sich die Entwicklung und Verstetigung themenfokussierter sozialer Netzwerke, die gemeinhin als ‚jugendkulturell‘ bezeichnet werden (und damit impliziert wird, dass damit verbundene soziale Praxen in Zusammenhang mit „Jugend“ stehen) auf Grundlage globaler szeneimmanenter Themen und Werte⁴, welche wiederum Gegenstand permanenter (teils lokaler) Aushandlungen sind, die auf ein mehr oder weniger breites Spektrum möglicher (Handlungs-)Optionen verweisen. Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu hinterfragen, ob die beschriebenen Prozesse transnationaler Vernetzung als originär *jugendkulturelle* Praxen zu deuten sind. Diese Fragestellung soll im Rahmen des vorliegenden Beitrages exemplarisch anhand von Datenmaterial, welches im Kontext ethnographischer Feldforschungen zwischen 2003 und 2009 generiert wurde, erörtert werden.

2 Transnationalisierung sozialer Welten

Nationalstaatlich geprägte Bezugsrahmen sozialer Welten⁵ verlieren zunehmend an Bedeutung. Diese Entwicklung ist nicht nur durch die Globalisierung der Güter- und Finanzmärkte und der damit verbundenen räumlichen Mobilität von Akteuren gekennzeichnet, sondern es eröffnen sich gleichzeitig transnationale soziale Räume im Sinne nicht nationalstaatlich gebundener Bedeutungszusammenhänge. Menschen bewegen sich zunehmend in mehreren nationalen sozialen Räumen. Zudem kommt es durch Prozesse der Re- und Transmigration sozialer Akteure zu Identitätskonstruktionen und -zuschreibungen, deren nationale Anbindung nicht eindeutig ist. Diese Entwicklungen vollziehen sich weitgehend unabhängig von der Vermittlung von Regierungen, sie entfalten ihre Wirkung indirekt und nicht intendiert (vgl. Pries 2008).

Transnationale Forschung (respektive die Beforschung transnationaler Vernetzung) befasst sich häufig mit Familien, Organisationen und Institutionen. Es bietet sich jedoch an, juvenile Szenen einschließlich ihrer sozialen Netzwerke ebenso als Analyseeinheit betrachten, denn auch sie können als transnationale Netzwerke gedeutet werden: Gleichwohl sie häufig auf einen nationalen Entstehungskontext zurückzuführen sind, können sie eine globale Wirkung entfalten und sich zu einem globalen „Kulturphänomen“ (vgl. Bock/Meier/Süß 2006) entwickeln. Die verhandelten Themen sind von globaler Existenz und Relevanz, die jeweilige Anbindung auf der Akteursebene kann jedoch lokal verschiedenartig ausgeprägt sein. Prozesse der Adaption und Modifikation szenerelevanter Codes und Attitüden basieren auf sozialen Interaktionen über Grenzen von Nationalstaaten hinweg. Sie sind jedoch gleichzeitig an Merkmale sozialer Ungleichheit (bspw. Prestige/sozialer Status, Einkommen, Macht etc.) gekoppelt, die sich mehr oder weniger auf

die Handlungsdispositionen beteiligter Akteure auswirken können. Dies soll nachstehend anhand der exemplarischen Betrachtung von Praxen transnationaler Vernetzung zweier Graffiti-Crews, der „Macia“-Crew aus Straßburg (Frankreich) und den „Bandits“ aus Dresden (Deutschland), verdeutlicht werden. Dabei wird insbesondere thematisiert, inwieweit diese Prozesse als kulturelle Praxen Jugendlicher zu betrachten sind. Zuvor werden einige Anmerkungen zur zeitgenössischen Jugendkultur- und Szeneforschung vorangestellt sowie der theoretische und methodologische Kontext der folgenden Ausführungen erläutert.

3 Anmerkungen zur zeitgenössischen Jugendkultur- und Szeneforschung

Zeitgenössisches Graffiti im Sinne von „*style writing*“ ist Teil der HipHop-Kultur. HipHop ist als ein hybrides soziales Phänomen zu betrachten, das sich aus insgesamt vier Elementen zusammensetzt: (Sprech-) Gesang in Form von Rap/MCing, Musik in Form von DJing/Turntablism, Tanz in Form von Breakdance/B-Girling bzw. B-Boying und grafischer Ausdruck in Form von Graffiti/Writing. Die HipHop-Kultur ist als eine global präsente und gleichzeitig im Hinblick auf ihre jeweiligen Anbindungen lokal verortete Form einer „posttraditionalen“ Vergemeinschaftung (vgl. Hitzler 2008) zu deuten. Diese und ähnliche zeitgenössische Gesellungs- und Gesinnungsphänomene werden im Kontext akademischer Diskurse häufig als „Jugendkulturen“ (vgl. Baacke 2005, Ferchhoff 2007, Breyvogel 2005) gedeutet und damit verbundene soziale Praxen mit der Lebensphase „Jugend“ bzw. mit „Jugendlichkeit“ assoziiert.

Bevor eine empiriebasierte Betrachtung von Prozessen transnationaler Vernetzung juveniler Szenen erfolgt, sollen daher zunächst Implikationen dargelegt werden, die mit sozialwissenschaftlichen Jugendtheorien einhergehen: Zunächst ist dabei festzustellen, dass verschiedene (teils komplementäre, teils konkurrierende) Konzepte der Lebensphase Jugend existieren und innerhalb fachspezifischer Diskurse aufgegriffen werden. Dazu zählen unter anderem (1) die Definition von „Jugend“ anhand des Lebensalters im Sinne einer spezifischen Altersspanne, die drei Phasen umfasst: (a) eine „pubertäre“ Phase, (b) eine „nachpubertäre“ Phase sowie (c) die Phase der „Post-Adoleszenz“ (vgl. Schäfers 2001), (2) die Definition von „Jugend“ anhand altersabhängiger Rechtsnormen u.a. nach dem Strafgesetzbuch (StGB), Jugendgerichtsgesetz (JGG), den Sozialgesetzbüchern (SGB) II und VIII, dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB), dem Jugendschutzgesetz (JSchG) sowie im Grundgesetz (GG) der Bundesrepublik Deutschland, (3) die Definition von „Jugend“ als Phase einer körperlichen Entwicklung, die auf hormonellen Veränderungen basiert, durch den Eintritt der Geschlechtsreife gekennzeichnet ist und die Möglichkeit der biologischen Reproduktion nach sich zieht, (4) die Definition von „Jugend“ als Phase der psychosozialen Entwicklung im Sinne einer eigenständigen Sozialisationsphase, die mit der Bewältigung spezifischer Handlungsaufgaben einhergeht – bspw. die Umstrukturierung des sozialen Netzwerkes, die Übernahme der Geschlechtsidentität und Aufnahme sexueller Beziehungen, der Erwerb von beruflichen Qualifikationen, die Ausformung eines relativ stabilen Selbstkonzeptes sowie der Entwurf eines (relativ stabilen) Lebensplans (vgl. Lenz 1988), sowie (5) die Definition von „Jugend“ als generative Einheit, die durch drei Bestimmungsfaktoren geprägt wird: (a) die soziale Grundstruktur, (b)

die epochale Sozialstruktur und (c) die zeitgeschichtlich-politische Situation (vgl. *Schelsky* 1957). Ein anderes Konzept der Betrachtung von Jugend als „generationelle Einheit“ entwirft *Bohnsack* (2004) bzw. entwerfen *Bohnsack* und *Nohl* (2001) im Anschluss an *Mannheim* (1995) und gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass sich Generationen auf Grundlage gemeinsamer, kollektiv geteilter Erfahrungs- und Erlebnisschichtungen konstituieren. Insgesamt kann Jugend als durch den Status relativer (insbesondere ökonomischer) Unmündigkeit gekennzeichneten Experimentierraum interpretiert werden, der mit „Vitalität und Erlebnisorientierung“ (*Hitzler* 2011, S. 70), aber auch mit adoleszenztypischen Risikopraxen einhergeht und durch den Erwerb des Status als „Erwachsener“ abgelöst wird.

Allerdings muss hinterfragt werden, inwieweit mit Szenen verbundene soziale Praxen unmittelbar an eine Lebensphase gekoppelt sind. So wirft bspw. *Forman* (2007) die Frage auf, inwieweit angesichts mehrerer Generationen innerhalb von Szenen (er bezieht seine Überlegungen auf die HipHop-Kultur) noch mit dem Begriff „Jugend“ in Verbindung gebracht werden können:

„Wir erleben jetzt die dritte Generation von HipHop-Anhängern und die zweite Generation, die nur eine Welt mit HipHop kennt. Viele HipHop-Pioniere [...] sind jetzt im mittleren Lebensabschnitt und einige sind selbst Eltern – und in manchen Fällen sogar Großeltern. [Der] Großteil der HipHop-Forschung [nimmt] immer noch einen jugendlichen Charakter des HipHop als selbstverständlich [an]. Alter als vollständig elaborierte Analysekategorie scheint generell ignoriert zu werden. Stattdessen findet sich ein anscheinend unendlicher Fokus auf Jugend, Teenager und Subkulturen“ (S. 31).

Damit weist *Forman* auf einen Sachverhalt hin, der die theoretische Anbindung sozialer Praxen innerhalb von Szenen an eine konkrete Lebensphase prekär erscheinen lässt. *Hitzler* schlägt vor, die Begriffe „Lebensalter“ und „Jugend“ zu entkoppeln und entwirft Jugendlichkeit als „Mindset“ (2010) bzw. „Mentaldisposition“ (2011). Er begründet damit eine Dichotomie zwischen einer „Einstellung zur Welt“, die er als „Juvenilität“ bezeichnet, und dem „Vernunfttraum“ des „Erwachsenseins“ (vgl. *Hitzler* 2011). Wenn er ausführt, dass „Jugendlichkeit eine Frage der Einstellung zur Welt, keine Frage des Alters“ (ebd. S. 70) sei, kann dies durchaus dem Selbstverständnis der beteiligten Akteure entsprechen. Ebenso können jedoch auch spezifische soziale Rollen (bspw. fakultativ als Elter, Partner, Erwerbstätige/r), die mit „Erwachsensein“ assoziiert werden, innerhalb der Szene verwirklicht werden. Daher erscheint es nach wie vor notwendig, innerhalb der „scientific community“ verbreitete Vorannahmen in Bezug auf das untersuchte soziale Phänomen zur Disposition zu stellen.

4 Theoretischer Rahmen und Forschungsdesign

Die Argumentation im Rahmen des vorliegenden Beitrages basiert auf einer interaktionistischen Perspektive, die sich an dem von *Strauss* (1993) vorgeschlagenen Modell der „sozialen Welten“ einschließlich der damit einhergehenden handlungstheoretischen Implikationen orientiert: Soziale Welten müssen nicht an nationalstaatliche Kontexte angebunden sein, sondern können diese übergreifen. Sie werden durch Akteure, die in Bezug auf Themen und Werte, welche an eine jeweilige soziale Welt gekoppelt sind agieren, repräsentiert. Es handelt sich dabei um „Gruppen, die gemeinsame Bedeutungen, Aktivitäten

und Ressourcen zur Verwirklichung ihrer Ziele teilen und eine gemeinsame Ideologie darauf entwickeln, wie sie diese realisieren“ (Strauss 1993, S. 212).

An dieser Stelle werden Parallelen zum von Hitzler/Niederbacher (2010) vorgeschlagenen Szenekonzept deutlich, die von „thematisch fokussierten Netzwerken“ sprechen (S. 16f.). Bei dem von Strauss (1993) begründeten Modell der „sozialen Welten“ handelt es sich jedoch um ein vergleichsweise allgemeineres Konzept, das den Einbezug mehrerer (einander ergänzender) Perspektiven zulässt. Dieser geht grundsätzlich davon aus, dass soziale Strukturen durch Interaktionen geschaffen und aufrechterhalten werden. Im Mittelpunkt einer „sozialweltlichen“ Analyse sozialer Phänomene stehen Aushandlungen als (prozesshafte) Wechselwirkungen und Repräsentationen. Aushandlungsprozesse vollziehen sich, so Strauss, in „sozialen Arenen“ und finden nicht nur innerhalb sozialer Welten, sondern auch zwischen ihnen statt (vgl. Legewie/Schervier-Legewie 2004). Menschen repräsentieren durch ihr Handeln diejenigen sozialen Welten, in die sie eingebettet sind und vor dem Hintergrund der jeweils damit verbundenen Themen und Werte sie agieren. Dieser Argumentation folgend repräsentieren Akteure, die sprayen, rappen usw., die Hip-Hop-Szene. Die Untersuchung der damit verbundenen kulturellen Praxen ermöglicht die Diskussion von Prozessen transnationaler Vernetzung von Akteuren, die sich innerhalb der Szene verorten und am damit verbundenen sozialen Geschehen beteiligt sind.

Diese theoretische Rahmung zieht methodologische und damit einhergehend methodische Implikationen nach sich. Da eine interaktionistische Perspektive auf Fragestellungen verweist, die nicht (bzw. nicht ohne weiteres) quantifizierbar erscheinen und stattdessen ein exploratives Vorgehen erfordern, bietet sich ein ethnografischer Zugang im Sinne einer „dichten Beschreibung“ (vgl. Geertz 2002) des Phänomens an. Im Rahmen dieses Beitrages sollen ausgehend von der von Geertz formulierten Kernfrage „*What the hell is going on?*“ (dt. sinngemäß: „*Was geht da vor sich?*“) Prozesse transnationaler Vernetzung zweier Graffiti-Crews untersucht werden. Den methodologischen Rahmen dafür stellt der von Glaser/Strauss 1967 begründete „*Grounded Theory Approach*“ dar, dessen drei „*Essentials*“ von Strauss (1994) in einem Interview benannt werden: (1) Das theoretische Kodieren des Datenmaterials mit dem Ziel der Entwicklung einer datenbasierten Theorien über einen bestimmten Gegenstandsbereich, (2) die Anwendung der Strategie des „*theoretical samplings*“ sowie (3) den Einbezug von Vergleichskontexten (vgl. Legewie/Schervier-Legewie 2004). In methodischer Hinsicht erfolgt eine Kombination von teilnehmender Beobachtung in Verbindung mit „*eroepischen*“ Gesprächen⁶ als klassische „*Methoden der Feldforschung*“ (vgl. Girtler 2001) sowie eine Analyse von Artefakten sozialen Handelns (bspw. mediale Eigenproduktionen, Szenezeitschriften, Homepages, Diskussionen in Internetforen etc.), die im Vergleich zu kommunikativ generierten Daten in geringerem Maße reaktiv erscheinen, da sie unabhängig vom Zugriff Forschender im Feld als „natürliche Daten“ existieren.

Mit der soeben beschriebenen Vorgehensweise geht einher, dass die mit der untersuchten sozialen Welt immanenten Themen, Werte und damit verbundene Kulturtechniken „im Vollzug“ aneignet werden. Forschende begeben sich in das Untersuchungsfeld hinein und generieren Datenmaterial in direktem Kontakt mit den involvierten Akteuren. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, einen geeigneten Zugang zum Feld herzustellen und Kontakte ständig im Zuge zunehmender „theoretischer Sensibilität“ (Glaser/Strauss 1998, S. 54) zu qualifizieren. Durch den oben erwähnten Einbezug nichtreaktiver Daten sowie durch diskursive Validierung bspw. im Rahmen von Kolloquien wurde versucht, Verzerrungspotentiale hinsichtlich subjektiver Interpretationen zu minimieren.

5 Transnationale Vernetzung juveniler Szenen am Beispiel zweier Graffiti-Crews

Anhand einer auf Grundlage empirischen Materials rekonstruierten Vernetzung zweier Crews, die vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung dieses Beitrages als „Repräsentanten“ einer spezifischen sozialen Welt betrachtet werden, soll nun hinterfragt werden, wie sich Prozesse transnationaler Vernetzung juveniler Szenen gestalten. Crews sind die szenetypischen Organisationsformen der HipHop-Kultur. Im Gegensatz zu informellen Gruppen bilden sich Crews nicht spontan und wirken themenzentriert, sind jedoch gleichzeitig von stark formalisierten sozialen Verbänden (z.B. institutionalisierte Organisationen wie Vereine, Parteien etc.) abzugrenzen. Generalisierbare Aussagen, bspw. inwieweit die angeführten Crews als für die HipHop-Szene „typisch“ zu betrachten sind, können und sollen vor dem Hintergrund der diesem Beitrag zugrunde liegenden Fragestellung nicht generiert werden. Stattdessen wird untersucht, wie sich Prozesse transnationaler Vernetzung in den Alltagspraxen szeneorientiert handelnder Akteure vollziehen (können).

Den Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen stellt die auf wechselseitigen Austausch beruhende Beziehung der Crews „Macia“ und „Bandits“ dar. Beide Crews kooperieren seit 1998 und sind mittlerweile in starkem Maße vernetzt. Die „Bandits“ formierten sich im Jahr 1994 zunächst unter dem Namen „Interactive Crew“ (IAC). Die Strafverfolgung einzelner Mitglieder der IAC aufgrund illegaler Gestaltungsvorgänge veranlasste die beteiligten Akteure zum damaligen Zeitpunkt, den Namen der Crew zu ändern. Der neue Name „Bandits“ ist in diesem Zusammenhang als Reminiszenz und Verweis auf frühere Aktivitäten zu interpretieren. Die „Bandits“ orientierten sich zunächst an Stilmerkmalen der HipHop-Kultur nach US-amerikanischem Vorbild, entwickelten jedoch nach und nach ihren eigenen Stil. Ihre Mitglieder sind mehrheitlich bürgerlicher Herkunft und verfügen über relativ hohe Bildungsabschlüsse. Momentan besteht die Crew aus 14 Akteuren, darunter zwei Frauen. Im Hinblick auf die Verbindlichkeit einer Mitgliedschaft und der damit verbundenen Fluktuation von Mitgliedern ist festzustellen, dass seit ihrer Gründung neun Mitglieder die Crew verlassen haben. Ausgeschiedene Mitglieder gründeten zum Teil neue Crews. Die Mehrheit der 22 Mitglieder der „Bandits“ verblieb bisher in der Crew, davon ist ein Großteil seit mehr als zehn Jahren aktiv. Die Crew „Macia“ wurde 1988 in Straßburg gegründet und geht auf den Zusammenschluss der Crews ATM („African Movement Trigger“) und KRP („Konik Rapper Posse“) zurück. Der Name der Crew ist ein Akronym und steht für „Mouvement d'Actions Cosmo-polite Insurrectionnel et Autonome“ (dt. in etwa „Kosmopolitische Bewegung für Aufstand und Autonomie“). Erste Aktivitäten der Crew orientierten sich zunächst ebenfalls ausschließlich an US-amerikanischen Vorbildern und umfassten neben der Auseinandersetzung mit Rap und Graffiti die (Selbst-) Stilisierung der Akteure als „Botschafter“ einer „globalen“ Kultur. Die Mitglieder der Crew stammen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten, mehrheitlich besteht jedoch ein Migrationshintergrund und sie sind teilweise in so genannten sozialen Brennpunkten beheimatet. Derzeit umfasst die Crew elf Mitglieder ausschließlich männlichen Geschlechts. Dazu zählen auch die Gründungsmitglieder der Crew, die sich kontinuierlich vergrößert hat. Im Hinblick auf die Altersstruktur gilt für beide Crews, dass ihre jüngsten Mitglieder im Teenageralter sind und die ältesten das 40. Lebensjahr überschritten haben.

Die Initiative zu einer Begegnung ging zunächst nicht unmittelbar von den beiden Crews aus, stattdessen fand die erste Zusammenkunft anlässlich eines internationalen Jugendaustausches im Jahr 1998, der im Rahmen der Städtepartnerschaft zwischen Dresden und Straßburg initiiert wurde, statt. Die Begegnung wurde von zwei Vereinen betreut, die auf dem Gebiet der Sozialen Arbeit tätig sind: Ein freier Träger der Jugendhilfe als Betreiber eines Jugendtreffs in Dresden sowie ein Stadtteilzentrum in Straßburg. Die Zusammenkunft beider Crews war von den Initiatoren ursprünglich als einmaliges Ereignis vorgesehen, ist im Nachhinein jedoch als Initialzündung der späteren Kooperation beider Crews zu betrachten. Ab 1999 wurde die Zusammenarbeit intensiviert. So wurde bspw. eine gemeinsame Ausstellung konzipiert und es entstanden Produktionen wie Videos, Sticker und aufwändig mit Graffiti gestaltete Konzeptwände („*pieces*“⁷). In den darauf folgenden Jahren führten beide Crews unabhängig von öffentlicher Unterstützung eine Vielzahl gemeinsamer Aktivitäten durch. 1999 besuchten Mitglieder der „*Bandits*“ Straßburg, im Jahr 2000 fand ein weiterer Besuch der Crew „*Macia*“ in Dresden statt. 2001 wurde eine gemeinsame „*Tour de France*“ organisiert, in deren Rahmen verschiedene Städte in Frankreich besucht wurden. 2002 und 2003 nahmen beide Crews an einer jährlich in Dresden organisierten Graffiti-Jam teil, 2004 erfolgte ein Treffen von Mitgliedern beider Crews anlässlich des französischen Vorausscheides eines europaweit ausgetragenen Graffiti-Battles⁸ in Dünkirchen. Zwischen 2005 und 2006 fanden weitere gegenseitige Besuche statt.

Die Beziehung zwischen beiden Crews verweist auf eine Dimension, deren Qualität bemerkenswert erscheint: So wurde bspw. im Jahr 2008 in Dresden eine Zusammenkunft organisiert, anlässlich derer Mitglieder der „*Macia*“-Crew einzelne „*Bandits*“ tätowierten und damit das Bündnis beider Crews durch eine (relativ) irreversible Körpergestaltung bekräftigten, die sich einer szenespezifischen Symbolik bedient (zur Bedeutung von Körperinszenierungen vgl. *Gugutzer* 2004, zur Tätowierung allgemein vgl. *Oettermann* 1979⁹). Eine derartige permanente Körpergestaltung, die nicht bzw. nur sehr schwer wieder zu entfernen ist, verweist auf ein hohes Maß an Identifikation mit der Szene. Ein weiterer Indikator für eine weitreichende Vernetzung beider Crews sind personelle Symbiosen in Form von Doppelmitgliedschaften, bspw. wurde einer der Mitbegründer der „*Bandits*“ im Jahr 1998 in die „*Macia*“-Crew und im folgenden Jahr wurden zwei französischen Sprayer in die deutsche Crew „*Bandits*“ aufgenommen. Im Jahr 2000 wurde ein weiteres Mitglied der „*Bandits*“ in die „*Macia*“-Crew kooptiert. Dadurch erfolgte sowohl eine Etablierung und Verstetigung des jeweiligen individuellen szeneorientierten sozialen Netzwerkes der beteiligten Akteure als auch der Partnerschaft beider Crews. Zudem verwischt durch diese Symbiose der Faktor der Herkunft ihrer Mitglieder, deren „Nationalität“ im Kontext szenespezifischer sozialer Praxen an Bedeutung verliert.

Die Aufrechterhaltung dieser Beziehung erfordert seitens der beteiligten Akteure adäquate Strategien der Kontaktpflege und Netzwerkarbeit. Die zentrale Frage ist dabei, wie diese Vernetzung bewirkt und stets neu „ausgehandelt“ wird. Neben einer „formalen“ Ebene, welche die Doppelmitgliedschaft einzelner Mitglieder umfasst, erscheint eine persönliche Kontaktpflege unerlässlich. In diesem Zusammenhang sind regelmäßige gegenseitige Besuche sowie die gemeinsame Partizipation an szenespezifischen Events geeignet, Beziehungen untereinander zu generieren und immer wieder neu zu aktualisieren. Zudem hat sich eine ständige Kontaktpflege unter Nutzung der so genannten „neuen Medien“ etabliert. Kommunikationsnetzwerke und Internetplattformen im Sinne (para-) „so-

zialer Netzwerke im Web 2.0“ werden intensiv genutzt, um Informationen auszutauschen und die Pflege sozialer Beziehungen zu betreiben.

Gleichwohl die Kooperation und Vernetzung beider Crews vor dem Hintergrund gemeinsamer Themen und Werte in Zusammenhang mit einem (global existenten) Gesellungs- und Gesinnungsphänomens relativ intensiv erscheint, existieren auf einer strukturellen Ebene Rahmenbedingungen, die diese Form transnationaler Beziehungen erschweren. Im Folgenden soll daher kurz auf mögliche Barrieren eingegangen werden, die einer derartigen Kooperation (eigentlich) entgegenstehen bzw. abträglich sind und Kompensationshandlungen nach sich ziehen: Die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren wird u.a. durch den Umstand erschwert, dass die Kenntnis der jeweils anderen Sprache nur marginal ausgeprägt ist. Die Mitglieder der „*Macia*“-Crew sind bis auf eine Ausnahme – einer von ihnen erlernte Grundkenntnisse in der Schule – der deutschen Sprache nicht mächtig. Auch die Mitglieder der „*Bandits*“ verfügen nur über sehr begrenzte Kompetenzen hinsichtlich der französischen Sprache. In diesem Zusammenhang behelfen sich die Akteure, indem sie einerseits versuchen, in „*face to face*“-Situationen mittels Mimik und Gestik zu kommunizieren und sich Begriffe der jeweils anderen Sprache „*learning by doing*“ aneignen, andererseits aber auch indem sie Englisch als Umgangssprache etabliert haben. Dabei kommt ihnen der Umstand zugute, dass szenespezifische Begriffe, die auf den Entstehungskontext der HipHop-Szene in den USA verweisen und häufig der englischen Sprache entlehnt sind, in die jeweilige „lokale“ Szenesprache adaptiert wurden. Dieser gemeinsame Begriffsbestand ermöglicht im Sinne einer „*universal language*“ die globale Vernetzung der Szene auf der Grundlage einer gemeinsamen Kommunikationsbasis im Sinne eines „*global idiom*“ (vgl. *Androutsopoulos* 2003).

Differenzen hinsichtlich des jeweiligen sozialen Backgrounds, die eine intensive Kooperation auf „den ersten Blick“ unwahrscheinlich erscheinen lassen, sind auf verschiedenartige Herkunftsmilieus und damit einhergehende kulturelle Unterschiede zurückzuführen. Das soziale Umfeld der Mitglieder der „*Macia*“-Crew ist zum Teil muslimisch geprägt. In den Alltagspraxen der in der Crew organisierten Akteure äußert sich dies durch die Befolgung religiöser Speisevorschriften, die den Verzehr von Schweinefleisch verbieten. Allerdings erfolgt die Auslegung des Korans eher selektiv, bspw. wird die Ablehnung berauschender Substanzen nicht als Dogma betrachtet. Demgegenüber sind die Mitglieder der „*Bandits*“ im atheistisch geprägten Osten der Bundesrepublik Deutschland verwurzelt, Religion spielt für sie kaum eine Rolle. Zudem sind die Mitglieder der „*Macia*“-Crew durch Migrationshintergründe und damit einhergehenden Exklusionserfahrungen geprägt, sie entstammen mehrheitlich Einwandererfamilien der zweiten und dritten Generation. Die Mitglieder der „*Bandits*“ sind dagegen eher in „bürgerlichen“ Milieus verwurzelt. Ferner sind die Lebenswelten der beteiligten Akteure unterschiedlichen sozialstrukturellen Bedingungen unterworfen. Dazu zählen divergierende demographische Faktoren, soziale Sicherungssysteme, Bildungschancen sowie die Arbeitsmarktbedingungen in Deutschland und Frankreich.

Den soeben dargestellten Barrieren stehen jedoch Ressourcen entgegen, über welche die Akteure verfügen. Die Basis des gemeinsamen Handelns stellen szenespezifische Themen und Werte dar, die von beiden Crews geteilt werden. Dazu zählen die (Selbst-) Verortung der Akteure innerhalb der HipHop-Szene sowie damit einhergehend gemeinsam geteilte ästhetische Präferenzen. Zudem ist im Laufe der mehrjährigen Kooperation eine stabile Beziehung zwischen beiden Crews entstanden, die auf gemeinsam geteilten Erlebnissen und Erfahrungen beruht. Gleichwohl der Erstkontakt nicht deren Initiative

zurückging und die Zusammenkunft zunächst als einmaliges Ereignis im Rahmen einer Städtepartnerschaft initiiert wurde, kam es infolge dessen zu einer sukzessiven Vernetzung, die sich unabhängig institutioneller Anbindungen gestaltete. Die Kooperation beider Crews und ihrer Mitglieder ist zudem durch Prozesse des sozialen Austauschs gekennzeichnet, die sich als gegenseitige Unterstützungsleistung manifestiert. So werden die Aktivitäten und Produktionen der jeweils anderen Crew durch die Partnercrew, u.a. durch gegenseitige Werbung, die Herstellung und Nutzung vorhandener Kontakte „vor Ort“ sowie das Anbringen (szene-) öffentlichkeitswirksamer Grußbotschaften wie z.B. in Form von „tags“¹⁰, unterstützt. Außerdem erfolgt eine arbeitsteilige Produktion szenetypischer Accessoires und Devotionalien wie T-Shirts, Sticker und dergleichen mehr. Schlussendlich kann auch die Bereitschaft, Mitglieder der jeweils anderen Crew im Rahmen gegenseitiger Besuche zu beherbergen, als Merkmal einer transnationalen Vernetzung betrachtet werden.

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Fallbeispiel weist die Besonderheit auf, dass die Initiierung des Kontaktes zwischen beiden Crews „*Top down*“, also auf Initiative zweier im Bereich der Jugendarbeit tätigen Einrichtungen im Rahmen einer bereits bestehenden Städtepartnerschaft erfolgte und die weitere Vernetzung im Sinne einer Fortführung und Erweiterung dieser Beziehung erst zu einem späteren Zeitpunkt in Eigeninitiative weitergeführt wurde. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit diese erste auf „äußere Einflüsse“ im Sinne intervenierender Bedingungen beruhende Zusammenkunft als „Initialzündung“ späterer Kooperationen für eine transnationale Vernetzung juveniler Szenen charakteristisch ist. Dies ist als verallgemeinernde Aussage zurückzuweisen: Vergleichende Forschungen im Zusammenhang der Heavy-Metal-Szene, deren thematischer Fokus sich zwar wesentlich unterscheidet, strukturell betrachtet jedoch signifikante Ähnlichkeiten zur HipHop-Szene aufweist, ergaben, dass sich auch dort Prozesse transnationaler Vernetzung vollziehen. So gibt es enge Kooperationen zwischen deutschen und rumänischen Bands, die sich von vornherein „*Bottom up*“ etabliert haben.¹¹

6 Prozesse transnationaler Vernetzung von Szenen als kulturelle Praxen Jugendlicher?

Die transnationale Vernetzung der beiden Graffiti-Crews „*Bandits*“ und „*Macia*“-Crew erfolgt vor dem Hintergrund von Themen und Werten, die mit einer global existenten juvenilen Szene in Zusammenhang stehen. Sozialstrukturelle Bedingungen auf lokaler Ebene und Kategorien sozialer Differenzierung treten dabei als „intervenierende Bedingungen“ in den Hintergrund. Stattdessen ist ein gemeinsamer thematischer Fokus der Szene, der nationale Kontexte übergreift, von entscheidender Bedeutung. Prozesse der Vernetzung sind auf Langfristigkeit angelegt und nicht nur auf eine biographische Episode reduziert. Die Zeitspanne zwischen 1998 und 2011, in der sich die Kooperation zwischen den „*Bandits*“ und der „*Macia*“-Crew etablierte, umfasst nunmehr 13 Jahre und ist seitens der beteiligten Akteure mit hohen persönlichen und sozialen Investitionen verbunden. Obgleich durchaus eine Fluktuation von Akteuren festzustellen ist – so gibt es Akteure, die von Anfang an dabei waren, weitere sind später hinzu gestoßen, andere wiederum verließen die Crews – wird mit zunehmender Dauer und Intensivierung der in diesem Zusammenhang entstandenen sozialen Bindungen eine Fragilität dieses Beziehungs-

geflehtes unwahrscheinlicher, zumal sich die Vernetzung zunehmend unabhängig einzelner Akteure vollzieht.

Szenebezogene Handlungspraxen werden häufig mit Jugendlichkeit assoziiert. Es wäre jedoch verfehlt, die hier beschriebenen Prozesse transnationaler Vernetzung als originär *jugendkulturelle* Praxen zu deuten, da die daran beteiligten Akteure sowohl hinsichtlich ihres Lebensalters als auch in Bezug auf die Bewältigung von Handlungsaufgaben innerhalb der „Lebensphase Jugend“ (vgl. Hurrelmann 2005) mittlerweile nicht (mehr) gegenstandsadäquat als „Jugendliche“ bezeichnet werden können. Einige der am sozialen Geschehen beteiligten Akteure, die seit dem Beginn des Vernetzungsprozesses innerhalb der Crews partizipieren, sind mittlerweile der Jugendphase entwachsen, indem sie sowohl die in Abschnitt 3 beschriebenen Handlungsaufgaben (Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit, Entwurf eines Lebensplanes etc.) bewältigt haben und auch ihre Mentaldispositionen eher an Rollenbilder Erwachsener orientiert sind.

Dies bedeutet nicht, dass innerhalb von Szenen *jugendkulturelle* Praxen unbedeutend sind. Eine Vielzahl von Handlungspraxen, die mit der HipHop-Szene verbunden sind, sind als adoleszenztypische Risikopraxen zu interpretieren, die in Abhängigkeit vom jeweiligen Lebensalter unterschiedliche Konsequenzen nach sich ziehen können: So wird bspw. das Anbringen von Graffiti auf nicht dafür vorgesehenen Flächen mit zunehmendem Lebensalter härter sanktioniert und gesellschaftlich in zunehmend geringerem Maße toleriert. Die Voraussetzungen einer transnationalen Vernetzung von Crews sind jedoch nicht an eine konkrete Lebensphase gekoppelt, sondern erfordert eine kontinuierliche Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren, die sich nicht zuletzt auf gemeinsam geteilte Erlebnisinhalte im Kontext von „*face to face*“-Situationen stützt, welche sich als höchst voraussetzungsvoll darstellen. In diesem Zusammenhang ist der Einsatz persönlicher Ressourcen (bspw. ökonomische Mittel, kommunikative und logistische Kompetenzen etc.) erforderlich, welche zum Teil innerhalb der Lebensphase „Jugend“ (noch) nicht zur Verfügung stehen. Sie sind jedoch ein notwendiges Fundament für den Aufbau tragfähiger (hier: „transnationaler“) Netzwerke auf Basis szeneimmanenter Themen und Werte.

7 Fazit

Soziale Praxen im Kontext transnationaler Vernetzung, hier exemplarisch dargestellt am Beispiel zweier Graffiti-Crews, „*per se*“ mit Jugend bzw. Jugendlichkeit zu assoziieren, erweist sich bei einer genaueren empirischen Untersuchung als eine verkürzte Interpretation, da sowohl prä- als auch postadoleszente „*Szenegänger*“ (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010) als legitime Akteure innerhalb szeneorientierter Netzwerke partizipieren und zudem relevante szeneebezogene Handlungen keine unmittelbaren Anbindungen an eine konkreten Lebensphase aufweisen. Auch Erwachsene im Sinne von Akteuren, deren „Mindset“ nur marginal den Mindestanforderungen an Juvenilität im Sinne einer „selbstbewusst unerwachsenen Einstellung“ (Hitzler 2009, S. 10) entspricht, können innerhalb juveniler Szenen partizipieren und realisieren dies auch, was wiederum darauf hinweist, dass Szenezugehörigkeit durchaus mit Generationenzugehörigkeit und Lebensalter korrelieren kann. Insofern stellt ein Agieren „Nicht-Jugendlicher“ innerhalb juveniler sozialer Welten keine Alternative zum „Erwachsensein“ dar, sondern ist als eine spezifische Form

individueller Sinnsetzung und gleichzeitig als Produkt sozialer Zuschreibung zu interpretieren. Praxen transnationaler Vernetzung juveniler Szenen bleiben davon unberührt, stattdessen verweisen sie auf altersunabhängige Modi sozialen Handelns.

Kennzeichnend für die Stabilität der so entstandenen Netzwerkbeziehung der beiden angeführten Crews sind ein (relativ) konstanter Mitgliederbestand sowie die ständige Aktualisierung von Erfahrungs- und Erlebnisinhalten, die auch und insbesondere im Rahmen symbolischer Repräsentationen (z.B. die in Abschnitt 5 beschriebenen Tätowierungen sowie die gemeinsamen medialen Produktionen) manifestiert werden. Pries (2008) konzipiert Transnationalisierung als einen „Prozess der Herausbildung relativ dauerhafter und dichter pluri-lokaler und nationalstaatliche Grenzen überschreitender Beziehungen von sozialen Praktiken, Symbolsystemen und Artefakten“ (S. 44). Die Dauerhaftigkeit und Dichte des im Rahmen dieses Beitrages beschriebenen transnationalen Netzwerkes wird sich in der Empirie erweisen (müssen).

Anmerkung

- 1 Als „Crews“ (dt. „Mannschaften“) werden szenetypische soziale Netzwerke im Kontext der Hip Hop-Kultur bezeichnet. Dabei handelt es sich um freiwillige Zusammenschlüsse szeneorientiert handelnder Akteure.
- 2 Das Attribut „juvenil“ soll hier im Sinne von „jugendtypisch“ bzw. „mit Jugend assoziiert“ verstanden werden. Das bedeutet in Konsequenz, dass die beteiligten Akteure nicht zwingend der Lebensphase Jugend zuzuordnen sein müssen. Die Konzeption von „Juvenilität“ nach Hitzler u.a. (2010) wird in Abschnitt 3 dieses Beitrages aufgegriffen.
- 3 Sofern im Rahmen dieses Beitrages von „Szenen“ gesprochen wird, bezieht sich dies auf die Definition von Hitzler/Niederbacher (2010): „Unter einer Szene soll verstanden werden: Eine Form von lockerem Netzwerk; ein Netzwerk, in dem sich unbestimmt viele Personen oder Personengruppen vergemeinschaften“ (S. 15). Derartige Netzwerke sind „thematisch fokussiert“ (S. 16f.).
- 4 Themen und Werte, die der HipHop-Szene immanent sind, untersucht Schröder (2011).
- 5 Der Begriff „Soziale Welt“ wird in Abschnitt drei dieses Beitrages unter Bezugnahme auf Strauss (1993) entfaltet.
- 6 Das Kompositum „ero-episches Gespräch“ entlehnt Girtler den beiden altgriechischen Wörtern „Erotema“ (dt. „Frage“ bzw. „befragen“) und „Epos“ (dt. „Erzählung“) (2001: 150). Fragen im Rahmen eines solchen Gesprächs ergeben sich aus der Konversation heraus und sind in starkem Maße situativ gefärbt.
- 7 Als „pieces“ (dt. „Teile“) werden im Kontext der HipHop-Szene großformatige und aufwendig mit Graffiti gestaltete Flächen bezeichnet.
- 8 „Battles“ sind (hochgradig symbolische) Wettbewerbe hinsichtlich individueller Fähigkeiten in Bezug auf die sceneimmanenten Elemente Rap, Graffiti, Breakdance und DJing, die meist vor (Szene-) Publikum ausgetragen werden.
- 9 Interessant ist, dass ein Mitglied der „Bandits“ sich infolge dieses Treffens entschloss, in Frankreich eine Ausbildung als Tätowierer zu beginnen.
- 10 Der Terminus „tag“ meint im Zusammenhang mit Graffiti einen einfarbigen Schriftzug (ähnlich einer Signatur).
- 11 Diese Aussage basiert auf Daten, die in Zusammenhang mit Feldforschungen in Deutschland, Frankreich, Großbritannien (UK) und Rumänien generiert wurden. Dabei sind Studien zur Heavy-Metal-Szene im Kontext vergleichender Analysen juveniler Szenen entstanden, die bislang jedoch noch nicht publiziert wurden.

Literatur

- Androutsopoulos, J.* (2003): HipHop und Sprache: Vertikale Intertextualität und die drei Sphären der Popkultur. In: *Androutsopoulos, J.* (Hrsg.): HipHop. Globale Kultur – lokale Praktiken. – Bielefeld, S.111-136.
- Baacke, D.* (2004): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. 4. Auflage. – Weinheim.
- Bohnsack, R.* (2004): Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. Kommunikative und konjunktive, habitualisierte und Experimentelle Rituale. Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft (ZfE). Innovation, Geschlecht und Schule. 7. Jahrgang, Beiheft 2/2004, S. 81-90.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M.* (2001): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung Band 1. – Opladen, S. 17-37.
- Breyvogel, W.* (Hrsg.) (2005): Eine Einführung in Jugendkulturen. Veganismus und Tattoos. – Wiesbaden.
- Ferchhoff, W.* (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. – Wiesbaden.
- Forman, M.* (2007): HipHop meets Academia: Fallstricke und Möglichkeiten der HipHop Studies. In: *Bock, K./Meier, S./Süß, G.* (Hrsg.): HipHop meets Academia. Lokale Spuren eines globalen Kulturphänomens. – Bielefeld, S. 17-39.
- Geertz, C.* (2002): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. – Frankfurt a.M.
- Girtler, R.* (2001): Methoden der Feldforschung. 4. Auflage. – Wien/Köln/Weimar.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.* (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung. – Bern.
- Gugutzer, R.* (2004): Soziologie des Körpers. – Bielefeld.
- Hitzler, R.* (2011): Eventisierung. Drei Fallstudien zum marktstrategischen Massenspaß. – Wiesbaden.
- Hitzler, R.* (2008): Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftungen. Über Jugendszenen. In: *Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M.* (2008): Posttraditionale Vergemeinschaftungen. Theoretische und ethnografische Erkundungen. – Wiesbaden, S. 55-72.
- Hitzler, R./Niederbacher, A.* (2010). Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftungen heute. – Wiesbaden.
- Hurrelmann, K.* (2005): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 8. Auflage. – Weinheim.
- Legewie, H./Schervier-Legewie, B.* (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5, 3, Art. 22, Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222>; Stand: 10.11.2010.
- Lenz, K.* (1986): Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen. – Frankfurt a.M./New York.
- Mannheim, K.* (1995): Utopie und Ideologie. 8. Auflage. – Frankfurt a.M.
- Oettermann, S.* (1979): Zeichen auf der Haut. Die Geschichte der Tätowierung in Europa. – Frankfurt a.M.
- Pries, L.* (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. – Frankfurt a.M.
- Schäfers, B.* (2001): Jugendsoziologie. 7. aktualisierte und überarbeitete Auflage. – Opladen.
- Schelsky, H.* (1956): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Frankfurt a.M.
- Schröder, S.* (2011): HipHop als Jugendkultur? – Eine ethnographische Studie. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Technischen Universität Dresden.
- Strauss, A. L.* (1993): Continual Permutations of Action. New York: De Gruyter.

Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ) ¹

*Heinz Reinders, Burkhard Gniewosz,
Anne Gresser & Simone Schnurr*

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit stellt einen Fragebogen zur Erfassung interkultureller Kompetenz in Kindheit und Jugendalter vor. Die zentralen Dimensionen Kontakthäufigkeit mit anderskulturellen Peers, die Adaptivität des Kontaktverhaltens, die Offenheit für interkulturelle Kontakte sowie der interkulturelle Wissenstransfer werden zeitökonomisch und altersangemessen erfasst. Die Faktorenstruktur sowie die psychometrischen Eigenschaften des Fragebogens wird anhand einer Primar- (n=546) und einer Sekundarschulstichprobe (n=976) überprüft. In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse erweist sich die Vier-Faktorenstruktur in beiden Stichproben als optimal. Die Reliabilitäten und Trennschärfen zeigen ebenfalls eine psychometrisch gute Erfassung interkultureller Kompetenz an.

Schlagworte: Interkulturelle Kompetenz, Kinder, Jugendliche, Fragebogen

Measuring Intercultural Competence of Children and Adolescents – The Würzburg Intercultural Competence Inventory (WIKI-KJ)

Abstract

The present study presents a questionnaire for the measurement of intercultural competence in childhood and adolescence. The questionnaire economically and expeditiously measures the four major competence dimensions: intercultural contact frequency, adaptivity of contact behaviors, openness to intercultural contact and intercultural knowledge transfer. The factorial structure and psychometric properties of the measure were tested in an elementary school sample (n=546) and a secondary school sample (n=976). A confirmatory factor analyses indicated the four-factor structure was the optimal solution. The reliabilities and item-total correlation showed also good psychometric properties of the questionnaire.

Keywords: Intercultural competence, childhood, adolescence, questionnaire



Heinz Reinders



Burkhard Gniewosz



Anne Gresser



Simone Schnurr

1 Einleitung

Im Zuge zunehmend ethnisch gemischter westlicher Gesellschaften (vgl. *Larson u.a.* 2002) gestaltet sich auch der Schulalltag für Kinder und Jugendliche in Deutschland immer deutlicher als interkulturelles Miteinander (vgl. zusf. *Reinders* 2006). Spätestens seit den 1970er Jahren sind in der Pädagogik deshalb Notwendigkeiten erkannt worden, die interkulturelle Kompetenz bei Heranwachsenden zu stärken (vgl. *Gogolin* 2010). Damit verknüpft sind allerdings die Fragen, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen sei (vgl. *Auernheimer* 2010) und wie sie einer empirischen Messung zugänglich gemacht werden kann. Diese beiden Fragen markieren denn auch die zentralen Herausforderungen für die Entwicklung eines Instruments zur empirischen Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen.

Zunächst ist das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz *theoretisch* mit einigen Kontroversen und Unklarheiten versehen. Je nach epistemologischer und disziplinärer Auffassung wird das Konstrukt entweder als zu unscharf kritisiert (vgl. *Palumbo* 2002; *Mecheril* 2010) oder aber aufgrund der hohen Praxisrelevanz ganz pragmatisch als Umgang zwischen Menschen verschiedener Länder oder Nationen betrachtet (vgl. *Del-ler/Kusch* 2007). Vor allem in der Erziehungswissenschaft herrscht eine kritische und in der Betriebswirtschaft eine eher pragmatische Sichtweise vor.

Zum anderen bestehen – auch als Folge der skizzierten theoretischen Probleme – Instrumente zur *Erfassung interkultureller Kompetenz* vor allem für Erwachsene und hier insbesondere im Zusammenhang mit internationalen Personalanforderungen der freien Wirtschaft (vgl. *Sinicrope/Norris/Watanabe* 2008).

Gleichwohl herrscht disziplinübergreifende Einigkeit darüber, dass sowohl Internationalisierungsprozesse als auch migrationsbedingte Herausforderungen einer Fähigkeit bedürfen, mit der über soziale Gruppenzugehörigkeiten hinweg Kommunikation und Handeln möglich sind. Der Zweck dieser Fähigkeit soll sein, Erfolgswahrscheinlichkeiten wirtschaftlicher Kooperationen zu erhöhen (vgl. *Fantini* 2000), zu konsensuellen Auseinandersetzungen über Interessen zu gelangen (vgl. *Knapp* 2010) oder herkunftsbedingte Disparitäten zu minimieren (vgl. *Hinz-Rommel* 1994). Deutlich wird in allen Forschungsbereichen interkultureller Kompetenz der Fokus auf deren praktischen Nutzen.

Der praktische Nutzen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ergibt sich aus der Herkunftsstruktur in Schulen. Aufgrund des vergleichsweise hohen Anteils an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem hat die heutige Schüलगeneration im Alltag vielfältige Kontaktmöglichkeiten und Kontakte zu Peers unterschiedlichster Herkunft. Laut IGLU- und PISA-Daten hatten im Jahr 2006 insgesamt 26 Prozent der Viert- und 19 Prozent der Neuntklässler einen Migrationshintergrund (vgl. *Schwippert u.a.* 2007; vgl. *Walter/Taskinen* 2007), in urbanen Regionen und je nach Stadtteil steigt dieser Anteil auf bis zu 80 Prozent und mehr an (vgl. *Reinders/Mangold/Greb* 2005). Da am Ende der Grundschulzeit etwa 40 Prozent der Kinder im städtischen Raum andersethnische Freundschaften aufweisen (vgl. *Feddes* 2007), kann davon ausgegangen werden, dass interkulturelle Kompetenz bereits besteht und umgesetzt wird. Andererseits muss kritisch eingewendet werden, dass für Kinder ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit noch kein dominantes Distinktions- oder Gruppierungsmerkmal darstellen (vgl. *Corenblum/Annis* 1993). Mit einiger Berechtigung kann daher die Frage gestellt werden, ob interkulturelle im Grunde nicht eher ein Teilbereich sozialer Kompetenz ist,

also generell die Befähigung eigene und fremde Bedürfnisse und Interessen situationsabhängig aushandeln zu können (vgl. *Greenspan/Gransfield* 1992)?

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst eine Klärung erfolgen, was unter interkultureller Kompetenz verstanden wird. Sodann wird ein Instrument vorgestellt, welches verschiedene Facetten interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen erfasst. Abschließend erfolgt eine kritische Diskussion der empirischen Befunde.

2 Theoretischer Rahmen

Der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ und das damit verbundene Phänomen sind von eher unklarer Kontur. Dies liegt nicht nur an den verschiedenen Disziplinen, die den Terminus verwenden. Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft hat der Diskurs über den Begriff vielfältige und immer wieder kritisch verworfene Auffassungen hervor gebracht (vgl. *Auernheimer* 2010). Vor allem in der interkulturellen Pädagogik beheimatet, unterlag die Begriffsverwendung auch immer normativen Kolorationen, wesentlich gespeist aus der Frage, wie denn nun angemessen das Verhältnis von Minderheit und Mehrheit in der pädagogischen Situation zu konzipieren sei (vgl. *Gogolin* 2010). Da eine Operationalisierung einer theoretischen Identifikation von Aspekten des betreffenden Konstrukts bedarf, wird dieser Diskurs nur insoweit genutzt, als er Hinweise auf relevante Dimensionen zur Messung interkultureller Kompetenz liefert. Zusätzlich, und hiermit wird begonnen, werden bestehende Messungen interkultureller Kompetenz gesichtet und auf Überschneidungen und Gemeinsamkeiten hin untersucht. Zwei Zugänge werden also für die Bestimmung von interkultureller Kompetenz gewählt: ein Bottom-Up-Ansatz empirischer, und ein Top-Down-Ansatz theoretischer Provenienz.

2.1 Bestehende Instrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz

Vorhandene Instrumente stammen nahezu ausnahmslos aus der betriebswirtschaftlichen Forschung oder aus Arbeiten der Arbeits- und Organisationspsychologie bzw. den Kommunikationswissenschaften. Nur in Einzelfällen finden sich empirische Zugänge innerhalb der Erziehungswissenschaft (vgl. *Bender-Szymanski* 2000). Entsprechend zielen nahezu alle Fragebogen-, Interview- oder Beobachtungsmethoden auf die Population der Erwachsenen ab. Dabei lassen sich bisherige Methoden grob unterscheiden nach solchen, die interkulturelle Kompetenz durch Beobachtung und solchen, die diese Kompetenz durch Selbstausskünfte in standardisierter oder offener Form erfassen (vgl. *Fantini* 2006).

Kommunikationswissenschaftliche Zugänge verwenden häufig den Begriff der interkulturellen *kommunikativen* Kompetenz (ICC) (vgl. z.B. *Arasaratnam/Doerfel* 2005), ethnologische Zugänge den Terminus interkulturelle Sensitivität (IS) (z.B. *Bourjoully et al.* 2005). Betriebswirtschaftliche Autoren sprechen allgemeiner von interkultureller Kompetenz (IC) (vgl. *Sinicrope/Norris/Watanabe* 2008). Weitere Begriffe wie interkulturelle Anpassung, Multikulturalismus, transkulturelle Kommunikation etc. (vgl. *Fantini* 2006) werden mal mehr, mal weniger klar als Synonyme oder Subkategorien behandelt.

Die Anfänge einer systematischen Erfassung von IC gehen auf die Arbeiten von *Ruben* (1976) zurück, der IC als tatsächlich gezeigte Performanz und weniger als prinzipielle Fähigkeit auffasst und entsprechend durch Beobachtungen erhebt. Nach *Ruben/Kealey*

(1976) ist es zwar möglich, dass eine Person über das notwendige Verständnis verfügt, „yet be unable to demonstrate those understandings in his own behavior“ (*Ruben/Kealey* 1976, S. 20). *Ruben* (1976) leitet aus dem handlungsorientierten Ansatz sieben Dimensionen ab, die als Kategorien zur Einschätzung beobachteten Verhaltens dienen, u.a. Interaktionsmanagement, Empathie und Ambiguitätstoleranz.

Auf Grund der hohen Erhebungsanforderungen bei Beobachtungsstudien sind in späteren Arbeiten anderer Autoren Verfahren der Selbsteinschätzung bevorzugt entwickelt worden. Zwar wurden in Anlehnung an die Arbeiten *Rubens* (1976) Verhaltensassessments entwickelt (z.B. BASIC; vgl. *Koester/Olebe* 1988), allerdings hat die Praktikabilität und vor allem die Forschungsökonomie rasch dazu geführt, das Selbstauskünfte über Verhalten (z.B. ICSI; vgl. *Bhawuk/Brislin* 1992) zur bevorzugten Methode wurden.

Eine besondere Reichweite hat das Modell interkultureller Sensitivität von *Bennet* (1993) erreicht und wurde auch im deutschsprachigen Raum als theoretische Grundlage für die Erfassung interkultureller Kompetenzen genutzt (vgl. *Hesse/Göbel* 2006). In dem aus dem Modell abgeleiteten „Intercultural Developmental Inventory“ (vgl. *Straffon* 2003) wird interkulturelle Kompetenz als Kontinuum zwischen Leugnung einerseits und Integration von Kulturen andererseits konzipiert.

Trotz methodischer Unterschiede und theoretisch divergierender Grundlegungen lassen sich den seit *Rubens* (1976) entwickelten Instrumenten Gemeinsamkeiten bei der Erfassung interkultureller Kompetenz entnehmen. Gemäß häufig übereinstimmend genannter Dimensionen interkultureller Kompetenz – insbesondere *Einstellung*, *Anpassungsfähigkeit des Verhaltens* und *Wissen* (vgl. *Rubens* 1976; *Bennett* 1993; *Hammer/Bennett/Wiseman* 2003; *Hesse* 2008) – lassen sich die meisten erfassten Teilmerkmale diesen drei Oberkategorien zuordnen (vgl. Tabelle 1). Ausgewählt für die Synopse wurden dabei diejenigen quantitativen Instrumente, die eine besonders hohe Verbreitung gefunden haben bzw. deren Operationalisierungen dokumentiert sind und die Mindeststandards quantitativer Forschung erfüllen.

Bei den erfassten *Einstellungen* dominieren die Akzeptanz von bzw. die Offenheit für andere Kulturen. Jedes der hier berichteten Erhebungsinstrumente beinhaltet in der einen oder anderen Form die Messung dieser Variable. Ebenfalls häufig anzutreffen auf der Einstellungsebene sind Konstrukte zur Erfassung von Abwehrhaltungen gegenüber anderen Kulturen allgemein oder Personen anderer Kulturen. Inhaltlich weiter entfernt von dieser Dimension sind hingegen die Arbeiten von *Bhawuk/Brislin* (1992), die Individualismus und Kollektivismus sensu *Hofstede* (1980) als theoretische Grundlage genutzt haben, um Einstellungen gegenüber diesen beiden kulturellen Mustern zu erfassen. Auch das selbstbezogene Verhalten im BASIC (vgl. *Koester/Olebe* 1988) ist inhaltlich weiter entfernt von *Bennetts* (1993) Konzept von Abwehr.

Im Verhaltensbereich dominiert allgemein die Tendenz, die *Anpassungsfähigkeit des Verhaltens* in den Vordergrund zu rücken. Im Mittelpunkt steht dabei die Fähigkeit, das eigene Verhalten an die Interaktionssituation anzupassen oder zumindest über ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz gegenüber der sozialen Situation zu verfügen. Bei vier der insgesamt acht berücksichtigten Instrumente wird zudem die Fähigkeit hinzugezählt, das Verhalten des Gegenübers angemessen wahrnehmen zu können, bzw. empathisch und sich der womöglich unterschiedlichen Verhaltensvarianten bewusst zu sein.

Tabelle 1: Übersicht ausgewählter Erhebungsinstrumente und erfasster Dimensionen

	ISI	AIK	IDI	BASIC	ICSI	CCAI	AIC	INCA
E		Leugnung						
	Abwehr	Abwehr	Abwehr	Selbstbez. Verhalten	Individualismus	Emotionale Abwehr		
	Unter-schätzung	Unter-schätzung	Unter-schätzung					
	Akzeptanz	Akzeptanz	Akzeptanz	Respekt	Offenheit	Offenheit	Offenheit	Offenheit
	Integration		Integration		Kollektivismus			
				Einstellung zu Interaktionen				
A	Wahrnehmungsfähigkeit					Wahrnehmungsfähigkeit	Bewusstsein	Empathie
	Verhaltensänderung	Verhaltensänderung	Verhaltensänderung	Interaktionsmanagement			Verhaltensrepertoire	Verhaltensflexibilität
				Ambiguitätstoleranz	Flexibilität	Flexibilität		Ambiguitätstoleranz
						Autonomie		Kommunikationsbewusstsein
W	Faktisches Wissen			Neigung zu Wissenserwerb			Wissen	Wissenserwerb
Lit.	Williams 2005	Hesse/Göbel 2006	Hammer/Bennett 1993	Koester/Olebe 1988	Bhawuk/Brislin 1992	Kelley/Meyers 1995	Fantini 2006	Müller-Jacquier 2000

* E – Einstellung; A – Anpassung; W – Wissen

Die Erfassung interkulturellen *Wissens* erfolgt gegenüber den beiden anderen Aspekten weitaus seltener. Hier lassen sich drei Stufen identifizieren: Neigung zum Wissenserwerb, tatsächlicher Wissenserwerb und als Folge vorhandenes, faktisches Wissen. Allerdings wird durchweg das selbstberichtete Wissen erfasst.

Die Synopse zu bisherigen Erhebungsinstrumenten könnte noch durch weitere psychologische, erziehungswissenschaftlich-qualitative oder eine Vielzahl betriebswirtschaftlicher Verfahren ergänzt werden (vgl. *Hany/Grosch 2007; Bender-Szymanski 2000; Edelmann 2006; Fantini 2006*). Bereits dieser Ausschnitt macht jedoch deutlich, dass die verschiedensten Zugänge in der einen oder anderen Form vor allem Einstellungen, weniger häufig Verhaltensaspekte und selten Wissen erfassen.

Wenngleich sich die Teilbereiche der Instrumente in Tabelle 1 nicht immer trennscharf diesen drei Dimensionen zuordnen lassen, liefern sie dennoch einen ersten Hinweis aus der Bottom-Up-Perspektive, welche Dimensionen interkultureller Kompetenz als relevant erachtet und forschungsökonomisch praktikabel angesehen werden.

2.2 Theoretische Konzepte interkultureller Kompetenz

Bereits *Ruben* (1989) hat bei einer Durchsicht theoretischer Konzepte eine konzeptuelle Klarheit bei der Verwendung des Begriffs „Interkulturelle Kompetenz“ gefordert. Seither finden sich nicht weniger, sondern eher mehr unterschiedliche Begriffsbestimmungen (vgl. *Sinicrope/Norris/Watanabe* 2008). Diese Definitionen sind entweder sehr allgemein gehalten: „a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself“ (*Fantini* 2006, S. 12). Oder aber Definitionen beziehen sich spezifisch auf einen Teilbereich interkultureller Kompetenz, hier bspw. der Kommunikation: „It captures the perceived quality of communication in a dyadic interaction to which both partners contribute“ (*Liu/Chua/Stahl* 2010, S. 470). Im deutschsprachigen Raum definiert *Knapp* (2010) aus linguistischer Perspektive interkulturelle Kompetenz als „die Fähigkeit, mit Mitgliedern anderer Kulturen ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen und dabei kulturbedingte Missverständnisse zu vermeiden“ (S. 82).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird interkulturelle Kompetenz zumeist im Hinblick auf Anforderungen durch bzw. Implikationen für die pädagogische Praxis betrachtet (vgl. *Auernheimer* 2010). Nur wenige Arbeiten definieren dabei interkulturelle Kompetenz als ein Konstrukt, welches sich durch diese Definition operationalisieren ließe (vgl. *Bender-Szymanski* 2010; *Hesse/Göbel* 2006).

Gemeinsam ist vielen Begriffsbestimmungen oder Phänomeneingrenzungen, dass drei Dimensionen identifiziert werden (vgl. *Auernheimer* 2010). Vor dem Hintergrund der unter 2.1 dargestellten Erhebungsinstrumente verwundert nicht, dass dies die Dimensionen Wissen, Einstellungen und Verhaltensaspekte sind (vgl. zusf. *Palumbo* 2002). *Göbel/Hesse* (2004) und *Hesse* (2008) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis bei ihrem Überblick zu Definitionen interkultureller Kompetenz. Sie identifizieren interkulturelle Kompetenz als mehrdimensionales Konstrukt mit kognitiven, affektiven und Handlungskompetenzen. Als Kategorien zur Analyse von Englisch-Lehrplänen spezifizieren *Göbel/Hesse* (2004) die Dimension u.a. wie folgt:

Kognitive Ebene

- Deklaratives Wissen
- Wahrnehmung kultureller Unterschiede
- Metakognitives Wissen

Affektive Ebene

- Interesse an anderen Kulturen
- Akzeptanz kultureller Unterschiede
- Empathie

Handlungsebene

- Interkulturelle Handlungsfähigkeit

Ferner nimmt *Hesse* (2008) in seiner Definition Wechselbeziehungen zwischen den Teildimensionen an und unterstellt keinen linearen Verlauf bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Sinne von *Bennett* (1993).

2.3 Interkulturelle Kompetenz – eigene Begriffsbestimmung und theoretische Einordnung

Die dargestellten Instrumente und Definitionen interkultureller Kompetenz werden zu der Aussage verdichtet, dass interkulturelle Kompetenz das Wissen um kulturelle Unterschiede, die Offenheit für andere Kulturen und adaptives Verhalten im Umgang mit Menschen anderskultureller Herkunft beinhaltet. Interkulturelle Kompetenz ist (zunächst rein dichotom betrachtet) gegeben, wenn Personen unterschiedlicher Herkunft auf Grund der Fähigkeiten in den genannten Dimensionen in der Lage sind, eigene Bedürfnisse und Vorstellungen mit den Anforderungen der Situation und den Bedürfnissen des Gegenübers zu koordinieren.

Die erste Aussage bestimmt die Dimensionen interkultureller Kompetenz, die zweite Aussage legt fest, an welchem Ergebnis interkulturelle Kompetenz festgemacht werden kann. Beide Aussagen verweisen dabei bereits auf ein Grundverständnis interkultureller Kompetenz, welches Definitionen sozialer Kompetenz entlehnt ist (vgl. zusef. *Reinders* 2008). Die Definition sozialer Kompetenz bzw. sozial kompetenten Verhaltens bei *Kanning* (2002) zeigt die theoretische Kompatibilität zwischen interkultureller und sozialer Kompetenz an:

„Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.

Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (S. 155).

Auch bei sozialer Kompetenz unterscheidet *Kanning* (2002) zwischen kognitiven, behavioralen und affektiven Teildimensionen. Dass dem kognitiven Bereich u.a. Wissen und Perspektivübernahme, dem affektiven Bereich Wertepluralismus und dem Verhaltensbereich Handlungsflexibilität zugeordnet werden, verweist auf die theoretische Anschlussfähigkeit von interkultureller an soziale Kompetenz. Auch andere Definitionen sozialer Kompetenz verdeutlichen, dass es sich bei interkultureller um eine Subdimension sozialer Kompetenz handelt (vgl. auch *Greenspan/Gransfield* 1992), insbesondere die frühen Arbeiten von *Rampus* (1947) verweisen auf diesen Umstand:

„Social competence is possessing and using the ability to integrate thinking, feeling and behaviour to achieve social tasks and outcomes valued in the host context and culture“ (S. 683).

In dieser Lesart ist interkulturelle Kompetenz ein Spezialfall sozialer Kompetenz, die sich im Umgang mit anderskulturellen Gegenübern zeigt bzw. eingesetzt wird.

Es wird somit für die Operationalisierung interkultureller Kompetenz festgehalten, dass diese ein Teilaspekt sozialer Kompetenz ist und in die drei Teildimensionen Offenheit für andere Kulturen, die Fähigkeit zum Umgang mit Menschen anderskultureller Herkunft und Wissen über die Kultur des Gegenübers gegliedert ist.

2.4 Operationalisierung der Teildimensionen interkultureller Kompetenz

Vor dem Hintergrund der skizzierten Theorie wurde ein Inventar entwickelt, welches interkulturelle Kompetenz gleichermaßen bei Kindern und Jugendlichen erfasst. Die Be-

rücksichtigung beider Lebensphasen erlaubt für zukünftige Forschung, die Genese interkultureller Kompetenz längsschnittlich von der Kindheit bis zur Jugendphase zu erfassen und zu beschreiben. Die Operationalisierung folgt einer handlungstheoretischen Perspektive, wonach interkulturelle Kompetenzen im Umgang und Austausch mit Personen anderskultureller Herkunft erworben wird (vgl. *Bennett 1993*). Hieraus folgt für die Erfassung, dass sie eng gebunden ist an Fragen dazu, wie häufig interkultureller Kontakt bei Kindern und Jugendlichen stattfindet und daran anknüpfend die verschiedenen Dimensionen interkultureller Kompetenz erhoben werden. Als Instrumente wurden entsprechend entwickelt:

- *Verhalten*
 - Kontakthäufigkeit (3 Items)
 - Adaptivität (4 Items)
- *Einstellungen*
 - Offenheit (4 Items)
- *Wissen*
 - Wissenstransfer Mikrosystem (5 Items)

Insgesamt umfasst das Inventar 16 Items, deren Zuordnung zu den theoretischen Konstrukten in Tabelle 2 dargestellt ist.

Tabelle 2: Übersicht und Zuordnung der Items zu den Subskalen des WIKI-KJ

Subskala	Items
Kontakthäufigkeit	Kh1 – Wie häufig redest du mit Kindern*, die aus einem anderen Land kommen? Kh2 – Wie häufig spielst du mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen? Kh3 – Wie häufig besuchst du Kinder zu Hause, die aus einem anderen Land kommen?
Adaptivität	Kf1 – Fühlst du dich sicher, wenn du mit Kindern aus anderen Ländern redest? Kf2 – Ist es für dich einfach, mit Kindern aus anderen Ländern zu reden? Kf3 – Bist du freundlich zu Kindern aus anderen Ländern? Kf4 – Kannst du mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen als du, Spaß haben?
Offenheit	Ko1 – Ist es für dich okay, mit Schülern aus anderen Ländern für die Schule zu lernen? Ko2 – Willst du mit Schülern aus anderen Ländern gerne etwas zu tun haben? Ko3 – Findest du es gut, gemeinsam mit Kindern aus anderen Ländern nach der Schule etwas zu machen? Ko4 – Findest du es gut, wenn Kinder aus anderen Ländern an deiner Schule sind?
Wissenstransfer	Wt1 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, was sie zu Hause gemeinsam machen. Wt2 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, wie bei ihm/ihr zu Hause Feste gefeiert werden. Wt3 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, was bei ihm/ihr zu Hause gerne gegessen wird. Wt4 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, worüber zu Hause geredet wird. Wt5 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, welche Regeln in der Familie wichtig sind.

Anmerkungen: Antwortformat: 1-Nie; 2-Selten; 3-Häufig; 4-Sehr häufig, * In der Version für Jugendliche wurde statt des Begriffs „Kinder“ der Begriff „Leute“ bzw. „Schüler“ verwendet

Kontakthäufigkeit. Die Items dieser Subskala erfassen die Häufigkeit des Kontakts zu Gleichaltrigen anderskultureller Herkunft in den Lebensumwelten Familie und Freizeit und berücksichtigt dabei Aktivitäten wie gegenseitige Besuche, Gespräche und gemeinsames Spielen. Die Kontakthäufigkeit wird damit nicht auf Kontakte in der Schule fokussiert, da diese nicht primär freiwilligen Charakter haben.

Adaptivität. Im Mittelpunkt bei der Itemformulierung steht die Erfassung der Selbstsicherheit einerseits und der erlebten Qualität des Umgangs. Damit wird die Flexibilität und die Autonomie im Umgang mit anderskulturellen Personen berücksichtigt (vgl. Ruben 1976; Kelley/Meyers 1995) und gleichzeitig erhoben, ob die Befragten sich als sozial kompetent wahrnehmen.

Offenheit. Diese Skala orientiert sich an dem Phasenmodell von Bennett (1993) und erfasst das Ausmaß an Offenheit auf der ethnorelativen Stufe, einer Stufe, auf der Personen in der Lage sind, Unterschiede zwischen Kulturen zu akzeptieren und gleichzeitig ihr eigenes Handeln an diesen Unterschieden. Die Items zielen dabei sowohl auf die Akzeptanz kultureller Unterschiede als auch auf die Neigung, mit Gleichaltrigen anderer kultureller Herkunft zu interagieren.

Wissenstransfer. Diese Subskala erfasst den Austausch über Handlungsgewohnheiten auf der Mikroebene (vgl. Mangold 2009) und stellt die Herkunftsfamilie in den Mittelpunkt. Es wird erfasst, inwieweit die Befragten Wissen über kulturelle Praktiken in der Familie durch ihre Freunde erlangen. Da diese Skala sowohl für Kinder mit intra- als auch interkulturellen Freundschaften funktionieren muss, wurden die Items bezüglich kultureller Inhalte bewusst offen gehalten.

3 Methode

Die empirische Prüfung der Skalen wird im Folgenden näher beschrieben. Es wird auf die zu Grunde liegenden Stichproben, die Erhebungsmethoden sowie die Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalysen eingegangen.

3.1 Erhebungsmethoden

Das Instrument zur Erfassung interkultureller Kompetenz wurde bei Kindern der zweiten und der sechsten Jahrgangsstufe eingesetzt. Auf Grund der noch geringen Lesekompetenz in der Primarstufe mussten die Items bei dieser Gruppe in anderer Form dargebracht werden als bei den Sekundarstufen-Schüler/innen. Bei der Methodenwahl galt es abzuwägen, inwieweit mögliche Unterschiede der Messung auf entweder die unterschiedliche Methode oder aber den unterschiedlichen Entwicklungsstand in der Lesekompetenz zurückzuführen sind. Da die Verluste in der Messzuverlässigkeit vor allem wegen der in der Primarstufe stark variierenden Lesekompetenz erwartet wurden (vgl. Schneider/Stefanek 2007), fiel die Entscheidung zu Gunsten der altersangemessenen Erhebungsmethoden.

Primarstufe. Den Schüler/innen der zweiten Jahrgangsstufe wurden die Items mündlich dargeboten und diese Darbietung durch eine graphische Begleitung mittels Overhead-Folien unterstützt (vgl. van Deth u.a. 2007). Die Kinder hatten einen Fragebogen ohne

Text und nur mit ikonographischen Elementen vorliegen. Die gleichen ikonographischen Elemente wurden zeitgleich mit dem mehrmaligen Verlesen per Overhead projiziert. Die bildlichen Anker wurden eingesetzt für die Itemreihenfolge (1; Schwimmer-Symbol als Zeichen für die „Schwimmer-Frage“), für den Iteminhalt (2; „Wie häufig isst du Eis“) sowie das Antwortformat (3; „Sehr häufig, häufig, selten, nie“) (vgl. Abbildung 1).

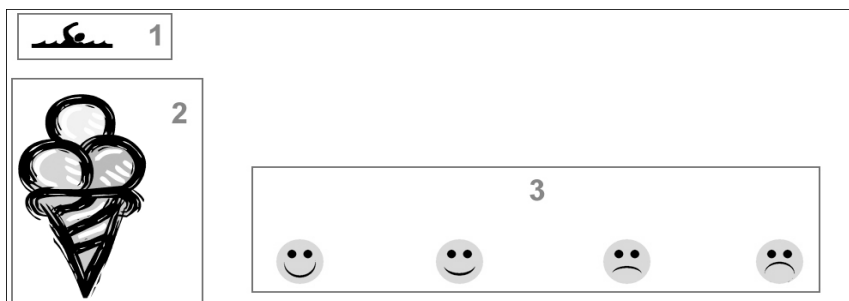


Abbildung 1: Beispiel für die Präsentation von Fragebogen-Items in der Primarstufe

Bei den Ankern für die Itemreihenfolge wurde darauf geachtet, dass diese neutral sind und sich nicht auf den Iteminhalt beziehen. Die Bilder zu den Iteminhalten hingegen sollten den Inhalt repräsentieren, ohne dabei bereits eine Antworttendenz nahe zu legen. Zwei zusätzliche Interviewer haben während der Befragung die Schulklasse bei Verständnisproblemen unterstützt.

Sekundarstufe. In den sechsten Klassen wurden den Schüler/innen die Items in paper- & pencil-Format sowie einem Teil der Stichprobe in elektronischer Form mittels Netbooks dargeboten. Die Reliabilitäten der erhobenen Skalen unterscheiden sich nicht bei den beiden Erhebungsmethoden, ein Befund der sich mit anderen multi-method-Vergleichen deckt (vgl. Cronk/West 2002; Kongsved u.a. 2007). Sowohl die Items als auch die Antworten lagen den Schüler/innen in Textform vor. Zwei geschulte Interviewer haben die Befragten bei Verständnisproblemen unterstützt.

3.2 Stichproben

Die Studie wurde im Frühjahr 2010 an Schulen in Bayern durchgeführt. Die Schulauswahl erfolgte in beiden Schulstufen anhand eines Vorab-Screenings, bei dem Schulleitungen ein Fragebogen zu Merkmalen der Schule zugesandt wurde. Auf Basis der Rückläufe und der von den Schulleitungen angegebenen Migrationsanteilen wurden Schulen für die Studie ausgewählt, deren Migrationsanteil zwischen 20 und 80 Prozent liegt.² Nach Maßgabe der schulischen Bereitschaft zur Teilnahme wurden an den Primar- und Sekundarschulen jeweils zwei zweite und zwei sechste Klassen erhoben. Die Schulen befinden sich ausnahmslos in klein- (bspw. Kitzingen), mittel- (bspw. Nürnberg) und großstädtischen Regionen (München) mit im Bayernvergleich relativ hohen Anteil an Migrant*innenkindern und -jugendlichen. Da bei der Stichprobenziehung ein substanzieller Anteil an Migrantenschüler/innen das Ziel war, sind in der Sekundarstufe die Haupt- (63,1%) und Realschule (36,9%) repräsentiert. Diese beiden Schulformen verfügen über den höchsten Anteil an Jugendlichen nicht-deutscher Herkunftssprache (vgl. *Autorengruppe Bildungs-*

berichterstattung 2008). Im Vorfeld der Untersuchung wurden die Elterngenehmigungen zur Teilnahme der Schüler/innen eingeholt.

In der Primarstufe wurden 551 Zweitklässler/innen (47.3% weiblich) mit einem Durchschnittsalter von 8,3 Jahren ($SD = 0.76$)³ und in der Sekundarstufe 976 Sechstklässler (45.9% weiblich) im Alter von $M = 12.9$ Jahren ($SD = 0.75$) befragt. Insgesamt umfasst die Stichprobe somit 1.527 Schülerinnen (46.4%) und Schüler (53.6%) (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Stichprobenverteilung nach Schulstufe und Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent
Primar	weiblich	261	47.3
	männlich	290	52.7
	Gesamt	551	100.0
Sekundar	weiblich	448	45.9
	männlich	528	54.1
	Gesamt	976	100.0
Gesamt	weiblich	709	46.4
	männlich	818	53.6
	Gesamt	1527	100.0

Entsprechend der Vorauswahl der Schulen anhand des Migrantenanteils zeigt sich auch in beiden Schulstufen ein im Bundesvergleich hoher Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Sowohl in der Primar- (33.9%) als auch in der Sekundarstufe (39.1%) stellen Heranwachsende ohne Migrationshintergrund den kleineren Anteil an den Gesamtstichproben (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Stichprobenverteilung nach Schulstufe und Herkunft⁴

		Häufigkeit	Prozent
Primar	Kein Migrationshintergrund	187	33.9
	Ein Elternteil Migration	111	20.1
	Beide Elternteile Migration	244	44.3
	Gesamt	542	98.3
	Fehlend	8	1.7
Gesamt		546	100.0
Sekundar	Kein Migrationshintergrund	382	39.1
	Ein Elternteil Migration	163	16.7
	Beide Elternteile Migration	427	43.8
	Gesamt	972	99.6
	Fehlend	5	0.4
Gesamt		976	100.0
Gesamt	Kein Migrationshintergrund	569	37.3
	Ein Elternteil Migration	274	17.9
	Beide Elternteile Migration	671	43.9
	Gesamt	1514	99.1
	Fehlend	13	0.9
Gesamt		1527	100.0

Ein Fünftel der Grundschüler/innen hat wenigstens ein Elternteil mit Migrationshintergrund, weitere 44.3% stammen aus Familien, bei denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund aufweisen. In der Sekundarstufe ist der Anteil an Schüler/innen mit einem Elternteil und Migrationshintergrund mit 16.7% im Vergleich zur Primarstufe etwas kleiner. Ähnlich groß ist hingegen die Gruppe der Schüler/innen, bei denen beide Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache sind (43.8%).

Bei beiden Schulstufen zeigen sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede in der Kombination von Geschlecht und Migrationshintergrund ($\chi^2_{\text{Primar}} = 5,15$, $\text{df}_{\text{Primar}} = 2$, n.s.; $\chi^2_{\text{Sekundar}} = 3,25$, $\text{df}_{\text{Sekundar}} = 2$, n.s.). Auch finden sich keine signifikanten Altersunterschiede zwischen den Befragten der drei Herkunftsgruppen ($F_{\text{Primar}} (2/245) = 0,29$, n.s.; $F_{\text{Sekundar}} (2/954) = 1,51$, n.s.).

3.3 Auswertung

Die Daten werden in einem ersten Schritt mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (Mplus; vgl. *Muthen/Muthen* 2010) auf ihre Konstruktstruktur hin geprüft. Im Mittelpunkt steht dabei die Klärung, inwieweit die formulierten Items den theoretisch konzipierten Dimensionen empirisch zuzuordnen sind (4.1). Im nächsten Schritt werden Reliabilitätsanalysen nach *Cronbach* (1951) durchgeführt, sowohl für die Gesamtstichproben als auch separat für die drei Herkunftsgruppen (4.2). Univariate Varianzanalysen werden genutzt, um Unterschiede nach Herkunftsgruppen zu ermitteln (4.3). Zur Validierung der Skalen wird abschließend mittels t-Tests geklärt, ob sich die Maße interkultureller Kompetenz zwischen Kindern bzw. Jugendlichen mit und ohne interethnischer Freundschaft unterscheiden (4.4).

4 Ergebnisse

4.1 Konfirmatorische Faktorenanalysen

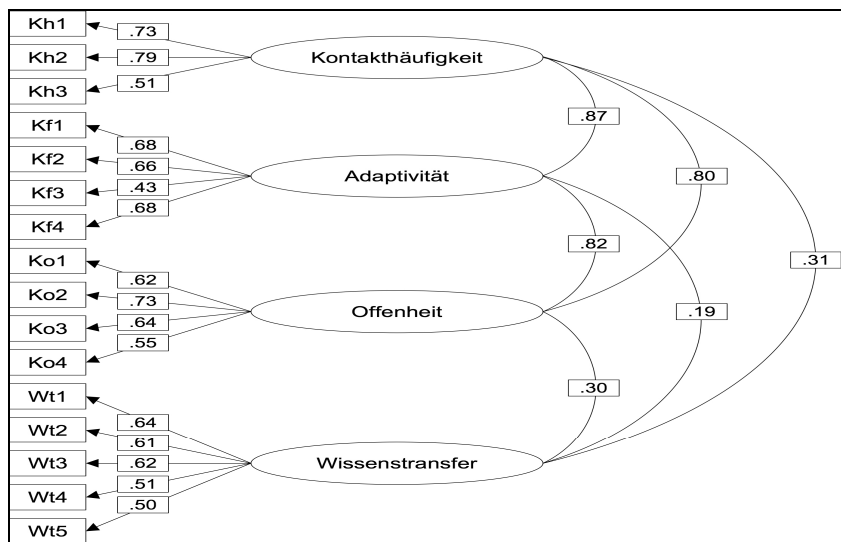
Bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse wird davon ausgegangen, dass die theoretisch spezifizierte Zuordnung von Items zu latenten Merkmalen der empirisch ermittelten Kovarianzstruktur entspricht. Zwei Kriterien sind hierfür ausschlaggebend: die Faktorladungen einzelner Items zum latenten Faktor und die Modell-Güte (vgl. *Marsh/Balla/McDonald* 1988; *Kaplan* 2000). Entsprechend der Zuordnung von Items zu Dimensionen interkultureller Kompetenz (vgl. Tabelle 2) wurde für Primar- und Sekundarstufe geprüft, inwieweit die latenten Merkmale durch die Einzelitems abgebildet werden.

Die Modellparameter wurden über den in Mplus (Version 6.1; vgl. *Muthen/Muthen* 2010) integrierten MLR-Algorithmus, vergleichbar mit der Full Information Maximum Likelihood Methode, geschätzt (vgl. *Finkelstein* 1979; *Schafer/Graham* 2002). Alle verfügbaren Informationen, ebenso von Teilnehmern mit fehlenden Werten, gingen in die Modellschätzung unter der MAR (*missing at random*)-Annahme mit ein. Die Ausfallraten sind bei den vorliegenden Daten zwar sehr gering, gleichwohl trägt diese Vorgehensweise mit dazu bei Verzerrungen, wie sie durch einen fallweisen Ausschluss von Teilnehmern mit fehlenden Werten entstehen würden, zu minimieren (vgl. *Schafer/Graham* 2002). Es wurden keine Korrelationen zwischen den Messfehlern der manifesten Variablen zugelassen.

Da die Daten in Schulklassen erhoben wurden, liegt eine genestete Datenstruktur vor. Würde man diese ignorieren, wären Verzerrungen in den Teststatistiken der geschätzten Modellparameter die Folge (vgl. *Raudenbush/Bryk* 2002). Da keine Hypothesen zu Prädiktoren auf der Aggregatebene formuliert wurden, konnte auf den in Mplus integrierten Korrekturalgorithmus (data type = complex) zurückgegriffen werden, um die Teststatistiken der Schätzungen für die Varianzungleichheiten durch die genestete Datenstruktur zu berichtigen.

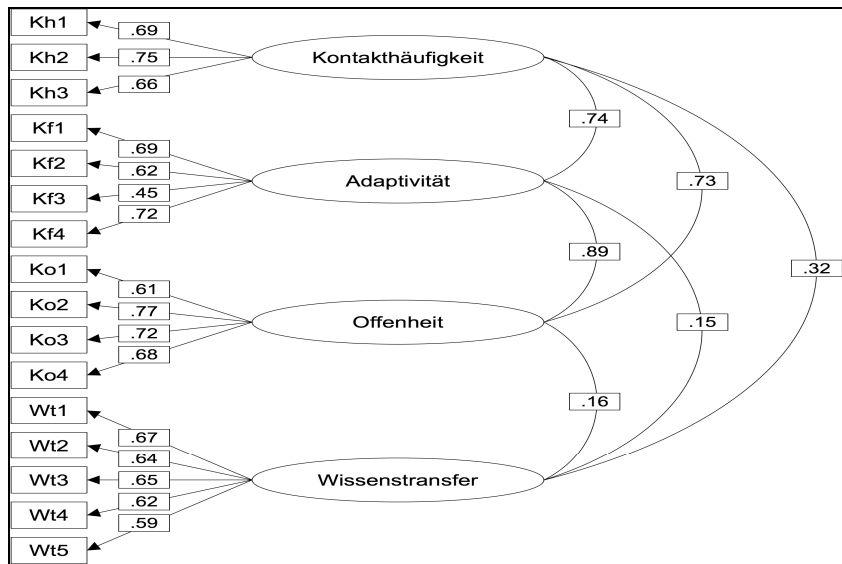
Für die *Primarstufe* ergibt sich eine gute Modellpassung, χ^2 (98, $n=546$) = 190.39, $p < .01$; $RMSEA = .04$, $SRMR = .05$; $CFI = .95$; $TLI = .94$, die anzeigt, dass theoretische Modellierung und empirische Struktur übereinstimmen (vgl. *Hu/Bentler* 1999). Alle Faktorladungen bewegen sich in einem zufriedenstellenden bis guten Bereich. Das Item „Bist du freundlich zu Kindern aus anderen Ländern“ (Kf3) zeigt demnach eine geringere Passung zum latenten Merkmal Kontaktfähigkeit auf als die übrigen drei Items. Darüber hinaus werden die latenten Merkmale entsprechend der Konzeption der Skalen durch die Einzel-Items gut abgebildet (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Messmodell Primarstufe



In der *Sekundarstufe* zeigt sich das gleiche Muster (vgl. Abbildung 3) wie in der Primarstufe bei einer ebenfalls guten Modellpassung, χ^2 (98, $n=976$) = 221,26, $p < .01$; $RMSEA = .04$, $SRMR = .03$; $CFI = .97$; $TLI = .97$.

Abbildung 3: Messmodell Sekundarstufe



Somit zeigt sich sowohl bei Kindern als auch Jugendlichen eine stabile Faktorenstruktur zur Messung interkultureller Kompetenz. Auffällig ist jedoch in beiden Stichproben die Zweiteilung der Korrelationen zwischen den Faktoren. Einerseits sind Kontakthäufigkeit sowie -fähigkeit und Kulturelle Offenheit hoch miteinander korreliert. Andererseits weist der Faktor Wissenstransfer nur schwache bis moderate Zusammenhänge zu den übrigen Konstrukten auf. Hieraus resultiert die Frage, ob das Messmodell interkultureller Kompetenz durch eine Ein- oder Zwei-Faktoren-Lösung besser abgebildet wird. Entsprechend wurden zwei alternative Modelle berechnet, die die Items in einem Generalfaktor sammeln bzw. die Items Kh1 bis Ko4 zu einem Faktor und die Items Wt1 bis Wt4 als zweiten Faktor fassen. Da der MLR-Algorithmus in Mplus einen skalierten χ^2 -Wert als Modellpassungsindex berechnet, ist ein Modellvergleich über einen konventionellen χ^2 -Differenzentest nicht möglich. Es wurde auf das von Satorra/Bentler (2001) vorgeschlagene Verfahren (Prüfgröße TRd) zurückgegriffen (vgl. Tabelle 5)

Tabelle 5: Veränderung der Modellgüte bei 1- und 2-Faktoren-Modellen im Vergleich zur 4-Faktoren-Lösung.

	Primar		Sekundar	
	TRd / df	p	TRd / df	p
4-Faktoren-Modell	Referenzmodell		Referenzmodell	
2-Faktoren-Modell	72.29 / 5 ^a	< .01	208.08 / 5 ^c	< .01
1-Faktoren-Modell	468.84 / 6 ^b	< .01	1040.40 / 6 ^d	< .01

Anmerkungen: Modellpassungsindices frt Alternativmodelle: ^a χ^2 (103, n=546) = 249.98, p<.01; RMSEA=.05, SRMR=.05; CFI=.92; TLI=.91; ^b χ^2 (104, n=546) = 542.41, p<.01; RMSEA=.09, SRMR=.09; CFI=.77; TLI=.73; ^c χ^2 (103, n=976) = 431.48, p<.01; RMSEA=.06, SRMR=.05; CFI=.92; TLI=.91; ^d χ^2 (104, n=976) = 1277.62, p<.01; RMSEA=.11, SRMR=.11; CFI=.73; TLI=.69

Es zeigt sich anhand der TRd-Werte sowohl für die Primar- als auch die Sekundarstufe, dass sich die Modellgüte des Zwei- und des Ein-Faktorenmodells im Vergleich zum Vier-Faktorenmodell signifikant verschlechtert. Daraus folgt für die Modellierung interkultureller Kompetenz, dass trotz der hohen Korrelationen zwischen den Faktoren eine Ausdifferenzierung in vier Faktoren die bessere Lösung zur differenzierten Erfassung interkultureller Kompetenz darstellt.

4.2 Reliabilitäten

Im nächsten Schritt wurden die Reliabilitäten der Konstrukte nach *Cronbach* (1951) für die Gesamtstichproben der Primar- und Sekundarschüler/innen sowie für die Substichproben geprüft, die keinen Migrationshintergrund, einen bzw. zwei Elternteile mit Migrationshintergrund aufweisen. Hierdurch wird geprüft, ob die Konstrukte auch zwischen den verschiedenen Schülergruppen eine vergleichbare Zuverlässigkeit der Messung aufweisen.

Tabelle 6: Item-Trennschärfen (r_{it}) und Konstrukt-Reliabilitäten nach Schulstufen und Herkunftsgruppen

	Primarstufe				Sekundarstufe			
	Alle N=539	Kein Migr. N=187	1 Migr.* N=111	2 Migr.* N=244	Alle N=976	Kein Migr. N=382	1 Migr.* N=163	2 Migr.* N=423
Kontakthäufigkeit								
Kh1	.56	.63 ^M	.54	.48	.55	.50	.64	.54
Kh2	.62 ^M	.59	.67 ^M	.57 ^M	.61 ^M	.60 ^M	.68 ^M	.51
Kh3	.46	.54	.42	.37	.55	.57	.62	.57 ^M
	$\alpha=.73$	$\alpha=.74$	$\alpha=.75$	$\alpha=.67$	$\alpha=.73$	$\alpha=.73$	$\alpha=.79$	$\alpha=.70$
Adaptivität								
Kf1	.58 ^M	.58 ^M	.52	.60 ^M	.55	.62 ^M	.63 ^M	.46
Kf2	.55	.51	.53 ^M	.59	.53	.55	.50	.59
Kf3	.36	.37	.44	.34	.38	.39	.33	.65 ^M
Kf4	.56	.47	.50	.53	.56 ^M	.57	.48	.58
	$\alpha=.71$	$\alpha=.69$	$\alpha=.71$	$\alpha=.72$	$\alpha=.71$	$\alpha=.74$	$\alpha=.70$	$\alpha=.67$
Offenheit								
Ko1	.56	.56	.56	.55	.53	.53	.59	.44
Ko2	.61 ^M	.64 ^M	.63 ^M	.57 ^M	.67 ^M	.68	.62	.68
Ko3	.57	.62	.56	.50	.64	.70 ^M	.65 ^M	.73 ^M
Ko4	.44	.42	.46	.45	.60	.61	.54	.72
	$\alpha=.78$	$\alpha=.78$	$\alpha=.78$	$\alpha=.76$	$\alpha=.82$	$\alpha=.83$	$\alpha=.81$	$\alpha=.77$
Wissenstransfer								
Wt1	.53 ^M	.61 ^M	.50	.52 ^M	.57 ^M	.57 ^M	.57 ^M	.58 ^M
Wt2	.48	.45	.59 ^M	.44	.55	.56	.48	.57
Wt3	.51	.45	.46	.44	.55	.54	.55	.56
Wt4	.44	.47	.46	.39	.53	.53	.49	.54
Wt5	.44	.46	.48	.41	.50	.53	.43	.52
	$\alpha=.72$	$\alpha=.74$	$\alpha=.73$	$\alpha=.69$	$\alpha=.77$	$\alpha=.77$	$\alpha=.74$	$\alpha=.78$

Anmerkung: ^M = Markierter Item; * 1 Migr. – Ein Elternteil mit Migrationshintergrund, 2 Migr. – Beide Elternteile mit Migrationshintergrund

Tabelle 4 weist die Trennschärfekoeffizienten sowie die Cronbachs α für die Untergruppen aus. Für alle Konstrukte und Untergruppen ergeben sich zufriedenstellende bis gute Kennwerte bei gleichzeitig kleineren Schwankungen der α -Werte. Diese resultieren nicht durchgängig systematisch aus herkunftsbedingten Unterschieden, wobei die Konstrukte Kontakthäufigkeit und Wissenstransfer in der Primarstufe bei Kindern mit beiden Elternteilen nicht-deutscher Herkunft leicht geringere Zuverlässigkeiten aufweisen.

Die Skala *Kontakthäufigkeit* variiert in der Primarstufe zwischen einem α von .67 und .75. Diese Spanne resultiert aus der etwas geringeren Messgenauigkeit bei Kindern mit beiden Eltern nicht-deutscher Herkunft. In der Sekundarstufe fallen die α -Werte homogener aus. Lediglich bei Schüler/innen mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund erreicht α mit .79 einen vergleichsweise hohen Wert. Mit zwei Ausnahmen ist das Item Kh2 („Wie häufig spielst du mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen.“) in allen Untergruppen das Markier-Item.

Die *Adaptivität* ist durch das leitende Item Kf1 („Fühlst du dich sicher, wenn du mit Kindern aus anderen Ländern redest“) gekennzeichnet. Zwar bestehen hier Ausnahmen bei den Substichproben, allerdings ist die Differenz der r_{it} -Werte bei der Gesamtgruppe aller Sekundarschüler/innen (Kf4 mit $r_{it} = .56$ und Kf1 mit $r_{it} = .55$) vergleichsweise gering. In der Primarstufe variiert α weniger stark als in der Sekundarstufe, insbesondere weil dort das Konstrukt in der Zwei-Migrationseltern-Gruppe etwas weniger zuverlässig ausfällt.

Die Messung der *Offenheit* gelingt in der Primarstufe in besonders homogener Form. Cronbachs α weist kaum Unterschiede auf und mit dem Item Ko2 („Willst du mit Schüler/innen aus anderen Ländern gerne etwas zu tun haben.“) zeigt sich hier ein durchgängiges Markier-Item. In der Sekundarstufe wird das Konstrukt hingegen in den Untergruppen durchgängig vom Item Ko3 („Findest du es gut, gemeinsam mit Kindern aus anderen Ländern nach der Schule etwas zu machen.“) semantisch getragen. Auch ist die Variation von α etwas größer als in der Primarstufe, setzt aber mit $\alpha = .77$ an einem bereits hohen unteren Niveau an.

Der *Wissenstransfer* wird durch die fünf Items durchgängig zuverlässig gemessen, lediglich bei Kinder von Migranteneltern fällt die Zuverlässigkeit der Messung mit $\alpha = .69$ leicht ab. Mit einer Ausnahme weisen die r_{it} -Werte das Item Wt1 („Mein freund/meine Freundin erzählt mir, was sie zu hause gemeinsam machen.“) als Markier-Item aus.

Insgesamt erweisen sich die Konstrukte als geeignet, interkulturelle Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen sowie bei Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund zu erfassen. Diese Eignung ermöglicht es zum einen, biografisch Veränderungen interkultureller Kompetenz – etwa in Längsschnittstudien – zu ermitteln und zum anderen, Differenzen in Abhängigkeit der Herkunft zu bestimmen.

4.3 Unterschiede zwischen den Migrationsgruppen

Im nächsten Schritt wurde über ANOVAs mit dem Faktor Migrationshintergrund geprüft, welche mittleren Differenzen sich bei Berücksichtigung des Migrationshintergrundes der Kinder und Jugendlichen ergeben (vgl. Tabelle 7). Die Ergebnisse der univariaten Tests sind in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Konstrukte nach Migrationsgruppe

	Primarstufe				Sekundarstufe			
	Alle	0 Migr.	1 Migr.	2 Migr.	Alle	0 Migr.	1 Migr.	2 Migr.
Kontakthäufigkeit	M=2.6 SD=0.80 F _{2/539} /p	M=2.4 SD=0.78	M=2.6 SD=0.83 13.09/< .001	M=2.8 SD=0.77	M=3.0 SD=0.64 F _{2/969} /p	M=2.8 SD=0.64	M=3.0 SD=0.70 49.94/< .001	M=3.2 SD=0.54
Adaptivität	M=3.0 SD=0.77 F _{2/538} /p	M=3.0 SD=0.78	M=3.0 SD=0.78 0.09/n.s.	M=3.0 SD=0.82	M=3.4 SD=0.51 F _{2/969} /p	M=3.3 SD=0.55	M=3.3 SD=0.48 14.17/< .001	M=3.5 SD=0.47
Offenheit	M=2.8 SD=0.79 F _{2/539} /p	M=2.7 SD=0.79	M=2.9 SD=0.79 8.25/< .001	M=3.0 SD=0.76	M=3.4 SD=0.55 F _{2/969} /p	M=3.2 SD=0.60	M=3.4 SD=0.54 40.62/< .001	M=3.5 SD=0.46
Wissenstransfer	M=1.8 SD=0.68 F _{2/538} /p	M=1.7 SD=0.63	M=1.7 SD=0.68 5.49/< .01	M=1.9 SD=0.71	M=2.0 SD=0.65 F _{2/962} /p	M=2.0 SD=0.65	M=2.1 SD=0.66 2.38/n.s.	M=2.1 SD=0.67

In der *Primarstufe* ergeben sich signifikante Unterschiede bei der Kontakthäufigkeit, der kulturellen Offenheit sowie dem Wissenstransfer. Als durchgängiges Muster findet sich, dass Kinder mit zwei Elternteilen nicht-deutscher Herkunft signifikant höhere mittlere Ausprägungen haben als Kinder ohne Migrationshintergrund. Bei den Schüler/innen der *Sekundarstufe* finden sich signifikante Differenzen bei der Kontakthäufigkeit und -fähigkeit sowie der kulturellen Offenheit. Auch hier sind es durchweg die Jugendlichen mit beiden Elternteilen nicht-deutscher Herkunft, die höhere, mittlere Ausprägungen aufweisen. Zusammen genommen zeigt sich somit in beiden Schulstufen eine tendenziell höhere interkulturelle Kompetenz bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

4.4 Unterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne interethnische Freundschaft

Interkulturelle Kompetenzen werden primär durch soziale Interaktionen mit Personen anderer Herkunft erworben (vgl. *Ruben* 1976; *Bennett* 1993). Zur Validierung der Konstrukte wird daher der Mittelwertsvergleich zwischen Schülern/innen mit und ohne interethnische Freundschaft herangezogen. Bei interethnischen Freundschaften handelt es sich um eine spezifische Variante interethnischer Kontakte, die durch ein hohes Maß an Vertrauen, Reziprozität und gemeinsamen Aktivitäten gekennzeichnet sind (vgl. *Pettigrew* 1997) und bei denen sich Zusammenhänge zur kulturellen Offenheit und der Häufigkeit interkultureller Kontakte bereits gezeigt haben (vgl. *Reinders/Greb/Grimm* 2006). In der vorliegenden Studie wurden interethnische Freundschaften über die Herkunft des erstgenannten Freundes bestimmt, wobei aus den Analysen alle Befragten mit gemischtethnischen Elternhäusern ausgeschlossen wurden, da sich Interethnizität nur bei eindeutiger elterlicher Herkunft der Schüler/innen bestimmen lässt. Vor dem Hintergrund bisheriger Studien ist erwartbar, dass sich *Primarschüler/innen* signifikant bei der Häufigkeit interethnischer Kontakte und dem Ausmaß kultureller Offenheit unterscheiden. Auch steht bei

Kindern die selbstperzipierte Kontaktfähigkeit im Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer interethnischen Freundschaft.

Ebenfalls, wenngleich weniger stark ausgeprägt, unterscheiden sich die beiden Freundschaftsgruppen im Ausmaß des Wissenstransfers (vgl. Tabelle 8). Grundschulkin-der mit interethnischer Freundschaft weisen demnach in allen Bereichen interkultureller Kompetenz höhere Werte auf als Gleichaltrige mit intraethnischer Freundschaft.

Tabelle 8: Mittelwertsdifferenzen zwischen Schüler/innen mit und ohne interethnische Freundschaft in der Primarstufe

		N	M	SD	t/p
Kontakthäufigkeit	Intra	139	2.2	.72	-9.85/< .001
	Inter	218	2.9	.69	
Kontaktfähigkeit	Intra	139	2.8	.78	-4.27/< .001
	Inter	218	3.2	.78	
Kulturelle Offenheit	Intra	139	2.5	.79	-8.01/< .001
	Inter	218	3.1	.67	
Wissenstransfer	Intra	139	1.7	.62	-2.74/< .01
	Inter	217	1.9	.73	

Im Ausmaß des Wissenstransfers unterscheiden sich *Sekundarschüler/innen* nicht in Abhängigkeit der Freundschaftsart. In allen anderen drei Bereichen interkultureller Kompetenz hingegen ergeben sich signifikante Differenzen. So berichten Jugendliche mit interethnische Freundschaft häufiger interethnische Kontakte, fühlen sich bei diesen Kontakten auch eher sicher und berichten eine höhere kulturelle Offenheit (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Mittelwertsdifferenzen zwischen Schüler/innen mit und ohne interethnische Freundschaft in der Sekundarstufe

		N	M	SD	t/p
Kontakthäufigkeit	Intra	267	2.8	.62	-8.14/< .001
	Inter	440	3.2	.58	
Kontaktfähigkeit	Intra	267	3.3	.54	-4.37/< .001
	Inter	440	3.5	.48	
Kulturelle Offenheit	Intra	267	3.2	.58	-7.41/< .001
	Inter	440	3.5	.49	
Wissenstransfer	Intra	267	2.0	.62	-1.37/n.s.
	Inter	436	2.1	.68	

Die Betrachtung der Skalen im Zusammenhang mit der ethnischen Komposition der Freundschaft ergibt insgesamt Hinweise darauf, dass durch die Instrumente interkulturelle Kompetenz erfasst wird. Die Ausprägungen der Skalenwerte sind, mit einer Ausnahme, durchweg höher, wenn eine interethnische Freundschaft besteht.

5 Diskussion

Etwa ein Drittel der Schüler/innen in Deutschland weist einen Migrationshintergrund auf (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2006). Die aktuelle Generation der Kinder und Jugendlichen hat daher – historisch betrachtet – in besonderem Maße Gelegenheit zu interkulturellen Kontakten in Schule und Freizeit (vgl. *Reinders* 2006). Die dabei gemachten Erfahrungen können Aufschluss darüber geben, inwieweit es sich hier lediglich um ein Neben- oder aber um ein Miteinander handelt und welche interkulturellen Kompetenzen Kinder und Jugendliche dabei erwerben. Die Kenntnis hierüber setzt jedoch die Möglichkeit zur Erfassung interkultureller Kompetenzen voraus. Die Durchsicht vorhandener Verfahren hat jedoch gezeigt, dass bislang kein Instrument existiert, mit dem interkulturelle Kompetenz gleichermaßen bei Kindern und Jugendlichen erfasst werden kann.

Der vorliegende Beitrag präsentiert vor diesem Hintergrund ein Inventar zur Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Die Sichtung bisheriger Erhebungsinstrumente und Konzepten von interkultureller Kompetenz hat zu der Definition geführt, interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit aufzufassen, eigene Bedürfnisse und Vorstellungen mit den Anforderungen der Situation und den Bedürfnissen des Gegenübers anderskultureller Herkunft zu koordinieren. Die ebenfalls aus dem Forschungsstand extrahierten Dimensionen Verhalten, Einstellungen und Wissen wurden durch ein Itempool abgebildet, die mit Kontakthäufigkeit und -fähigkeit (Verhalten), kultureller Offenheit (Einstellung) und Wissenstransfer (Wissen) die verschiedenen Facetten interkultureller Kompetenz abbilden.

Es wurde dabei vorgeschlagen, interkulturelle Kompetenz und seine Facetten als Teildimension sozialer Kompetenz aufzufassen. Es handelt sich bei interkultureller Kompetenz um die Bewältigung einer sozialen Situation mit dem im Grunde einzigen Unterschied, dass Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft aufeinander treffen. Ferner sind die identifizierten Teildimensionen interkultureller Kompetenz anschlussfähig an die Aspekte sozialer Kompetenz. Der Vorteil einer Einbettung von interkultureller als Teilbereich sozialer Kompetenz ist zum einen, dass an bestehende Modelle zur Genese sozial kompetenten Verhaltens angeknüpft werden kann (vgl. *Kanning* 2001). Dies ermöglicht, Ursachen interkultureller Kompetenz und den Verlauf ihrer Entstehung theoriegeleitet nachzuzeichnen. Zum anderen erlaubt eine solche theoretische Einordnung, Auswirkungen interkultureller Kompetenz vor dem Hintergrund der Forschung zu den Wirkungen sozialer Kompetenz zu betrachten (vgl. *Masten/Coatworth* 1998).

Die empirische Prüfung der vier Skalen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen bei Zweit- und Sechstklässlern hat ergeben, dass das entwickelte Instrument die theoretisch formulierten Dimensionen zuverlässig abbildet. Die Befunde ergeben ferner, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine höhere interkulturelle Kompetenz aufweisen. Die Ergebnisse bieten neben diesen zentralen Aussagen die Möglichkeit zur kritischen Diskussion. Diese beziehen sich im Wesentlichen auf die Anzahl der Items, die hohen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten sowie die zu Grunde liegende Stichprobe.

Anzahl der Items. Interkulturelle Kompetenz wird, obwohl es sich um ein komplexes Merkmal handelt, über insgesamt 16 Items erfasst. Dies ist bei vier Faktoren eine ver-

gleichsweise geringe Zahl. Das Ziel bei der Entwicklung der Skalen war es, diese für eine Anwendung bei Jugendlichen *und* bei Kindern nutzbar machen zu können. Da aber gerade bei Kindern mit noch geringer Lesekompetenz ein anderes Erhebungsverfahren eingesetzt werden muss, welches zum einen aufwändig ist und den Kindern zum anderen eine hohe Konzentration abfordert, muss die Zahl der erfassten Items begrenzt werden. Dies gilt vor allem dann, wenn neben der interkulturellen Kompetenz andere Merkmale in einer Studie erfasst werden. Wie die empirische Prüfung der Konstrukte zeigt, messen die eingesetzten Items das latente Merkmal zuverlässig und die Reliabilitätskoeffizienten fallen entsprechend der Anzahl an Items zufriedenstellend aus. Es muss hier berücksichtigt werden, dass die neue Erhebungsmethode erstmalig für die Erfassung dieser Items eingesetzt wurde und bereits eine akzeptable Zuverlässigkeit der Messung liefert.

Unabhängigkeit der Dimensionen. Die Faktorenanalysen ergeben in Teilen hohe Zusammenhänge zwischen der Kontakthäufigkeit, der kulturellen Offenheit und der Kontaktfähigkeit. Zwar fallen diese Korrelationen geringer aus, wenn die Einzel-Items gleichgewichtet und nicht gemäß ihrer Faktorladungen gewichtet in die Konstrukte eingehen. Allerdings bleiben auch dann noch korrelative Beziehungen von *Pearsons R* > .40 bestehen. Die Modellprüfungen haben gezeigt, dass trotz dieser hohen Zusammenhänge die Vier-Faktoren-Lösung die Kovarianzstruktur am Besten abbildet. Auch lassen sich Erklärungen hierfür bereit stellen, die sich aus dem theoretisch erwartbaren Zusammenhang zwischen Kontakthäufigkeit und Offenheit, also dem Zusammenspiel von Verhalten und Einstellungen ergeben. Dieser Zusammenhang ist nicht nur bei Einstellungen und Verhalten im Allgemeinen gegeben (vgl. *Ajzen/Fishbein* 1980). Er findet sich darüber hinaus auch im Besonderen bei interkulturellen Kontakten und kultureller Offenheit (vgl. *Hamberger/Hewstone* 1997; *Oskamp* 2000). Ungeklärt ist dabei allerdings, welchen Anteil Einstellungen an nachfolgendem Verhalten haben und umgekehrt Verhalten zur Veränderung von Einstellungen führt. Empirisch gesichert ist lediglich, dass beide Merkmale eng miteinander korreliert sind. Entsprechend folgt daraus, dass eine Messung interkultureller Kompetenz, die theoretisch Verhalten und Einstellungen einschließt, hohe Korrelationen hervor bringen wird.

Stichprobe. Die Stichprobe ist regional auf bayerische Schulen eingegrenzt und unterliegt einer Vorabselektion durch die Bereitschaft zur Teilnahme der Schulen und der Schüler/innen. Aus forschungsökonomischen Gründen lässt sich keine andere Stichprobenziehungsform realisieren. Solcherart erhobene Daten weisen eine genestete Struktur auf, die nicht nur Homogenität in der Komposition erzeugt, sondern darüber hinaus die Möglichkeit der Repräsentativität nicht bietet. Dies ist für das Ziel der Studie, interkulturelle Kompetenz zu erfassen insofern nicht gravierend, als ohnehin ein vorab selektiertes Sample realisiert werden soll. Diese Vorab-Selektion bezieht sich darauf, in ausreichendem Maße Schulen und Klassen zu identifizieren, in denen auf Grund der ethnischen Komposition interkulturelle Kontakte und Freundschaften eine hohe Wahrscheinlichkeit besitzen. Für die Entwicklung und Testung neuer Instrumente sind solche Selektionen prinzipiell eher nachteilig, da sie Verteilungsprobleme mit sich bringen, die ihrerseits den Aussagewert konfirmatorischer Faktorenanalysen beeinträchtigen (vgl. *Kline* 1997). Aufgrund des Forschungsgegenstands, der sich auf interkulturelle Kontakte bezieht, ist deren ausreichende Repräsentanz in der Stichprobe unumgänglich und folglich auch eine Vorabauswahl der Stichprobe erforderlich. Da die Modellgüte-Parameter einen zufriedenstellenden Fit zwischen theoretisch postulierter und empirischer Struktur

aufweisen und die verwendete Schätzmethode robust gegenüber Abweichungen von Verteilungsschwankungen ist (vgl. Bühner 2004), besteht kein hinreichender Grund zu der Annahme, dass die Stichprobenselektion zu einer Überschätzung der Modellqualität führt. Gleichwohl werden zusätzliche Stichproben zur Absicherung der Befunde herangezogen müssen.

Als zentraler Ertrag wird gewertet, ein Instrument zur Erfassung interkultureller Kompetenzen entwickeln zu können, welches in stark vergleichbarer Form zuverlässig bei Kindern und bei Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft einsetzbar ist. Dies ermöglicht, die entwicklungsförderlichen Aspekte interkultureller Beziehungen auf empirisch gesicherter Basis zu beschreiben und wird somit nicht nur aus pädagogischer, sondern auch aus gesellschaftlicher Perspektive relevant.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsverbunds „Migration und Wissen“ im Teilprojekt „Sozialkapitaltransfer in interethnischen Beziehungen“ und wird vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst gefördert.
- 2 Die Spannweite des Migrationsanteils wurde gewählt, um eine a priori-Wahrscheinlichkeit interethnischer Kontakte sicher zu stellen und entsprechend eine ausreichende Zahl an Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu erreichen.
- 3 In der Primarstufe konnten 249 Kinder ihr Geburtsjahr angeben (45,2%), es handelt sich demnach um eine Schätzung des Durchschnittsalters. Für die Gesamtstichprobe wird das übliche Altersspektrum von sieben bis neuen Jahren erwartet.
- 4 Die Herkunft wurden von den Kindern und Jugendlichen über zwei Items erfasst, bei denen nach dem Land gefragt wird, aus dem Vater resp. Mutter ursprünglich stammen. Die Grundschüler/innen konnten hierzu Landesflaggen aufkleben, die Sekundarschüler/innen haben das Herkunftsland bei der Eltern angekreuzt. Die Angaben der Kinder wurden mit denen der Eltern abgeglichen und bei Abweichungen die Angaben der Eltern verwendet.

Literatur

- Ajzen, I./Fishbein, M. (1980): Understanding attitudes and predicting social behavior – New Jersey.
- Arasaratnam, L. A./Doerfel, M. L. (2005): Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 1, pp. 137-163.
- Auer, P./Dirim, I. (2000): Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendgruppen in Hamburg. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. – Opladen, S. 97-112.
- Auernheimer, G. (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. – Wiesbaden, S. 35-65.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. – Bielefeld.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine Anwendungsorientierte Einführung – Berlin.
- Bender-Szynanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23, 3, pp. 229-250.

- Bender-Szynanski, D. (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: *Auernheimer, G.* (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Wiesbaden, S. 201-228.
- Bennett, M. J. (1993): Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: *Paige, R. M.* (Hrsg.): *Education for the intercultural experience*. – Yarmouth, pp. 21-71.
- Bhawuk, D. P. S./Brislin, R. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 4, pp. 413-436.
- Bourjolly, J. N./Sands, R. G./Solomon, P./Stanhope, V./Pernell-Arnold, A./Finley, L. (2005): The journey toward intercultural sensitivity: A non-linear process. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 14, 3/4, pp. 41-56.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Education.
- Corenblum, B./Annis, R. C. (1993): Development of racial identity in minority and majority children: An effect discrepancy model. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 4, pp. 499-521.
- Cronbach, L. J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, pp. 297-334.
- Cronk, B./West, J. (2002): Personality research on the Internet: A comparison of Web-based and traditional instruments in take-home and in-class settings. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 34, 2, S. 177-180
- Deller, J./Kusch, R. (2007): Internationale Personal- und Organisationsentwicklung. In: *Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D.* (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. – Stuttgart, S. 565-575.
- Dirim, I. (2003): Gestaltung sozialer Beziehungen durch multilinguale Sprachpraxis. In: *De Florio-Hansen, I./Hu, A.* (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität, Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. – Tübingen, S. 73-84.
- Edelmann, D. (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, S. 235-250.
- Fantini, A. E. (2000): A central concern: Developing intercultural competence. In: *World Learning* (Hrsg.): *Report by the Intercultural Communicative Task Force*. – Brattleboro, VT, S. 25-42.
- Fantini, A. E. (2006a): Exploring and assessing intercultural competence. Online verfügbar unter: <http://www.sit.edu/publications>; Stand: 28.08.2011.
- Feddes, A. R. (2007): *Group Membership Matters? Effects of Direct and Extended Cross-Ethnic Friendship on Minority and Majority Children's Intergroup Attitudes*. Dissertation. – Jena.
- Finkbeiner, C. (1979): Estimation for the multiple factor model when data are missing. *Psychometrika*, 44, 4, pp. 409-420.
- Göbel, K./Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englisch-Unterricht – eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, S. 818-834.
- Gogolin, I. (2010): Interkulturelle Bildungsforschung. In: *Tippelt, R./B. Schmidt* (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. – Wiesbaden, S. 297-316.
- Greb, K. (2005): *Kontextuelle und individuelle Einflussfaktoren auf die Entstehung interethnischer Freundschaften bei deutschen Jugendlichen: Univ. Magisterarbeit*. – Mannheim.
- Greenspan, S. I./Gransfield, J. M. (1992): Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 4, pp. 442-553.
- Hamberger, Y./Hewstone, M. (1997): Inter-ethnic contact as a predictor of blatant and subtle prejudice: Tests of a model in four west European nations. *British Journal of Social Psychology*, 36, 2, pp. 173-190.
- Hammer, M. R./Bennett, M. J./Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 4, pp. 421-443.
- Hany, E. A./Grosch, C. (2007): Assessment of intercultural understanding: Results of two method studies. In: *Kusune, S./Nishijima, Y./Adachi* (Hrsg.): *Socio-cultural transformation in the 21st century? Risks and challenges of social changes*. – Kanazawa, S. 79-100.
- Hesse, H.-G. (2008): Interkulturelle Kompetenz: Vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In: *Jude, N./Hartig, J./Klieme, E.* (Hrsg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. – Berlin, S. 47-62.
- Hesse, H.-G./Göbel, K. (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: *Beck, B./Klieme, E.* (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. Desi-Ergebnisse Band 1*, S. 253-269 – Weinheim.

- Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. – Münster.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's consequences*. – London.
- Hu, L./Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria vs. new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1, pp. 1-55.
- Kanning, U. P. (2001): *Psychologie für die Praxis: Perspektiven einer nützlichen Forschung und Ausbildung*. – Göttingen.
- Kanning, U. P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 4, S. 154-163.
- Kaplan, D. (2000): *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. – London.
- Kline, P. (1997): *An easy guide to factor analysis*. – London.
- Kongsved, S./Basnov, M./Holm-Christensen, K./Hjollund, N. (2007): Response rate and completeness of questionnaires: a randomized study of Internet versus paper-and-pencil versions. *Journal of medical Internet research*, 9, 3, e25.
- Knapp, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: *Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Wiesbaden, S. 81-97.
- Koester, J./Olebe, M. (1988): The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 2, pp. 233-246.
- Liu, L. A./Chua, C. H./Stahl, G. K. (2010): Quality of communication experience: Definition, measurement, and implications for intercultural negotiations. *Journal of Applied Psychology*, 95, 3, pp. 469-487.
- Mangold, T. (2009): *Die Auswirkungen des sozialen Kapitals aus intra- und interethnischen Freundschaften auf die Akkulturationsabsichten türkischer Jugendlicher*. Dissertation. – Mannheim.
- Marsh, H. W./Balla, J. R./McDonald, R. P. (1988): Goodness-of-fit-indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, S. 391-410.
- Masten, A. S./Coatsworth, J. D./Neeman, J./Gest, S. D./Tellegen, A./Garmezy, N. (1998): The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 6, pp. 1635-1659.
- Mecheril, P. (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: *Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Wiesbaden, S. 15-34.
- Müller-Jacquier, B. (2000): *Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls*. In: *Bolten, J. (Hrsg.): Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. – Leipzig, S. 20-49.
- Muthén, L. K./Muthén, B. O. (2010): *Mplus users' guide*. Online verfügbar unter: <http://www.statmodel.com/ugexcerpts.shtml>; Stand: 15.10.2010.
- Oskamp, S. (2000): Multiple paths to reducing prejudice and discrimination. In: *Oskamp, S. (Hrsg.): Reducing prejudice and discrimination*. – New Jersey, S. 1-22.
- Palumbo, E. A. (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein inklarer Begriff? *Politische Studien*, 53, S. 72-79.
- Pettigrew, T. F. (1997): Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology*, 1, 25, pp. 173-185.
- Raudenbush, S. W./Bryk, A. S. (2002): *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods (2)*. – London.
- Reinders, H. (2006): Einführung: Entstehung und Auswirkungen interethnischer Beziehungen im Lebenslauf. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 1, S. 7-20.
- Reinders, H. (2008): Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. In: *Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. – Berlin, S. 27-46.
- Reinders, H./Greb, K./Grimm, C. (2006): Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 1, S. 39-58.
- Ruben, B. D. (1976): Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group and Organized Studies*, 1, pp. 334-354.
- Ruben, B. D. (1989): The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 1, pp. 229-240.
- Ruben, B. D./Kealey, D. (1979): Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 1, pp. 99-106.

- Satorra, A./Bentler, P. M. (2001): A Scaled Difference Chi-Square Test Statistic for Moment Structure Analysis. *Psychometrika*, 66, pp. 507-514.
- Schafer, J. L./Graham, J. W. (2002): Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 2, pp. 147-177.
- Schneider, W./Stefanek, J. (2007): Entwicklung der Rechtschreibleistung vom frühen Schul- bis zum frühen Erwachsenenalter Längsschnittliche Befunde der Münchner LOGIK-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 1, S. 77-82.
- Schwippert, K./Hornberg, S./Freiberg, M./Stubbe, T. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006: Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster, S. 249-269.
- Sinicrope, C./Norris, J./Watanabe, Y. (2008): Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research and practice. *Second Language Studies*, 26, 1, pp. 1-58.
- Straffon, D. A. (2003): Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 4, pp. 487-501.
- van Deth, J. W./Abendschön, S./Rathke, J./Vollmar, M. (Hrsg.) (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. – Wiesbaden.
- Varadi, E. (2006): Einfluss interethnischer Freundschaften auf Spracherwerb und Sprachgebrauch türkischer Jugendlicher im Akkulturationsprozess. Unv. Magisterarbeit. – Mannheim.
- Walter, O./Taskinen, P. (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: *Deutsches-PISA-Konsortium* (Hrsg.): PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster, S. 337-366
- Williams, T. R. (2005): Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 4, pp. 356-371.

Die Effekte von vorschulischen Bildungszentren in den Niederlanden. Der Einfluss von organisatorischen Merkmalen und kindlichem Familienhintergrund

Ton Vallen †,¹ Roel van Steensel, Jeanne Kurvers



Ton Vallen

Zusammenfassung

Kinder aus einem bildungsfernen Haushalt und/oder Immigrantenkinder haben eine ungünstige Startposition zu Beginn ihrer Grundschulzeit. Eine der Weisen die Anfangsposition zu verbessern ist eine Stimulierung der Kenntnisse und Fertigkeiten im Vorschulalter. Obwohl vorschulische Bildungszentren eine Verbesserung der Schulkarriere von Risikokindern beabsichtigen, kann angenommen, werden dass Kinder sich darin unterscheiden in welchem Maß sie von einer Teilnahme profitieren. Dieses Paper beschreibt die Resultate einer Untersuchung in den Niederlanden, bei der zwei Variablen untersucht wurden von denen angenommen wird, dass sie die Effektivität von vorschulischen Bildungszentren modifizieren: (i) die (strukturelle und prozessuale) Qualität der Zentren und (ii) der Familienvorgrund der teilnehmenden Kinder. Die Untersuchung ergab, dass Partizipation in vorschulischen Bildungszentren zur frühen Entwicklung des Lesens und Schreibens beiträgt, die Effekte mit der Zeit aber nachlassen. Außerdem zeigte sich, dass die Effektivität der Zentren zum Teil von der Erwachsene-Kind Ratio im Zentrum und, für Immigrantenkinder, von dem Angebot der Niederländischen Sprache zu Hause abhängig ist.

Schlagworte: Bildungszentren, Sprache, Partizipation

Effects of Preschool Education Centers in the Netherlands – Influence of Center Organization and Children's Family Backgrounds

Abstract

Children from lower-educated and/or immigrant minority families generally start primary school at a deficit. One way of improving these children's initial position is by stimulating the development of relevant knowledge and abilities before the start of formal elementary education, e.g. through participation in centers for preschool education. Although such centers aim to improve the school careers of all children at risk, it can be assumed that children differ in the extent to which they benefit from taking part. This paper describes the results of a study, conducted in the Netherlands, in which two variables were examined that are assumed to moderate the effectiveness of preschool center participation: (i) the (structural and process) quality of centers and (ii) the family backgrounds of participating children. The study reveals that preschool center participation contributes to children's early literacy development but that effects fade away over time. Furthermore, the study shows that effective-



Roel van Steensel



Jeanne Kurvers

ness is partly dependent on the adult-child ratio and, for children from immigrant minority families, on their home language situation.

Keywords: Education Centers, Language, Participation

1 Einleitung

Wie in allen westeuropäischen Staaten haben auch in den Niederlanden Immigrantenkinder aus bildungsfernen Familien beim Schuleintritt durchschnittlich eine bedeutend ungünstigere Startposition als Kinder aus vergleichbaren einheimischen Familien und besonders als Kinder aus privilegierten gesellschaftlichen Gruppen. Eines der Mittel zur Verbesserung dieser Situation von sozial-ethnisch bedingter Deprivation ist die Anregung der Entwicklung von relevanten Kenntnissen und Fertigkeiten vor dem Beginn des formalen Unterrichts durch Teilnahme an gezielten Aktivitäten in vorschulischen Bildungseinrichtungen, wie zum Beispiel Kindertagesstätten. Obwohl alle vorschulischen Bildungseinrichtungen in den Niederlanden sich die Verbesserung der Schullaufbahn aller Kinder aus unterprivilegierten Gruppen zum Ziel gesetzt haben, kann angenommen werden, dass es große Unterschiede im Ausmaß des Profits geben kann, den Kinder von ihrer Teilnahme an vorschulischen Aktivitäten mitnehmen. In diesem Beitrag werden zwei Variablen vorgestellt, die einen Einfluss auf die Wirksamkeit von vorschulischen Angeboten haben können:

- die Qualität von vorschulischen Bildungseinrichtungen in struktureller und prozessualer Hinsicht;
- der Familienhintergrund der teilnehmenden Kinder.

Zum besseren Verständnis der vorschulischen Bildung und Erziehung in den Niederlanden und ihres Stellenwerts im niederländischen Bildungssystem wird dieses im Folgenden kurz vorgestellt:

Die niederländische Grundschule oder Basisschule (*Basisschool*) umfasst acht Schuljahre. Die ersten beiden Jahre entsprechen dem Kindergarten für die Vier- und Fünfjährigen. Der formale Unterricht – im Sinne von Lesen und Schreiben lernen – fängt meistens im dritten Jahr an, wenn die Kinder sechs Jahre alt sind. Wenn in den Niederlanden von „Vorschule“ die Rede ist, sind damit Bildungsaktivitäten vor dem vierten Lebensjahr in Institutionen gemeint, die Bildungszentren genannt werden.² Lange Zeit waren dies informelle, meistens von Freiwilligen betreute Einrichtungen, die vor allem als Ziel hatten, 2,5- bis 4-jährigen Kindern die Gelegenheit zum Kontakt und zum Spielen mit Altersgenossen zu bieten. Im Laufe der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts wurden diese Zentren aber immer mehr zur Vorbeugung möglicher Benachteiligung bei Risikogruppen betrachtet, und zwar sowohl von einheimischen als auch von allochthonen Kindern aus zugewanderten Familien. Es werden seit dem Jahre 2000 von den nationalen Bildungsbehörden alljährlich beträchtliche Mittel für diese Zentren zur Verfügung gestellt. Das hat unter anderem zur Entwicklung und Einführung von strukturierten vorschulischen Programmen geführt, mit denen in den Kindertagesstätten begonnen wird und die bis zum Ende des zweiten Jahres durchgeführt werden. Manche Programme – wie zum Beispiel *Kaleidoscoop* (Kaleidoskop) und das auch in Deutschland bekannte *Piramide* (Pyramide)³ – zielen auf die allgemeine und breite Entwicklung der Kinder, andere konzentrieren

sich auf die Sprachentwicklung. In allen Programmen wird jedoch der Entwicklung der (frühen) Begegnung mit schriftlichen Texten viel Aufmerksamkeit geschenkt.

2 Effekte von vorschulischen Interventionen

Über die Effekte von zentrumsgebundenen, vorschulischen Stimulierungsaktivitäten, d.h. vorschulischen Programmen und Projekten für Kinder mit drohender Schulbenachteiligung, sind in den vergangenen Jahrzehnten mehrere Übersichtsstudien veröffentlicht worden. In diesen Studien wird meistens zwischen zwei Typen unterschieden: Studien über Modellversuche und Studien über großangelegte, mit öffentlichen Mitteln finanzierte Programme (vgl. Barnett 1995; Currie 2001; Leseman/Blok 2004). Bei Modellversuchen handelt es sich meist um Interventionsprogramme, die von Wissenschaftlern entwickelt, implementiert und begleitet werden. Demzufolge sind die Implementierungsbedingungen meist besonders günstig. Die Aktivitäten werden in Zentren mit kleinen Gruppen von Kindern und mit einer niedrigen Fachkraft-Kind-Relation von gut ausgebildetem Personal durchgeführt. Die Implementierungsbedingungen bei den groß angelegten, mit öffentlichen Mitteln finanzierten Projekten sind weniger günstig: Die Programme werden meist in Zentren mit größeren Gruppen von Kindern, einer höheren Fachkraft-Kind-Relation und mit weniger erfahrenem bzw. geschultem Personal realisiert.

Barnett (1995) gibt eine zusammenfassende Übersicht über Ergebnisse von 15 Modellversuchen und 21 großangelegten, mit öffentlichen Mitteln finanzierten Programmen (wovon 16 zum bekannten *Head Start* Projekt⁴ gehörten). In allen Studien handelte es sich um Programme für Kinder aus unterprivilegierten gesellschaftlichen Gruppen, wobei die Effekte der Programme in vier allgemeinen Bereichen erforscht wurden: Intelligenz, Schulleistungen (zum Beispiel Lese- und Mathematikleistungen), Merkmale der Bildungsbiographie (zum Beispiel Sitzenbleiben) und des Sozialverhaltens (zum Beispiel Verhalten in der Lerngruppe). Trotz aller Unterschiede der Studien kommt Barnett (1995) zu der allgemeinen Schlussfolgerung, dass frühe (vorschulische) Bildungsaktivitäten für Kinder „can produce large effects on IQ during the early childhood years and sizable persistent effects on achievement, grade retention, special education, high school graduation, and socialization“ (S. 43). Beim Vergleich von Modellversuchen und größeren öffentlichen Programmen stellt Barnett aber fest, dass letztere meistens geringere Erfolge erzielen. Einen Grund hierfür sieht er in der geringeren Qualität dieser Programme. In einem Review über vier Evaluationsstudien von Modellversuchen und fünf mit öffentlichen Mitteln finanzierten Projekten zieht Currie (2001) eine ähnliche Schlussfolgerung, indem sie feststellt, dass „the evidence in support of favorable long-term effects of public programs is much less conclusive than the evidence showing positive effects of model programs“ (S. 225). Sie merkt zudem an, dass auch Probleme in Bezug auf das Forschungsdesign (zum Beispiel Selektionseffekte) zu den beobachteten geringeren Effekten beigetragen haben könnten.

Metaanalysen – die, im Gegensatz zu den eher ‚narrativen‘ *Reviews* von Barnett (1995) und Currie (2001), die Ergebnisse von einzelnen Studien *statistisch* miteinander kombinieren – zeigen vergleichbare Unterschiede zwischen Modellversuchen und großangelegten Projekten. So führten Leseman u.a. (1998) eine Metaanalyse von 18 Modellprojekten durch. Generell fanden sie mittelgroße Effekte in den Bereichen der kognitiven

Entwicklung (*Cohen's $d=.41$*) und der Sprach- und Lese-Entwicklung (*Cohen's $d=.49$*). Außerdem wurde festgestellt, dass in Studien, die über *follow-up*-Daten verfügten, die Effekte der Modellprogramme nicht verschwanden. Die mittleren Effektgrößen blieben im Großen und Ganzen die gleichen. *Gilliam/Zigler (2001)* hingegen führten eine Metaanalyse von 13 Evaluationen von großangelegten, mit öffentlichen Mitteln finanzierten Programmen durch und stellten dabei fest, dass die Effekte verschwanden. Nach einem Jahr waren die vorher festgestellten Auswirkungen in Bezug auf die ‚allgemeine Entwicklung‘ und Schulleistung verloren.

3 Relevante Faktoren für die Effektivität von vorschulischen Bildungsaktivitäten

Aufgrund solcher Metaanalysen, in denen die Ergebnisunterschiede von Modellversuchen und von großangelegten, mit öffentlichen Mitteln finanzierten Programmen herausgearbeitet wurden, gelangten wir zu der Annahme, dass die Implementationsqualität sich auf die Effekte von vorschulischen Bildungsaktivitäten auswirkt. In dieser Hinsicht wird oft zwischen struktureller und prozessualer Qualität unterschieden (vgl. *Helburn/Howes 1996; Lamb 1997*).

Strukturelle Qualität verweist auf die materiellen und organisatorischen Merkmale von vorschulischen Zentren. Zwei Variablen, die vielfach in Evaluationsstudien in Bezug auf strukturelle Qualität gewählt werden, sind (1) Lehrer-Schüler-Relation, also die durchschnittliche Kinderzahl pro Lehrkraft,⁵ und (2) das professionelle Niveau der Lehrkräfte, das meist als die Anzahl der Ausbildungsjahre in Kombination mit dem Ausmaß an einschlägiger Berufspraxis operationalisiert wird (*Etheridge Smith 2005*). *Burchinal u.a. (2000)* untersuchten den Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen mit der kognitiven und sprachlichen Entwicklung bei 89 afroamerikanischen Kindern, die zwischen ihrem ersten und dritten Lebensjahr ein vorschulisches Bildungszentrum besucht hatten. Erstens wurde deutlich, dass eine niedrige Lehrer-Kind-Relation einen positiven Effekt auf die mündliche Sprachfertigkeit der Kinder besaß. *Burchinal u.a. (2000)* geben als Grund für diesen Befund an, dass vermutlich die Gelegenheit zu stimulierender Interaktion zunehme, je niedriger die Anzahl der Kinder ist, für die eine Lehrkraft verantwortlich ist. Sie stellten zudem einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und dem Ausbildungsniveau der Lehrer/innen fest. Dieser Zusammenhang zeigte sich jedoch nicht bei Effekten, die nur bei den Mädchen in der Stichprobe gemessen wurden. In ihrer Studie zur Entwicklung der Lesefertigkeit bei Vierjährigen, die ein vorschulisches Zentrum besucht hatten, fand *Howes (1997)* vergleichbare Ergebnisse ($N=760$): Je geringer die Lehrer-Schüler-Relation ausfiel, desto positiver war der Effekt in Bezug auf narratives Verstehen und Dekodierfertigkeiten. Und je besser das Schulungsniveau der Lehrer/innen war, desto positivere Effekte zeigten sich in den Wortschatzergebnissen. Geschlechtsspezifische Effekte zeigten sich hier – anders als in der Studie von *Burchinal u.a. (2000)* – nicht.

Der Einfluss der Eltern auf die Sprachentwicklung der Kinder steht im Fokus der folgenden Studien: *Frede (1995)* kommt in seiner Übersichtsstudie von Programmevaluationen zu dem Schluss, dass aktive Elternteilnahme ein Merkmal von effektiven Interventionsprogrammen ist. In dieselbe Richtung zielen die Ergebnisse von *Miedel/Reynolds*

(2001): Sie stellten einen positiven Zusammenhang zwischen dem Maß der Elternbeteiligung und den ersten Lesefertigkeiten der Kinder fest. Auch *Whitehurst u.a.* (1994) ermittelten positive Effekte der Elterneinbeziehung in einer zentrumsgebundenen Leseförderintervention.

Bei der Evaluation von Prozessqualität werden meist standardisierte Instrumente eingesetzt. Ein sehr bekanntes Instrument ist die *Early Childhood Environment Rating Scale*, meist als *ECERS* abgekürzt (vgl. *Harms/Clifford/Cryer* 1998). Es erfasst nicht nur Informationen zur materiellen Qualität eines Zentrums und den von den Lehrkräften verwendeten Tagesplänen, sondern auch zur Art der Aktivitäten, die den Kindern angeboten werden. In der o.a. Studie von *Burchinal u.a.* (2000) wurden außerdem Zusammenhänge zwischen der mit der *ECERS* gemessenen Prozessqualität und der kognitiven sowie sprachlichen Entwicklung der Kinder untersucht. Es wurde festgestellt, dass die *ECERS*-Ergebnisse als signifikante Prognosen aller Effektmaße gewertet werden konnten. Andere Forscher haben versucht, qualitative Daten zu Prozessmerkmalen mit Effektmaßen zu verbinden. *Dickinson/Smith* (1994) erforschten in 25 Vorschulzentren den Zusammenhang zwischen der Qualität von *shared reading*-Interaktionen und mündlichen Sprachfertigkeiten von Kindern. Eine der von ihnen erforschten Interaktionsstrategien war der Anteil von verwendeter dekontextualisierter Sprache im Sprachgebrauch der Lehrer/innen, d.h. einer Sprache, bei der „children must verbally move beyond the immediate conversational context to create and re-create events, analyze experiences, and share opinions and ideas“ (*Smith/Dickinson* 1994, S. 347). Die Autor/innen stellten fest, dass der Anteil von dekontextualisiertem Sprachgebrauch während der Interaktionen einen positiven Effekt sowohl auf die Erweiterung des Wortschatzes als auch auf das narrative Verständnis hatte.

Aus einer Studie von *Currie/Thomas* (1999) geht hervor, dass Zentrumseffekte auch von den Hintergrundmerkmalen der teilnehmenden Kinder abhängig sind. Sie erforschten bei 750 *Hispanic-American* Kindern die Auswirkungen der Teilnahme an den Aktivitäten in *Head Start* Zentren auf ihre mündliche Sprachfertigkeit. Aus den Analysen gingen differenzierte Ergebnisse für unterschiedliche Teilgruppen hervor. Ein herausstechendes Ergebnis ist, dass die Kinder, deren Mütter in den Vereinigten Staaten geboren waren, den meisten Nutzen von ihrer Programmteilnahme hatten. Die Forscher nehmen an, dass diese Mütter besser imstande waren, den Input, den die Kinder in den *Head Start*-Zentren erhielten, zu Hause zu verstärken. Dies führen sie darauf zurück, dass die in den USA geborenen Mütter mehr Möglichkeiten zum Englischlernen gehabt hätten, da sie auf Schulen gegangen sind, in denen das Englische die Hauptunterrichtssprache gewesen ist. Eine weitere Annahme ist, dass diese Mütter mehr Englisch in ihren Interaktionen mit den Kindern benutzen als Mütter, die außerhalb der USA geboren sind (dies wurde jedoch nicht explizit untersucht). Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder, die zu Hause einen englischsprachigen Input erhalten, wahrscheinlich mehr von den (*English-only*) Aktivitäten in den *Head Start*-Zentren profitieren als Kinder, die in der Familie eine andere Sprache sprechen (vgl. *Leseman* 2000).

4 Methode unserer Untersuchung

Vor dem Hintergrund der oben vorgestellten Studien stellen wir in diesem Kapitel die Ergebnisse unseres eigenen Forschungsprojektes vor.

4.1 Forschungsfragen

Um die Effekte der Teilnahme an Aktivitäten in einem vorschulischen Bildungszentrum genauer bestimmen zu können, stellten wir folgende Fragen:

1. Welchen Einfluss haben Zentrumsmerkmale?

Auf der Basis der im vorigen Abschnitt besprochenen Studien (vgl. *Etheridge Smith* 2005; *Burchinal u.a.*, 2000; *Howes* 1997; *Frede* 1995; *Dickinson/Smith* 1994) wird angenommen, dass die Effekte sowohl durch strukturelle Qualität (Gruppenorganisation, Lehrerprofessionalität, Elternbezogenheit, Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen Institutionen und pädagogische Orientierung) als auch durch Prozessqualität (Möglichkeiten zu Interaktionen in kleinen Gruppen bzw. individuelle Betreuung, Arten von Lehrer-Kind-Aktivitäten und Qualität der Lehrer-Kind Interaktion) beeinflusst wird.

2. Welchen Einfluss hat der Familienhintergrund der teilnehmenden Kinder?

Diese Forschungsfrage zielt auf die spezifische Situation von allochthonen Kindern. Auf der Basis der Studie von *Currie/Thomas* (1999) wird davon ausgegangen, dass die vorschulischen Effekte für diese Kinder durch die sprachliche Praxis im Elternhaus moderiert werden. Die Annahme ist, dass Kinder mehr Profit von ihrer Teilnahme an den Aktivitäten in überwiegend einsprachigen (niederländischen) vorschulischen Zentren haben, wenn sie zu Hause einen niederländischen Sprachinput erhalten.

Die Effekte der Programmteilnahme werden anhand der erzielten Leistungen der Kinder im dritten und vierten Jahr der niederländischen Basisschule (6- bis 7-jährige Kinder) gemessen. Weil in dieser Periode das Lesen und Schreiben (lernen) eine prominente Rolle spielt, liegt der Hauptakzent der Studie auf der Entwicklung dieser beiden Bereiche.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 116 Kindern, von denen 73 ein Vorschulzentrum besucht haben (im Folgenden ‚die Zentrumsgruppe‘) und 43 nicht (‚die Kontrollgruppe‘). Die Daten wurden über einen Zeitraum von drei Jahren erhoben. Die Kinder waren zu Beginn der Erhebung fünf Jahre alt und hatten zu diesem Zeitpunkt das Vorschulzentrum bereits zwei Jahre verlassen. Ein experimentelles Design mit randomisierter Verteilung der Kinder auf Treatment- und Kontrollgruppe war nach Anlage der Studie nicht möglich. Um die möglichen verzerrenden Effekte der nicht-randomisierten Vorgehensweise so gut wie möglich zu kontrollieren, wurden potentiell intervenierende Variablen mit erhoben, und zwar

- allgemeine demographische Variablen wie Alter und Geschlecht des Kindes, ethnischer Hintergrund und sozioökonomischer Status (SES) der Familie. SES wurde über das Bildungsniveau der Mutter operationalisiert (Skala von 1=keine Ausbildung bis 5=Hochschulbildung oder Universität);
- die Schriftnähe der Familie (*Home Literacy Environment* oder *HLE*, vgl. *Wood* 2002). In dieser Phase der kindlichen Entwicklung hängt der Erwerb von Literalität – die abhängige Variable in diesem Projekt – eng damit zusammen, in welchem Maße Kinder Gelegenheit haben, zu Hause Aktivitäten im Umgang mit Schrift zu beobachten und daran teilzunehmen (vgl. *Teale/Sulzby* 1986; *Whitehurst/Lonigan* 1998). Den

Eltern wurde ein Fragebogen über solche Aktivitäten in der Familie vorgelegt (vgl. Van Steensel 2006).

Die Analysen der Daten zeigt lediglich in Bezug auf Ethnizität (signifikante) Unterschiede zwischen den Gruppen.

Tabelle 1: Vergleich von Alter (in Monaten), Geschlecht, Ethnizität (einheimisch vs. nicht-einheimisch), sozioökonomischem Status (SES; Bildungsniveau der Mutter) und HLE der Zentrumsgruppen und Kontrollgruppen

	Zentrumsgruppe		Kontrollgruppe		
Alter (in Monaten)	69.93 (4.06)		71.05 (4.93)		$t(113)=-1.31, p=.192$
Geschlecht	N	%	N	%	
– Jungen	36	49.3	26	60.5	$\chi^2(1)=1.35, p=.245$
– Mädchen	37	50.7	17	39.5	
Ethnizität	N	%	N	%	
– einheimisch	37	50.7	11	25.6	$\chi^2(1)=7.03, p=.008$
– nicht-einheimisch	36	49.3	32	74.4	
SES (Min=1; Max=5)	3.26 (0.83)		2.98 (1.10)		$t(114)=1.57, p=.120$
HLE	N	%	N	%	
– günstig	52	82.5	25	69.4	$\chi^2(1)=2.27, p=.132$
– ungünstig	11	17.5	11	30.6	

4.3 Instrumente

Weil in der Studie mittelfristige Effekte untersucht werden sollten, wurde die kindliche Schriftkompetenz vom Ende des Kindergartens (Gruppe 2; 5-Jährige) bis zum Ende des zweiten Schuljahres (Gruppe 4; 7-Jährige) erfasst. Dazu wurden unterschiedliche Instrumente benutzt:

- im Kindergarten wurden die Schriftfertigkeiten mit dem *Konzepte-Test* (vgl. Verhoeven/Van Kuyk 1992) und mit einem *Lehrerbeobachtungsbogen* erhoben. Mit dem *Konzepte-Test* werden die Kenntnisse von Konzepten festgestellt, die als wichtige Vorläuferfähigkeiten für die formale Instruktion des Lesens und Schreibens betrachtet werden. Der Test besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil betrifft Konzepte in Bezug auf Quantität, Reihenfolge und Verweisung auf Raum und Person. Im zweiten Teil geht es um Kenntnis von Schriftlichkeitskonzepten. Der Lehrerbeobachtungsbogen besteht aus fünfzehn Items, die sich auf drei Aspekte der Entwicklung des Fröh-schreibens beziehen (vgl. Sénéchal u.a. 2001; Snow u.a. 1995): Mündliche Sprachfertigkeiten, metasprachliches Bewusstsein und Kenntnisse vom System der Schriftsprache. Die Lehrer/innen erhielten den Auftrag, die Fertigkeiten der Kinder auf Fünf-Punkte-Skalen zu beurteilen. Sowohl der gesamte Beobachtungsbogen als auch die drei Subskalen zeigten eine hohe Reliabilität (*Cronbach's* $\alpha = .94$ bzw. $.95, .89$ und $.90$);
- im ersten und zweiten Schuljahr (Gruppe 3 und 4) wurden fünf Schriftlichkeitstests eingesetzt. Mit einem *Wortschatztest* (vgl. Verhoeven 1992a) werden die rezeptiven Kenntnisse von Wörtern gemessen, die von elementarer Bedeutung in diesen beiden Jahren der Grundschule sind. Der Test zum *Leseverstehen* (vgl. Verhoeven 1992b) besteht aus zwei Subtests: Beim ersten handelt es sich um das Verständnis von intra-

textuellen Zusammenhängen (Pronominalverweisungen, Kausalität und Text-Thema); der zweite Teil zielt nur auf Pronominalverweisungen. Beim *Wortdekodiertest* (vgl. Verhoeven 1992c) werden den Kindern nacheinander drei Listen von 150 Wörtern mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad vorgelegt. Die Kinder werden gebeten, so viele Wörter wie möglich innerhalb von einer Minute pro Liste zu lesen. Der *Rechtschreibtest* (vgl. Van den Bosch 1993) ist ein Wortdiktat.

Alle erwähnten Tests sind Schultests, die vom niederländischen Nationalen Institut für Testentwicklung (CITO) entwickelt und standardisiert worden sind.

Im Hinblick auf die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage wurden weitere Daten über die Organisation und die pädagogische Vorgehensweise der vorschulischen Zentren sowie über den Familienhintergrund der teilnehmenden Kinder eingeholt.

Die Daten über die vorschulischen Zentren wurden mit (retrospektiven) Lehrerinterviews erhoben. Am Anfang wurden nur die Lehrer/innen befragt, deren Vorschulgruppe in der Periode 1997 bis 1999 von den Kindern aus der Stichprobe besucht worden sind. In den Fällen, in denen diese Lehrer/innen nicht ausfindig gemacht werden oder aus anderen Gründen nicht teilnehmen konnten, wurden die Interviews mit anderen Lehrer/innen durchgeführt, die in der gleichen Periode in demselben Vorschulzentrum gearbeitet hatten. Insgesamt wurden 39 Lehrkräfte von 28 unterschiedlichen Zentren befragt. Die Eltern von zwölf Kindern konnten sich nicht mehr erinnern, welches Zentrum ihr Kind besucht hatte. Deshalb fehlen die Daten über diese Vorschulzentren. Die Lehrerinterviews bestanden aus zwei Teilen. Im ersten Teil wurde nach ‚strukturellen‘ Qualitätsmerkmalen gefragt:

1. Gruppenorganisation: Gruppengröße, Zahl der Erwachsenen pro Gruppe, Erwachsenen-Kind-Relation;
2. Lehrerprofessionalität: Ausbildung, Fortbildungsaktivitäten;
3. Engagement der Eltern: Die Lehrer/innen wurden gefragt, ob das Vorschulzentrum spezielle Aktivitäten für die Eltern veranstaltete, und wenn ja, um was es sich dabei handelte;
4. Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen Institutionen: Kindertagesstätten, Mütterberatungsstellen, Grundschulen, Bibliotheken;
5. Akzent auf Bildung: Die Lehrkräfte wurden gefragt, ob ihr Zentrum ein pädagogisches Programm entwickelt hatte, wie oft formelle Lehrerversammlungen stattfanden und ob in ihrem Zentrum formalisierte Beobachtungsmethoden benutzt wurden.

Im zweiten Teil des Interviews wurde die prozessuale Qualität behandelt. Es wurden Fragen gestellt in Bezug auf

- Gelegenheiten zur individuellen Lehrer-Kind-Interaktionen (d.h. Prozentsatz der im Tagesplan reservierten Zeit für Aktivitäten in kleinen Gruppen oder mit einzelnen Kindern);
- unterschiedliche Typen von Aktivitäten, die im Zentrum angeboten wurden (insbesondere solche, von denen bekannt ist, dass sie der Entwicklung des Schreibenlernens dienen: gemeinsames Lesen, Geschichten erzählen, reimen, symbolische Spiele) und
- Qualität der Lehrer-Kind-Interaktion, also das Maß, in dem die Lehrkräfte dekontextualisierte Sprache benutzen.

Daten zum Familienhintergrund wurden anhand eines Elternfragebogens in individuellen Interviews gesammelt. In den meisten Fällen wurden zugewanderte Eltern von Interviewern mit der gleichen Herkunftssprache besucht. Der Elternfragebogen umfasste die erwähnten demographischen Hintergrundfragen sowie Fragen über Schreibaktivitäten zuhause. Im Anschluss an die Studie von *Currie/Thomas* (1999) wurden weitere Fragen in Bezug auf die Sprachsituation in den allochthonen Familien gestellt. Den Eltern wurden folgende drei Fragen vorgelegt:

1. Welche Sprache(n) sprechen Sie miteinander?
2. Welche Sprache(n) sprechen Sie mit ihren Kindern?
3. Welche Sprache(n) sprechen die Kinder miteinander?

In allen drei Fällen gab es drei Antwortmöglichkeiten: 1=meistens eigene Sprache, 2=sowohl eigene Sprache als auch Niederländisch, 3=meistens Niederländisch. Die eigene Sprache war definiert als die (dominante) Sprache der ethnischen Gruppe, zu der die Familie gehört. Durch Berechnung des Mittelwerts der Antworten auf diese drei Fragen wurde ein Gesamtmaß für Sprachwahl zusammengestellt (mit einem Mindestwert von 1 und einem Höchstwert von 3).

5 Ergebnisse

5.1 Allgemeine Effekte des Zentrumsbesuchs

Die erste Forschungsfrage zielt auf die Effekte von Zentrumsbesuchen, gemessen an den Resultaten der Sprachtests im Vergleich von Zentrums- und Kontrollgruppe. Wie Tabelle 1 bereits zeigt, gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen nur in Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit. Am Ende des zweiten Schuljahres zeigen sich auch Unterschiede in Bezug auf den sozio-ökonomischen Status. Allerdings ist die Zusammensetzung der Gruppen durch Sitzenbleiben oder Familienumzug zu diesem Zeitpunkt bereits verändert. Um die Auswirkungen der Änderungen zu prüfen, wurden Kovarianzanalysen durchgeführt. Ethnizität wurde als Kovariate in die Kindergartenanalysen eingegeben, Ethnizität und SES als Kovariate in die Analysen im zweiten Schuljahr der Grundschule. Die Ergebnisse werden in Tabelle 2 präsentiert. Es muss darauf hingewiesen werden, dass auch die signifikanten Ergebnisse auf dem $p \leq .10$ -Niveau präsentiert werden, weil es sich, besonders bei den letzteren Analysen, um kleine Gruppen handelt.⁶

Tabelle 2: Vergleich der Testergebnisse von Zentrumsgruppe und Kontrollgruppe; Mittelwerte mit Korrekturberücksichtigung von Ethnizität (im Kindergarten und 1. Schuljahr) und von Ethnizität und SES (im 2. Schuljahr), Standard-Errors, F-Werte

	Zentrumsgruppe	Kontrollgruppe	F-Werte
<i>Kindergarten</i>			
Konzepte-Test	46.98 (0.85)	45.56 (1.11)	F(1,113)=1.00
Lehrerbeobachtung:			
Mündliche Sprachfertigkeiten	3.70 (0.09)	3.54 (0.12)	F(1,113)=1.08
Lehrerbeobachtung:			
Metasprachliches Bewusstsein	3.76 (0.10)	3.46 (0.13)	F(1,113)=3.40#
Lehrerbeobachtung:			
Kenntnisse der Schriftsprache	3.04 (0.11)	2.73 (0.15)	F(1,113)=2.76#
Lehrerbeobachtung: Gesamtergebnis	3.56 (0.08)	3.29 (0.11)	F(1,113)=3.58#
<i>Schuljahr 1</i>			
Wortschatztest	32.60 (0.74)	32.62 (1.03)	F(1,101)=0.00
Leseverstehen – Subtest 1	94.13 (1.47)	92.68 (2.09)	F(1,98)=0.31
Leseverstehen – Subtest 2	101.81 (1.75)	101.00 (2.49)	F(1,98)=0.07
Wortdekodierungstest	90.58 (6.00)	86.16 (8.49)	F(1,100)=0.17
Rechtschreibtest	112.07 (0.95)	110.58 (1.32)	F(1,98)=0.81
<i>Schuljahr 2</i>			
Wortschatztest	36.96 (0.76)	38.75 (1.10)	F(1,75)=1.68
Leseverstehen – Subtest 1	99.66 (0.70)	101.04 (1.01)	F(1,75)=1.18
Leseverstehen – Subtest 2	109.62 (1.80)	116.86 (2.60)	F(1,75)=4.85*
Wortdekodierungstest	166.01 (6.61)	160.69 (9.53)	F(1,75)=0.20
Rechtschreibtest	122.55 (0.97)	122.31 (1.39)	F(1,75)=0.02

* $p \leq .05$; # $p \leq .10$

Im Kindergarten erzielt die Zentrumsgruppe in den Bereichen metasprachliche Bewusstheit, Kenntnisse der Schriftsprache und Gesamtergebnis höhere Werte als die Kontrollgruppe ($p \leq .10$ -Niveau). In allen Fällen sind die Effektgrößen klein bis mittelgroß (Cohen's $d=0.35$, bzw. 0.32 und 0.39). Im ersten Schuljahr fallen die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gering zum Vorteil der Zentrumsgruppe aus. Im zweiten Schuljahr scheinen die Effekte des Zentrumsbesuchs verschwunden zu sein. In einem Fall – Subtest 2 bei Leseverstehen – wird sogar ein negativer Effekt sichtbar.⁷

5.2 Zusammenhang zwischen den Effekten und Zentrumsmerkmalen

Es gibt kaum Unterschiede in der Prozessqualität der 28 untersuchten Zentren. Alle zeigen vergleichbare Ergebnisse in Bezug auf die Variablen, mit denen die Art und Qualität der angebotenen Aktivitäten gemessen wurden. Jedoch unterscheidet sich die strukturelle Qualität, so dass die Zentren in zwei Typen eingeteilt werden können: professionalisierte und „traditionelle“ (bzw. nicht-professionalisierte) Zentren ($N=20$ bzw. $N=8$).⁸ Professionelle Zentren schneiden in allen untersuchten Merkmalen besser ab als die traditionellen:

- *Gruppenorganisation.* Die Gruppen in den professionellen Zentren sind signifikant kleiner als die in den traditionellen Zentren ($t(26)=3.02$, $p=.006$): im Durchschnitt umfassen diese Gruppen 14.13 ($SD=2.55$) bzw. 17.50 Kinder ($SD=2.98$). Außerdem

verfügen die ersteren über mehr zusätzliche Mitglieder in ihrem Team (d.h. Unterrichtsassistenten, Praktikanten, Freiwillige) als die letzteren: die Durchschnittszahlen sind 2.42 (SD=0.96) bzw. 0.63 (SD=0.52) ($t(25)=4.95$, $p<.001$). Schließlich haben die professionellen Zentren signifikant niedrigere Erwachsenen-Kind-Relationen als die traditionellen Zentren: 5.48 (SD=1.36) bzw. 6.93 (SD=2.22) Kinder pro Erwachsene ($t(26)=2.13$, $p=0.043$);

- *Lehrerprofessionalität*. Die Lehrkräfte in den professionellen Zentren verfügen über mehr formale Expertise in Bezug auf Kinderbetreuung als jene in den traditionellen Zentren. In der ersten Gruppe haben signifikant mehr Personen eine einschlägige professionelle Ausbildung als in der letzten Gruppe (95.5 vs. 52.9%; $\chi^2(1)=9.76$, $p=.002$);
- *Engagement der Eltern*. In den professionellen Zentren werden mehr Elternaktivitäten angeboten als in den traditionellen Zentren (im Durchschnitt 2.65 Typen von Aktivitäten (SD=0.99) gegenüber 1.38 (SD=1.51); $t(26)=2.65$, $p=.014$);
- *Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen Institutionen*. Die professionellen Zentren arbeiten mit signifikant mehr Institutionen zusammen als die traditionellen Zentren (durchschnittlich 2.84 (SD=1.17) bzw. 0.88 (SD=0.83) Institutionen; $t(25)=4.30$, $p<.001$);
- *Bildungsorientierung*. Alle professionellen Zentren haben ein pädagogisches Programm oder sind dabei, ein solches zu entwickeln. In keinem der traditionellen Zentren ist dies der Fall. Dieser Unterschied ist hochsignifikant ($\chi^2(1)=28$, $p<.001$). In den professionellen Zentren ist auch die Frequenz der formellen Teamversammlungen signifikant höher als in den traditionellen Zentren (monatlich 1.30 (SD=1.02) bzw. 0.72 (SD=0.29) Meetings; $t(23.33)=2.27$, $p=.033$). Schließlich werden von signifikant mehr professionellen Zentren strukturierte Beobachtungsmethoden eingesetzt (80 bzw. 12.5 Prozent; $\chi^2(1)=10.92$, $p=.001$).

Um sich der Beantwortung des ersten Teils der zentralen Forschungsfrage, also der Frage nach dem Einfluss der Zentrumsmerkmale auf die Wirksamkeit von vorschulischen Zentrumsbesuchen, zu nähern, wurden drei Gruppen von Kindern verglichen:

- Kinder, die ein professionelles Zentrum besucht haben (N=42),
- Kinder, die ein traditionelles Zentrum besucht haben (N=19) und
- eine Kontrollgruppe von Kindern, die kein vorschulisches Zentrum besucht haben (N=43).

Die Annahme ist, dass die Gruppe (i) signifikant bessere Ergebnisse erzielen muss als Gruppen (ii) und (iii), wenn ein Zusammenhang zwischen den Effekten von vorschulischem Zentrumsbesuch und der strukturellen Zentrumsqualität besteht. Wie im Abschnitt 5.1 dargestellt, wurden zur Prüfung der Annahme Kovarianzanalysen durchgeführt, wobei Ethnizität im Kindergarten und Schuljahr 1 sowie Ethnizität und SES im zweiten Schuljahr als Kovariate einbezogen wurden.⁹ Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 3: Vergleich der Testergebnisse der Kinder aus professionellen Zentren, aus traditionellen Zentren und aus der Kontrollgruppe; geschätzte marginale Mittelwerte mit Korrekturberücksichtigung von Ethnizität (im Kindergarten und in Schuljahr 1) und von Ethnizität und SES (in Schuljahr 2), Standard-Errors, F-Werte.

	Professionell	Traditionell	Kontroll- gruppe	F-Werte
<i>Kindergarten</i>				
Konzepte-Test	47.41(1.15)	45.30 (1.66)	46.11 (1.15)	F(2,100)=0.63
Lehrerbeobachtung:				
Konzeptuelle Fertigkeiten	3.76 (0.12)	3.42 (0.18)	3.62 (0.12)	F(2,100)=1.31
Lehrerbeobachtung:				
Metasprachliches Bewusstsein	3.73 (0.14)	3.64 (0.20)	3.50 (0.14)	F(2,100)=0.65
Lehrerbeobachtung:				
Kenntnisse der Schriftsprache	3.14 (0.15)	3.08 (0.22)	2.75 (0.15)	F(2,100)=1.71
Lehrerbeobachtung:				
Gesamtergebnis	3.59 (0.11)	3.42 (0.17)	3.35 (0.11)	F(2,100)=1.16
<i>Schuljahr 1</i>				
Wortschatztest	32.65 (0.95)	33.00 (1.55)	33.32 (1.05)	F(2,88)=0.10
Leseverstehen – Subtest 1	95.14 (2.04)	93.73 (3.28)	92.86 (2.28)	F(2,85)=0.27
Leseverstehen – Subtest 2	102.88 (2.36)	102.81 (3.80)	101.09 (2.64)	F(2,85)=0.13
Wortdekodierungstest	99.22 (8.06)	81.96 (13.10)	83.33 (9.02)	F(2,87)=1.10
Rechtschreibtest	113.82 (1.22)	109.58 (1.95)	110.50 (1.33)	F(2,85)=2.51#
<i>Schuljahr 2</i>				
Wortschatztest	38.12 (0.88)	37.90 (1.36)	38.57 (1.03)	F(2,77)=0.08
Leseverstehen – Subtest 1	100.12 (0.91)	100.74 (1.41)	100.61 (1.06)	F(2,77)=0.10
Leseverstehen – Subtest 2	110.22 (2.26)	116.00 (3.48)	114.86 (2.63)	F(2,77)=1.38
Wortdekodierungstest	170.46 (7.77)	178.53 (11.96)	160.30 (9.04)	F(2,77)=0.72
Rechtschreibtest	124.78 (1.20)	121.11 (1.85)	121.99 (1.40)	F(2,77)=1.90

$p \leq .10$

Tabelle 3 zeigt, dass die Kinder der professionellen Zentren in elf der 15 Messungen bessere Ergebnisse erzielen als die Kinder aus den traditionellen Zentren. Jedoch zeigen *post hoc*-Analysen (LSD-Test), dass keiner der festgestellten Unterschiede statistisch signifikant ist. Darüber hinaus sind in elf Fällen die Ergebnisse der Kinder aus den erstgenannten Zentren besser als die der Kinder aus der Kontrollgruppe, die ja überhaupt kein vorschulisches Zentrum besucht haben. Auch hier sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nicht statistisch signifikant.

Es hat, mit anderen Worten, den Anschein, dass der vorgestellte Unterschied zwischen professionellen und traditionellen Zentren – trotz der systematisch besseren Ergebnisse der professionellen – in keinem der Fälle mit den Testergebnissen der Kinder kausal zusammenhängt.

Das Fehlen von Effekten der Zentrumsstypen bedeutet jedoch nicht unbedingt, dass strukturelle Qualität nicht wichtig ist. Die Identifizierung der zwei Zentrumsstypen basiert auf mehreren Indikatoren. Es ist möglich, dass einige dieser Indikatoren tatsächlich mit den Ergebnissen der Messungen zusammenhängen, was beim Gesamtunterschied ‚professionell-traditionell‘ nicht der Fall ist. Für acht Indikatoren (Gruppengröße, Anwesenheit von zusätzlichem Personal, Fachkraft-Kind-Relation, Elternbezogenheit, Vorhandensein eines pädagogischen Programms, Frequenz von Teamversammlungen, Verwen-

dung von Beobachtungsinstrumenten) wurde der Zusammenhang mit den Schriftlichkeitsergebnissen untersucht.¹⁰ Dazu wurden Kinder von Zentren mit günstigen Bedingungen in Bezug auf je spezifische Indikatoren mit Kindern der Kontrollgruppe verglichen. Diese Analysen zeigen folgende signifikanten Unterschiede:

- zwischen den Kindern aus Zentren mit niedriger Fachkraft-Kind-Relation (5.80 Kinder pro Erwachsene oder weniger¹¹) und den Kindern der Kontrollgruppe in Bezug auf konzeptuelle Fertigkeiten im Kindergarten ($F(1,61)=3.90$, $p=.053$; *Cohen's d*=0.54), den Rechtschreibtest im 1. Schuljahr ($F(1,52)=3.84$, $p=.055$; *Cohen's d*=0.58), den Wortdekodierungstest im 2. Schuljahr ($F(1,44)=6.29$, $p=.016$; *Cohen's d*=0.80) und den Rechtschreibtest im 2. Schuljahr ($F(1,44)=4.04$, $p=.051$; *Cohen's d*=0.64);
- zwischen Kindern aus Zentren, in denen Beobachtungsinstrumente eingesetzt wurden, und den Kindern aus der Kontrollgruppe in Bezug auf den Rechtschreibtest im 1. Schuljahr ($F(1,61)=4.95$, $p=.030$; *Cohen's d*=0.57).

5.3 Zusammenhänge zwischen Effekten und familialem Sprachgebrauch der Immigrantenkinder

Der zweite Teil der zentralen Forschungsfrage beruht auf der Annahme, dass Immigrantenkinder, die – zu Beginn der Vorschulperiode – schon einigermaßen das Niederländische beherrschen, leichter an den (nur auf Niederländisch) durchgeführten Aktivitäten teilnehmen können und demzufolge mehr Profit von ihrer Teilnahme haben, als Kinder, die über eine beschränkte niederländische Sprachfertigkeit verfügen.¹² In Bezug auf diese Annahme wurden die Schriftergebnisse von drei Gruppen der Immigrantenkinder verglichen:

- (i) Kinder, die ein Vorschulzentrum besucht haben und bei denen zu Hause relativ viel Niederländisch gesprochen wurde ($N=18$),
- (ii) Kinder, die ein Vorschulzentrum besucht haben, bei denen zu Hause aber nur wenig Niederländisch gesprochen wurde ($N=18$) und
- (iii) Kinder, die kein vorschulisches Zentrum besucht haben, bei denen aber zu Hause viel Niederländisch gesprochen wurde ($N=15$).

Die Differenzierung basiert auf der in Abschnitt 4.3 beschriebenen allgemeinen Sprachwahlvariable: Falls eine Familie ein Ergebnis über den Median (1.8) erzielt, wird sie der ersten Kategorie zugeteilt. Wenn das Ergebnis niedriger ausfällt, wird die Familie zur zweiten Kategorie gerechnet. Mit einer vergleichbaren Argumentation wie in Abschnitt 5.2 wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Wirksamkeit von vorschulischem Zentrumsbesuch und familialem Sprachgebrauch von allochthonen Kindern besteht, wenn Gruppe (i) signifikant bessere Ergebnisse als Gruppe (ii) und Gruppe (iii) erzielt. In Tabelle 4 werden die Durchschnittsergebnisse der drei Gruppen vorgestellt. Weil die Zwischengruppenunterschiede nicht signifikant sind, konnte für die Varianzanalysen ANOVAS verwendet werden.

Tabelle 4: Ergebnisse der ANOVA-Varianzanalysen mit der Kombinationsvariable ‚Zentrumsbesuch ja/nein‘ und ‚viel/wenig niederländisches Sprachangebot in der Familie‘ als unabhängige Variable; Mittelwerte, Standardabweichungen, F-Werte; Die Werte sind nur auf die allochthonen Schüler/innen aus der Stichprobe bezogen.

	+Zentrum +Nieder- ländisch	+Zentrum -Nieder- ländisch	-Zentrum + Nieder- ländisch	F-Werte
<i>Kindergarten</i>				
Konzepte-Test	46.17 (7.12)	40.67 (6.86)	44.52 (6.33)	F(2,48)=3.08#
Lehrerbeobachtung:				
Konzeptuelle Fertigkeiten	3.68 (0.89)	2.90 (0.79)	3.08 (0.68)	F(2,48)=4.67*
Lehrerbeobachtung:				
Metasprachliches Bewusstsein	3.84 (0.78)	3.27 (0.96)	3.36 (0.80)	F(2,48)=2.26
Lehrerbeobachtung:				
Kenntnisse der Schriftsprache	3.06 (1.01)	2.41 (0.92)	2.55 (1.09)	F(2,48)=2.07
Lehrerbeobachtung:				
Gesamtergebnis	3.58 (0.66)	2.93 (0.73)	3.05 (0.63)	F(2,48)=4.60*
<i>Schuljahr 1</i>				
Wortschatztest	30.94 (6.50)	25.13 (5.57)	27.60 (5.25)	F(2,43)=3.90*
Leseverstehen – Subtest 1	94.56 (6.95)	89.67 (7.17)	87.38 (25.37)	F(2,41)=0.89
Leseverstehen – Subtest 2	104.89 (14.68)	91.83 (12.53)	99.08 (10.22)	F(2,41)=4.06*
Wortdekodierungstest	100.25 (53.37)	85.64 (48.12)	100.21 (61.87)	F(2,42)=0.36
Rechtschreibtest	111.07 (7.99)	111.67 (5.97)	109.72 (5.69)	F(2,42)=0.32
<i>Schuljahr 2</i>				
Wortschatztest	35.86 (5.89)	31.00 (7.17)	34.08 (3.48)	F(2,38)=2.54#
Leseverstehen – Subtest 1	99.14 (5.64)	97.07 (4.03)	97.85 (4.71)	F(2,38)=0.65
Leseverstehen – Subtest 2	111.79 (18.62)	102.21 (9.67)	107.31 (9.08)	F(2,38)=1.82
Wortdekodierungstest	165.08 (56.62)	156.50 (37.64)	180.29 (45.43)	F(2,38)=0.87
Rechtschreibtest	121.36 (8.51)	122.43 (6.57)	123.77 (7.05)	F(2,38)=0.36

* $p \leq .05$; # $p \leq .10$

Aus dem Vergleich der Durchschnittswerte in Tabelle 4 geht hervor, dass die +Zentrum/+Niederländisch (=NL)-Gruppe bei 13 von 15 Schriftlichkeitstests bessere Ergebnisse erzielt als die +Zentrum/-NL-Gruppe. *Post hoc*-Analysen zeigen, dass die Unterschiede in sechs Fällen statistisch signifikant sind: Konzepte-Test, Lehrerbeobachtung: Konzeptuelle Fertigkeiten, Lehrerbeobachtung: Gesamtergebnis, Wortschatztest Schuljahr 1 und 2 und Leseverstehen-Subtest 2, Schuljahr 1. Die erstgenannte Gruppe erzielt in ebenfalls dreizehn Fällen bessere Ergebnisse als die -Zentrum/+NL-Gruppe. Die *post hoc*-Analysen ergeben, dass zwei von diesen Unterschieden – die konzeptuelle Fertigkeiten und das beobachtete Gesamtergebnis – statistisch signifikant sind. Diese Ergebnisse bieten eine tendenzielle Unterstützung der Annahme, dass Effekte der Teilnahme von allochthonen Kindern an vorschulischen Zentren vom Umfang des niederländischen Sprachangebots zu Hause mitbestimmt werden. Offenbar gibt es insbesondere Effekte hinsichtlich der beobachteten konzeptuellen Fertigkeit im Kindergarten und des Gesamtergebnisses der Lehrerbeobachtung.

In beiden Bereichen sind die Effekte groß (je $\eta^2 = .16$).

6 Schlussfolgerungen und Diskussion

In dieser Studie wurde die Frage untersucht, inwiefern Effekte der Teilnahme an den Aktivitäten von vorschulischen Kinderzentren durch Kontextfaktoren bestimmt werden. Hierfür haben wir Aspekte der Organisation und Arbeitsweise der Zentren sowie die Sprachsituation in der häuslichen Umgebung allochthoner Kinder betrachtet. Aus unseren Ergebnissen können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden.

Erstens kann festgestellt werden, dass die Teilnahme an einem vorschulischen Angebot in gewissem Maße die Schriftsprachentwicklung fördert. Kinder, die ein Zentrum besucht haben, erzielen bessere Ergebnisse in einigen der geprüften Bereiche (in Bezug auf das beobachtete metasprachliche Bewusstsein, Schriftorientierung und das Gesamtergebnis der Beurteilung von früher Schriftlichkeitsentwicklung (auf $p \leq 10$ -Niveau)) als die Vergleichsgruppe von Kindern ohne vorschulische Förderung. Die Effekte sind klein bis mittelgroß.

Zweitens zeigt sich, dass die Wirksamkeit der Teilnahme an vorschulischen Einrichtungen zum Teil von ihren organisatorischen Merkmalen abhängig ist. Vor allem die Fachkraft-Kind-Relation, also die durchschnittliche Anzahl der Kinder für die ein/e Lehrer/in oder eine unterstützende Hilfskraft verantwortlich ist, scheint von Bedeutung.

Drittens geht aus den Analysen hervor, dass die Effekte der Teilnahme bei allochthonen Kindern zum Teil vom familialen Sprachgebrauch beeinflusst werden. Kinder, die ein Zentrum besucht haben und bei denen zu Hause relativ viel Niederländisch gesprochen wird, erzielen signifikant bessere Ergebnisse in einigen geprüften Bereichen als ZentrumsKinder, bei denen zu Hause wenig Niederländisch gesprochen wird. Sie erzielen auch bessere Werte als Nicht-ZentrumsKinder, bei denen zu Hause ein großes Sprachangebot Niederländisch vorhanden ist (ebenfalls auf $p \leq 10$ -Niveau). In beiden Fällen handelt es sich um bedeutende Effekte.

Bevor wir auf die Konsequenzen unserer Ergebnisse eingehen, sind einige methodische Bemerkungen angebracht.

Wie dargelegt, erfolgte die Gruppenzuteilung nicht randomisiert. Zudem konnte aufgrund der vorgegebenen Projektlaufzeit keine Eingangsmessung durchgeführt werden. Obwohl die Hintergrundmerkmale Alter, Geschlecht, Ethnizität, SES, Familiensituation statistisch kontrolliert wurden, besteht die Gefahr, dass die Ergebnisse der Analysen durch nicht-beobachtete Zwischengruppenunterschiede einen Bias besitzen.

Eine zweite Bemerkung betrifft die Art der festgestellten Effekte. Die in Abschnitt 5.1 präsentierten ZentrumsEffekte sind nicht auf *getestete*, sondern auf *beobachtete* Fertigkeiten gestützt. Es besteht die Möglichkeit, dass die besseren Ergebnisse der Zentrums Teilnehmer durch ‚positive Vorannahmen‘ beeinflusst sind. Es könnte also sein, dass Lehrer/innen von den Schüler/innen, die ein vorschulisches Zentrum besucht haben, ein günstigeres Bild hatten als von den übrigen und diesen Kindern deshalb – und nicht aufgrund ‚objektiver‘ Merkmale – eine bessere Beurteilung gaben. Allerdings ist dies nicht sehr wahrscheinlich, da die Beurteilung in Gruppe 2 der Basisschule stattgefunden hat. Es scheint daher eher plausibel, davon auszugehen, dass Lehrer/innen bei solchen Urteilen von aktuellen, direkt beobachteten Fähigkeiten ausgehen, als dass sie sich davon beeinflussen lassen, dass sie wissen, dass ein Kind zwei Jahre vor ihrer Beurteilung ein Zentrum besucht hat.

Eine dritte Bemerkung betrifft die Art und Weise, wie die Daten zu Zentren und Familienhintergrund erhoben worden sind. In beiden Fällen handelt es sich um Daten von *berichteten* statt *observiertem* Verhalten, was ein Reliabilitätsproblem mit sich bringt: Es bleibt offen, ob Vorschullehrerinnen und Eltern tatsächlich das machen, was sie sagen, dass sie es machten. Die Beschreibung der Zentren wurde zudem *retrospektiv* ermittelt; die Lehrkräfte wurden um Auskunft über die Merkmale ihres Zentrums gebeten, die dieses vor drei bis fünf Jahren hatte. Bei den Elterninterviews wurde außerdem davon ausgegangen, dass sich die sprachliche Situation zu Hause über den Erhebungszeitraum nicht verändert hatte. Die Ergebnisse unserer Untersuchung sind also mit Vorsicht zu deuten; sie lassen insbesondere keine unmittelbar praktischen oder politischen Schlussfolgerungen zu.

Festhalten wollen wir dennoch: Unsere Analysen zeigen, dass die Wirksamkeit von Zentren bei einer niedrigeren Fachkraft-Kind-Relation höher ist. Die Bedeutung eines niedrigen Fachkraft-Kind-Verhältnisses wurde bereits von *Howes* (1997) und *Burchinal u.a.* (2000) festgestellt. Deren Studie zeigt, dass die Fachkraft-Kind-Relation den Einfluss einer anderen Variable mediiert, nämlich inwieweit Vorschullehrerinnen die Gelegenheit haben (und sich nehmen), stimulierende Interaktionen mit einzelnen Kindern oder mit kleinen Gruppen von Kindern zu initiieren. *Dickinson/Smith* (1994) zeigen, dass gerade solche Interaktionen die größten Auswirkungen auf die Teilnehmenden haben. Es ist daher zu empfehlen, dass in vorschulischen Einrichtungen in kleinen Gruppen gearbeitet werden kann oder dass dafür gesorgt wird, dass mehrere Personen in einer Gruppe arbeiten. Der Einsatz von Tutoren, wie es in Programmen wie *Piramide* der Fall ist, kann eine sinnvolle Maßnahme sein.

Eine mögliche Implikation des Ergebnisses, dass die Wirksamkeit von vorschulischem Zentrumsbesuch von der Situation zuhause abhängig ist, könnte sein, dass allochthone Eltern dazu angeregt werden, zu Hause mit ihren Kindern Niederländisch zu sprechen. Eine solche Aufforderung ist jedoch aus mehreren Gründen wenig sinnvoll: Zum einen gibt es ethische Bedenken, da der familiäre Sprachgebrauch zur Privatsphäre gehört. Zum anderen ist eine solche Aufforderung nur für Eltern sinnvoll, die das Niederländische in einem Maße beherrschen, dass sie ihren Kindern ein stimulierendes Sprachangebot in dieser Sprache geben können. Zu bedenken ist ferner, dass unsere Datenlage eine Kausalannahme nicht zulässt. Wir können nicht identifizieren, ob der familiäre Sprachgebrauch *ursächlich* für das Ergebnis ist, oder ob er nur ein Indikator ist, der auf andere Hintergrundmerkmale (z.B. der Integration) weist. Gewiss empfiehlt sich – auch ohne, dass unsere Ergebnisse darüber etwas besagen –, die Förderung der Kinder mit Bildungs- und Beteiligungsangeboten an die Eltern zu verbinden.

Anmerkungen

- 1 Wir publizieren diesen Beitrag im ehrenden Andenken an unseren Kollegen *Ton Vallen*, der verstorben ist, bevor wir unsere Arbeit gemeinsam fertigstellen konnten.
- 2 Die Zentren sind Teil der niederländischen Basisschule, die in ihrer heutigen Form seit 1985 besteht. Damals wurden die „kleuterschool“, eine zweijährige Vorschule für die 4- und 5-Jährigen, und die „lagere school“, eine sechsjährige Grundschule, zur „basisschool“ zusammengefasst.
- 3 Für eine Beschreibung der Projekte *Kaleidoscoop* und *Piramide* vgl. *OECD* (1999).
- 4 Für eine ausführliche Beschreibung des *Head Start* Projekts vgl. *OECD* (2000).
- 5 Da in den Niederlanden die vorschulischen Einrichtungen zum Bildungssystem gehören, wird folgerichtig das Personal in diesen Einrichtungen als Lehrer/in bezeichnet.

- 6 Bei kleinen Gruppen ist die ‚Power‘ eines statistischen Tests, d.h. die korrekte Ablehnung der Null-Hypothese und demzufolge die Annahme der experimentellen Hypothese, beschränkt. Zur Steigerung der statistischen Power ist es nicht ungewöhnlich, das statistische Signifikanzniveau zu erhöhen (*De Heus/Van der Leeden/Gazendam* 1995). Allerdings steigt damit das Risiko des Type 1-Fehlers (falsche Annahme der experimentellen Hypothese) (*Hays* 1994).
- 7 Das Verschwinden von positiven Auswirkungen des Besuchs vorschulischer Einrichtungen wird auch in anderen Studien berichtet (vgl. *Lee/Loeb* 1995).
- 8 Als Basis für den Unterschied zwischen diesen Zentrumsstypen wurde die An- bzw. Abwesenheit eines pädagogischen Programms benutzt, weil sich herausstellte, dass alle anderen Qualitätsmerkmale mit diesem verbunden waren.
- 9 Diese Variablen zeigen signifikante Differenzen zwischen Gruppen, die jedoch in der Tabelle nicht aufgeführt werden.
- 10 Lehrerprofessionalität wurde nicht miteinbezogen. Der Effekt dieser Variable ist kaum festzustellen, weil nicht alle interviewten Lehrer am Unterricht der Kinder beteiligt waren.
- 11 Diese Norm wurde auf der Basis der Verteilung der Durchschnittsratios in den 28 teilnehmenden Zentren festgelegt: 5.80 Kinder pro Erwachsene ist der Median.
- 12 Es stellt sich im Übrigen die Frage, ob Teilnahme an vorschulischen Bildungsaktivitäten als solche einen Beitrag zur Verbesserung der frühen schriftlichen Fähigkeiten der nicht-einheimischen Kinder in der Stichprobe liefert (zum Vergleich der ZentrumsKinder und KontrollKinder in Abschnitt 5.1 wurden die einheimischen und nicht-einheimischen Kinder zusammengefasst). Der Vergleich der Schriftfähigkeiten der allochthonen ZentrumsKinder und der KontrollKinder zeigt, im Gegensatz zu dem Vergleich in Tabelle 2, *keine* signifikanten Unterschiede zugunsten der erstgenannten Gruppe (für weitere Diskussion zu diesem Thema, vgl. *Nap-Kolhoff/Van Steensel* 2005).

Literatur

- Barnett, W. S.* (1995): Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 3, pp. 25-50.
- Boonstra, C./Koop, M.* (2001): Op weg met taal. Een onderzoek naar taalstimulering op peuterspeelzalen in de gemeente Emmen. – Groningen.
- Burchinal, M. R./Roberts, J. E./Riggins, R./Zeisel, S. A./Neebe, E./Bryant, D.* (2000): Relating quality of center-based childcare to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 2, pp. 339-357.
- Campbell, F. A./Ramey, C. T.* (1994): Effects of early intervention on intellectual and academic achievement. A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 2, pp. 684-698.
- Clerkx, L. E./van Ijzendoorn, M. H.* (1992): Childcare in a Dutch context: on the history, current status, and evaluation of nonmaternal childcare in the Netherlands. In: *Lamb, M. E./Sternberg, K. J./Hwang, C.-P./Broberg, A. G.* (Eds.): *Childcare in context. Cross-cultural perspectives.* – Hillsdale, NJ, pp. 55-80.
- Currie, J.* (2001): Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15, 2, pp. 213-238.
- Currie, J./Thomas, D.* (1999): Does Head Start help Hispanic children? *Journal of Public Economics*, 74, pp. 2, pp. 235-262.
- De Heus, P./van der Leeden, R./Gazendam, B.* (1995): Toegepaste data-analyse. Technieken voor niet-experimenteel onderzoek in de sociale wetenschappen. – Maarssen.
- Dickinson, D. K./Smith, M. W.* (1994): Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 2, pp. 105-122.
- Etheridge Smith, W.* (2005): Structural characteristics that predict quality in preschool-age classrooms in child care centers. – Pittsburgh.
- Frede, E.C.* (1995): The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5, 3, pp. 115-132.
- Gilliam, W. S./Zigler, E. F.* (2001): A critical meta-analysis of all impact evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998. Implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, pp. 441-473.

- Harms, T./Clifford, R./Cryer, D. (1998): Early Childhood Environment Rating Scale. – New York.
- Hays, W. L. (1994). Statistics. Fifth edition. – Orlando, FL.
- Helburn, S. W./Howes, C. (1996): Childcare quality and cost. *The Future of Children*, 6, 2, pp. 62-82.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 3, pp. 404-425.
- Lamb, M. (1997): Nonparental childcare: context, quality, correlates, and consequences. In: *Sigel, I. E./Renninger, K. A. (Eds.): Handbook of child psychology. Volume 4: Child psychology in practice.* – New York, pp. 73-134.
- Leseman, P. P. M. (2000): Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, 2, pp. 93-112.
- Leseman, P. P. M./Blok, H. (2004): Effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie. In: *Leseman, P. P. M./van der Leij, A. (Eds.): Educatie in de voor- en vroegschoolse periode.* – Baarn, pp. 133-147.
- Leseman, P. P.M./Otter, M. E./Blok, H./Deckers, P. (1998): Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's. Een meta-analyse van studies gepubliceerd tussen 1985 en 1996. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14, 3, pp. 134-154.
- Miedel, W. T./Reynolds, A. J. (1999): Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 4, pp. 379-402.
- Ministerie voor onderwijs, cultuur en wetenschappen (2002): Landelijk beleidskader Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006. – Den Haag.
- OECD (1999): OECE Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in the Netherlands. Online available at: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/28/2534828.pdf>; accessed: 03.09.2011.
- OECD (2000): OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in the United States of America. Online available at: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/33/2535075.pdf>; accessed: 03.09.2011.
- Sénéchal, M./LeFevre, J.-A./Thomas, E. M./Daley, K. E. (1998): Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, pp. 96-116.
- Snow, C. E./Tabors, P. O./Nicholson, P. A./Kurland, B. F. (1995): SHELL: oral language and literacy skills in Kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 1, pp. 37-48.
- Smith, M. W./Dickinson, D. K. (1994): Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, pp. 345-366.
- Teale, W. H./Sulzby, E. (1986): Introduction: emergent literacy. In: *Teale, W. H./Sulzby, E. (Eds.), Emergent literacy: writing and reading.* – Norwood, NJ.
- Van den Bosch, L. (1993): Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid [Rechtschreibungstest]. – Arnhem.
- Van Steensel, R. (2006): Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29, 4, pp. 367-382.
- Verhoeven, L. (1992a): Woordenschattoets [Wortschatztest]. – Arnhem.
- Verhoeven, L. (1992b): Lezen met Begrip [Leseverstehtest]. – Arnhem.
- Verhoeven, L. (1992c): Drie-minutentoets [Wortdekodiertest]. – Arnhem.
- Verhoeven, L./van Kuyk, J. (1992): Begrippentoets [Konzepte-Test]. – Arnhem.
- Weterings, A. (2001): Torentje, torentje bussekruit... Gebruik en functie van kinderliteratuur in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen. – Tilburg.
- Whitehurst, G./Arnold, D./Epstein, J./Angell, A./Smith, M./Fischel, J. (1994): A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, pp. 679-689.
- Whitehurst, G. J./Lonigan, C. J. (1998): Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 3, pp. 848-872.
- Wood, C. (2002): Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25, 3, pp. 241-258.

Einblicke in die sprachlichen Leistungen türkischer Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

Tanja Rinker, Nora Budde, Elif Bamyaci, Verena Winter



Tanja Rinker



Nora Budde



Elif Bamyaci



Verena Winter

Hintergrund

In den vergangenen Jahren ist zunehmend der Sprachstand türkischer (und anderer mehrsprachiger Kinder) in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Das vorliegende Projekt ist Teil der „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (FiSS) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die Initiative umfasst 14 verschiedene Projekte und richtet ihr Augenmerk auf „Erwerb, Feststellung und Förderung von Kompetenzen in der deutschen Sprache bei Kindern ohne und mit Migrationshintergrund“ (<http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de>).

Ziel des im Folgenden genauer dargestellten Projekts „Sprachverarbeitung bei türkischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Neuropsychologische und sprachwissenschaftliche Untersuchungen“ ist es, den Spracherwerb bei einsprachig deutschen und türkisch-deutsch aufwachsenden Kindern zwischen fünf und acht Jahren zu untersuchen. Neben einer Reihe von Sprachtests zu verschiedenen linguistischen Fertigkeiten in beiden Sprachen wird hier speziell der Plural als grammatische Struktur untersucht, da dieser sich zwischen dem Deutschen und dem Türkischen in seiner Regelmäßigkeit und somit auch in seiner Erwerbsschwierigkeit unterscheidet.

Der Spracherwerb von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache war bereits Gegenstand zahlreicher Forschungsprojekte. In größer angelegten Untersuchungen (vgl. *Sachse u.a.* 2010) wurden unterschiedliche Befunde über die sprachlichen Kompetenzen von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, herausgearbeitet. Hier wurde deutlich, dass die zwei- oder mehrsprachigen Kinder auch nach zwei bis drei Jahren im Deutschen noch nicht das Niveau ihrer einsprachigen Altersgenossen erreicht haben. *Rinker u.a.* (2010) konnten ebenfalls belegen, dass die Unterscheidung von einem deutschen Lautkontrast bei türkisch-

sprachigen Zweitsprachlernern (Vorschulkinder) deutlich im Vergleich zu einer deutschen Kontrollgruppe reduziert war und das, obwohl sie im Schnitt seit zweieinhalb Jahren mit dem Deutschen in Kontakt waren. Ebenso unterschieden sich die türkisch-deutschen und die deutschen Kinder signifikant in ihren produktiven und rezeptiven grammatischen Leistungen. Bei einer finnischen Studie hingegen konnten Kindergartenkinder in einem französischen Immersionsprogramm bereits nach zwei Monaten französische Laute unterscheiden (vgl. *Cheour u.a.* 2002).

In den vergangenen Jahrzehnten haben auch in die sprachwissenschaftliche Forschung zunehmend neurowissenschaftliche Methoden Einzug erhalten. Insbesondere die Methodik der Ereigniskorrelierten Potentiale (EKPs), die im Elektroenzephalogramm (EEG) in Abhängigkeit von Ereignissen sensorischer und kognitiver Art abgeleitet werden, kann die zeitliche Verarbeitung von Sprache im Gehirn „sichtbar“ machen. Phonologische, lexikalische oder grammatische Prozesse können so detailliert untersucht werden. Eine zentrale Komponente des Ereigniskorrelierten Potentials ist zum Beispiel die sogenannte N400: Lexikalisch-semantische Verletzungen („Die Schule wurde *geangelt.“) lösen eine Negativierung ungefähr 400 ms nach dem inkorrekten Wort aus (vgl. *Kutas/Hillyard* 1980). Syntaktische Anomalien wie Phrasenstrukturverletzungen („Die Schule ist im _ geschlossen.“) rufen hingegen eine frühe Negativierung (100-300 ms) im anterioren Bereich (Early Left Anterior Negativity, ELAN; *Friederici* 2002) hervor. Verletzungen der Morphosyntax lösen eine etwas spätere, linkshemisphärisch orientierte Reaktion aus (300-500 ms, Left Anterior Negativity, LAN; *Friederici* 2006). Ebenfalls syntaktische Verletzungen oder komplexere Reanalyseprozesse („Das ist der Mann, den die Verkäuferinnen gesehen *hatte.“) lösen hingegen eine Positivierung um 600 ms nach der Anomalie aus; eine sogenannte P600 (vgl. *Osterhout/Holcomb* 1992).

Besonders interessant sind diese Befunde, wenn sie beim Zweitsprachlerner erhoben werden. Hier finden sich zahlreiche Studien, die sich auf die Unterscheidung zwischen Erst- (L1) und Zweitsprache (L2) fokussieren und z.B. spezifische EKP-Komponenten in Abhängigkeit vom Erwerbsalter und/oder der Kompetenz in der Zweitsprache beobachten (vgl. *Rinker/Kiefer* 2011). *Weber-Fox/Neville* (1996) konnten beispielsweise eine Abhängigkeit der grammatischen Reaktion (ELAN/P600) bei chinesisch-englischen Einwander/innen in den USA vom Alter der Einwanderung zeigen. Nur Einwander/innen, die vor dem Alter von drei Jahren in die USA gekommen waren, zeigten eine den Monolingualen ähnliche Reaktion auf grammatische Verletzungen. Eine Reihe von anderen EKP-Studien konnte ebenfalls zeigen, dass je weiter der Spracherwerb fortgeschritten ist, umso eher auch die entsprechende elektrophysiologische Reaktion auf grammatische Verletzungen beobachtbar ist (vgl. *Hahne* 2001; *Rossi u.a.* 2006). Variationen in der Ausprägung der Reaktion scheinen vom Einfluss der L1, aber auch insbesondere von der Sprachkompetenz, abhängig zu sein.

Beobachtet wurde zudem, dass L2-Lerner (ebenso wie auch kindliche L1-Lerner) während ihres Spracherwerbsprozesses grammatikalische Fehler lexikalisch verarbeiten, d.h. sie zeigen im EEG eine Reaktion wie bei einem lexikalischen Fehler (N400), obwohl sie eine falsche Subjekt- oder Pluralmarkierung, also eine grammatikalische Verletzung, hören (vgl. *McLaughlin u.a.* 2010, *Osterhout u.a.* 2008). Die Annahme ist, dass zum Erwerbsbeginn z.B. Verbstamm und Endung als Einheit gespeichert werden und erst mit zunehmendem Input und einer hinreichenden Datenbasis grammatische Endungen nach der grammatischen Regel flexibel angehängt werden können.

Das vorliegende Projekt untersucht speziell den Pluralerwerb bei türkischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, da die Pluralbildung aufgrund ihrer Komplexität eine besondere Herausforderung für L2-Lerner darstellt. Das Türkische folgt der Vokalharmonie und bildet den Plural ganz regelmäßig. In der Regel wird der türkische Plural von monolingual aufwachsenden Kindern bereits mit 24 Monaten erworben (vgl. *Aksu-Koç/Slobin* 1985). Das Deutsche hingegen verwendet vier unterschiedliche Suffixe (-e, -er, -(e)n und -s), (zusätzlich) Umlaute im Wortstamm sowie ein Nullmorphem.¹ Die Auswahl der Suffixe ist wiederum bedingt durch die Flexionsklasse, dem Genus und dem Auslaut des Nomens. Der deutsche Plural wird zwar früh erworben (ab ca. 2 Jahren), aber ein korrekter Gebrauch dieses komplexen Systems dauert bis zum Schulalter (vgl. *Kauschke/Kurth/Domahs* 2011). Hochfrequente Pluraltypen wie jene, die auf -en oder -e enden, scheinen hierbei früher stabil erworben zu werden.

Einige wenige EKP-Studien haben sich bislang mit dem deutschen Plural bei Erwachsenen befasst (vgl. *Hahne/Mueller/Clahsen* 2006; *Weyerts u.a.* 1997) sowie lediglich eine Studie mit einsprachig deutschen Kindern (vgl. *Clahsen/Lück/Hahne* 2007). Bislang liegt noch keine EKP-Studie zum Plural bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache vor.

Ziel ist es daher, bei türkischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie bei einsprachig deutschen Kindern die Pluralverarbeitung zu untersuchen. Es wird die Hypothese zugrunde gelegt, dass die zweisprachigen Kinder in Abhängigkeit ihres Alters eine Verletzung des Plurals zunächst lexikalisch, dann zunehmend grammatisch verarbeiten: Das heißt, dass beispielsweise der Plural von Auto („Autos“) anfangs als Einzeleintrag im Lexikon (also lexikalisch) gespeichert wird und erst später die grammatische Regel „Auto“ + Pluralendung „s“ (wird zu „Auto-s“) greift. Dieser Prozess geht mit einer zunehmenden Effizienz des Lexikons einher, da nicht jedes Wort zusätzlich im Plural gespeichert werden muss. Es soll hier untersucht werden, ob eine Verletzung des deutschen Plurals eine lexikalische (d.h. Pluraleintrag des ganzen Wortes, reflektiert durch eine N400) oder eine grammatische (d.h. Nomen+Pluralregel, reflektiert durch eine LAN, P600) elektrophysiologische Reaktion hervorruft. Zusätzlich werden in dieser Studie neben einer ausführlichen Testung der deutschen sowie türkischen Sprachkenntnisse zahlreiche Hintergrundvariablen der Kinder (z.B. Entwicklung des Kindes, sprachliches Umfeld etc.) erfasst, so dass umfassende Analysen möglich sind.

Zunächst wurde eine Vorstudie durchgeführt, die der Erstellung des Materials diente und gleichzeitig auch Einblicke in Wortschatz und Pluralbildung bei türkisch-deutschen Kindern gewährte. Des Weiteren wurde eine Pilotstudie mit türkisch-deutschen und deutschen Erwachsenen der Studie vorangestellt.

Vorstudie

In einer Vorstudie wurden zunächst der Wortschatz fünfjähriger türkisch-deutscher Kinder (n=19) sowie deren Pluralkenntnisse untersucht. Als Basis des rezeptiven Wortschatztests wurden die Items des Elternfragebogens zum frühen Wortschatz (ELAN; *Bockmann/Kiese-Himmel* 2006) herangezogen, der für 16-26 Monate alte einsprachig deutsche Kinder normiert ist. Hintergrund für die Nutzung des Elternfragebogens war die Überlegung, dass die fünf- bis achtjährige bilingual Zielgruppe mit diesem Kleinkindwortschatz monolingual deutscher Kinder vertraut sein sollte. Diese Wortschatzkenntnisse waren maßgeblich für die

Erstellung des Materials, da sichergestellt werden musste, dass die Reaktionen im EEG nicht durch unbekanntes Wortmaterial ausgelöst werden.² Ein kurzes Vorgespräch mit den Eltern auf Deutsch oder Türkisch gab Aufschluss über die Entwicklung des Kindes; nur Kinder mit einer normalen Entwicklung wurden eingeschlossen.

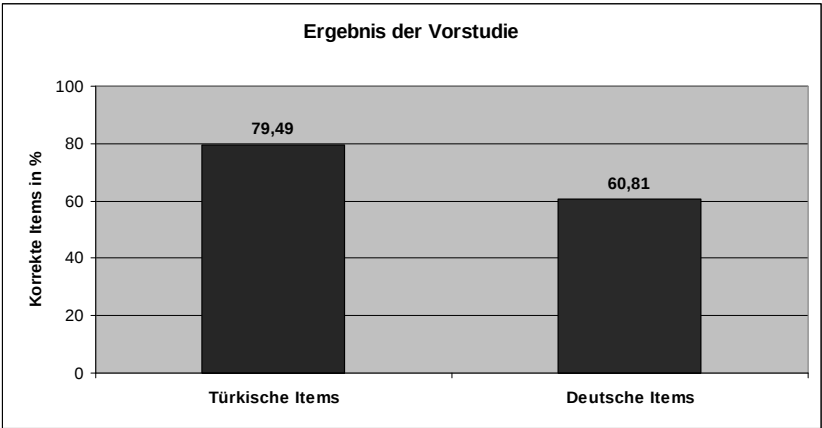
Das jeweilige Zielitem musste nach auditiver Vorgabe aus einer Auswahlmenge von Ablenkern gezeigt werden (Abb. 1). Ebenso wurde der identische Wortschatz auf Türkisch erfasst.

Abbildung 1: Beispiel für den Wortschatztest



Die Items wurden phonologisch und semantisch kontrolliert, zudem wurde ein unrelatiertes Item eingefügt (z.B. Zielitem: Korb; phonologischer Ablenker: Kamm; semantischer Ablenker: Schüssel; unrelatiertes Item: Jacke).

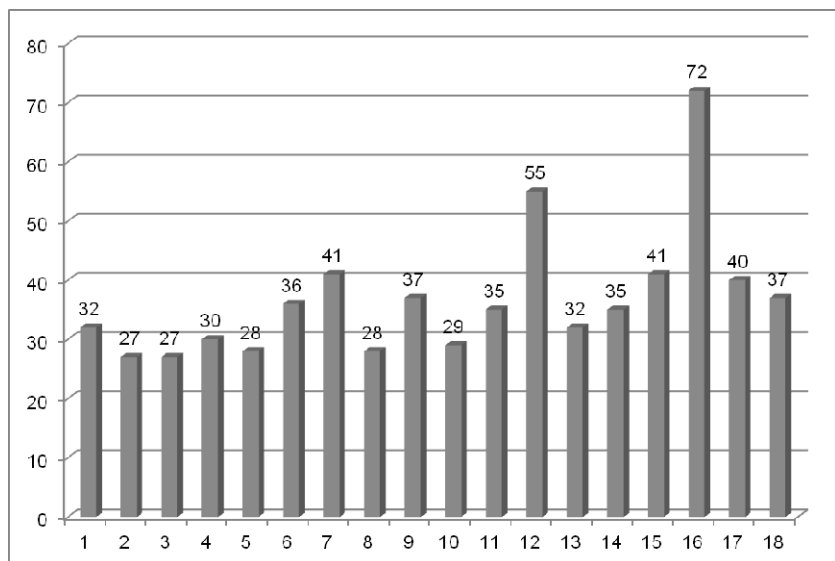
Abbildung 2: Leistungen der türkisch-deutschen Kinder im erstellten passiven Wortschatztest



In Abbildung 2 ist zu sehen, dass von den türkisch-deutschen Vorschulkindern lediglich 60,81 Prozent der präsentierten Wörter korrekt zugeordnet werden können. Bei den türkischen Items (Übersetzungen; identische Bildvorlagen zur Vergleichbarkeit) können immerhin 79,49 Prozent der Nomen richtig gezeigt werden. Das bedeutet, dass der rezeptive Wortschatz zum Ende des Kindergartenalters im Türkischen deutlich besser ist als im Deutschen. Es gilt zu bedenken, dass es sich um sehr früh produktiv verwendete Wörter (bei monolingual deutschen Kindern) handelt, so dass ein noch größerer Korrektheitsprozentsatz zu erwarten gewesen wäre – zumal die Aufgabe des Bilderzeigens aus einer Auswahlmenge an sich als recht einfach eingestuft werden kann. Auch wenn Vergleichsdaten von monolingualen fünfjährigen Kindern bei unserer Aufgabenstellung fehlen, bleibt dennoch erstaunlich, dass die türkisch-deutschen Kinder nur einen Anteil der Wörter aus dem Kleinkindwortschatz (z.B. „Hund“, „Blume“, „Löffel“ etc.) korrekt identifizieren konnten. Bedenkt man die dem Bilderbuch-Anschauen mit Erwachsenen ähnliche Testsituation (das Kind soll konkrete, isoliert genannte Objekte auf der Bildvorlage zeigen), sind lediglich ca. 61 Prozent korrekt gezeigte Items im Deutschen eine prinzipiell schwache Leistung. Gründe für dieses Abschneiden können aber Unterschiede im Erwerb dieser Wörter zwischen monolingualen und bilingualen Kindern aus unterschiedlichen Kulturkreisen sein oder auch schwankende Motivation und Aufmerksamkeit.

Des Weiteren belegte der ebenfalls durchgeführte Pluraltest im Deutschen (Morphologische Regelbildung (MR) aus dem SETK 3-5; *Grimm/Aktas/Fervert* 2001) die Schwäche der bilingual aufwachsenden Kinder im Vergleich zur Normstichprobe der einsprachig deutschen Kinder. Mit einem mittleren T-Wert von 36,77 befindet sich die Gesamtgruppe im unterdurchschnittlichen Bereich, lediglich vier Kinder liegen insgesamt über einem T-Wert von 40, davon wiederum zwei nur knapp.

Abbildung 3: Plural-Test MR aus dem SETK 3-5 (y-Achse: T-Werte im SETK 3-5, MR, x-Achse: Probanden), der Normalbereich liegt zwischen T-Wert 40 und 60



Insgesamt zeigt die Vorstudie, dass a) der rezeptive Wortschatz der türkisch-deutschen Kinder im Türkischen besser ausfällt als im Deutschen und dass b) der Pluraltest bei den türkisch-deutschen Kindern im unterdurchschnittlichen Bereich liegt, was wiederum die weitere Untersuchung mitbegründet.

Insgesamt wurden aus den getesteten Wörtern³ sieben Bedingungen im Plural erstellt. In Paradigma 1 überkreuzten sich die Verletzungen des -n und -s-Plurals und des -e und -r-Plurals; in Paradigma 2 entstanden unterschiedliche Kombinationen mit dem Nullmorphem (siehe Tab. 1). Die korrekten und inkorrekten Pluralformen werden jeweils mit einem voranstellten Mengen- oder Zahlwort präsentiert („viele Autos“).

Tabelle 1: In der EEG-Studie verwendete Pluralformen und -verletzungen

Paradigma 1		
Korrekt	inkorrekt	Beispiel
-n	-s	Affen/*Affes
-e	-r	Boote/*Booter
-r	-e	Kinder/*Kinde
-s	-n	Autos/*Auton
Paradigma 2		
-n	Null	Affen/*Affe
-s	Null	Autos/*Auto
Null	-e	Mädchen/*Mädchene

Im Vorfeld zur EEG-Untersuchung kommt bei den Kindern zusätzlich eine Testbatterie bestehend aus dem non-verbalen IQ-Test „Colored Progressive Matrices“ (CPM, *Raven* 2006), dem „Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses“ (TROG-D, *Fox* 2006), dem „Plural/Singular-Test“ sowie „Imitation grammatischer Strukturen“ aus dem „Heidelberger Sprachentwicklungstest“ (H-S-E-T; *Grimm/Schöler* 1991) sowie dem „Nachsprechen von Kunstwörtern“ aus dem „Heidelberger Audition Screening in der Einschulungsuntersuchung“ (HASE; *Brunner/Schöler* 2001/2001) zum Einsatz. Bei türkisch-deutschen Kindern wird anhand des Computertests CITO (Citogroep, NL) der passive Wortschatz im Türkischen untersucht; ein türkischsprachiger Test aus der Türkei schließt sich an (TIFALDI – Türkçe Alıcı ve İfade edici dil testi, *Kazak Berument/Güven* 2010). Ein Hörtest sowie ein ausführliches Elterninterview geben zudem Aufschluss über die Gesamtentwicklung der Kinder.

Pilotstudie und Ausblick

Im Rahmen des aktuellen Projekts wurde zunächst eine Pilotstudie mit Erwachsenen (Studierende) durchgeführt. In einem Reaktionszeit-Experiment zeigten 22 türkisch-deutsche Probanden (11 davon weiblich, Durchschnittsalter 23,5) und 24 deutsche Probanden (15 davon weiblich, Durchschnittsalter 23,4) eine deutliche Verlangsamung in ihrer Beurteilung von korrekten und inkorrekten Formen des deutschen Plurals. Das heißt, dass auch türkisch-deutsche Bilinguale aus dem akademischen Umfeld, die ein sehr hohes Niveau in der deutschen Sprache erreicht haben, Unterschiede in ihrer grammatischen Verarbeitung im Vergleich zu den deutschen Muttersprachlern zeigen. Interessanterweise

beruht dieser Unterschied aber auf den Ergebnissen der männlichen türkisch-deutschen Probanden. Dieser scheint durch den geringeren Gebrauch der deutschen Sprache (rezeptiv und produktiv) in den ersten 18 Lebensjahren zu entstehen. Hiermit wird deutlich, in welchem engem Zusammenhang der Gebrauch einer Sprache und somit auch höherer Input und Exposition mit sprachlichen Leistungen steht. Viele Studien haben bislang eine Verlangsamung der Reaktionszeiten bei L2-Lernern berichtet (vgl. *Scherag u.a.* 2004; *Weber-Fox/Neville* 1996), insbesondere bei morphosyntaktischen Strukturen. Im Rahmen der Debatte, ob Erwerbsalter oder Sprachkompetenz eine größere Rolle spielen (vgl. *Rinker/Kiefer* 2011), deuten unsere Daten aufgrund des Effekts der mehr dem Deutschen zugewandten Frauen auf eine größere Rolle der Sprachkompetenz hin (vgl. *Bamyacı u.a.* 2011, *Winter u.a.*, in Vorb.).

In den kommenden Monaten wird die umfangreiche Datenerhebung der Kinder abgeschlossen werden. Es kann sich erst nach Analyse der Daten der Gesamtgruppe zeigen, wie und ob sich die Gruppen in der Pluralverarbeitung unterscheiden und ob z.B. die Geschlechtsabhängigkeit der Ergebnisse weiter bestehen bleibt. Es ist aber aus den Daten der Vorstudie bereits ersichtlich, dass die sprachlichen Leistungen türkischer Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ein Thema von hoher – auch politischer – Brisanz sind und dass auch in Zukunft noch sehr viel Arbeit in Diagnostik und Förderung mehrsprachiger Kinder investiert werden muss.

Anmerkungen

- 1 Z.B. der Bäcker/die Bäcker
- 2 Ein Item wurde für die EEG-Studie eingeschlossen, wenn es mindestens 75 Prozent der fünfjährigen Kinder bekannt war.
- 3 Um auf eine ausreichende Anzahl von Items pro Pluralkategorie zu erreichen, wurde noch einmal eine Auswahl kindgerechter Items nachgetestet.

Literatur

- Aksu-Koç, A. A./Slobin, D. I.* (1985): The acquisition of Turkish. In: *Slobin, D. I.* (Hrsg.): The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1: The data. – Hillsdale, NJ, S. 839-878.
- Bamyacı, E./Winter, V./Eulitz, C./Rinker, T.* (2011): Processing of plural morphology in bilingual adults. Vortrag beim 8th International Symposium on Bilingualism, Oslo.
- Bockmann, A.-K./Kiese-Himmel, C.* (2006): Eltern Antworten – Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter (ELAN). – Göttingen.
- Brunner, M./Schöler, H.* (2001/2002): HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. – Wertingen.
- Cheour, M./Shestakova, A./Alku, P./Čeponienė, R./Näätänen, R.* (2002): Mismatch negativity shows that 3-6-year-old children can learn to discriminate non-native speech sounds within two months. *Neuroscience Letters*, 325, 3, S. 187-90.
- Clahsen, H./Lück, M./Hahne, A.* (2007): How children process over-regularizations: Evidence from event-related brain potentials. *Journal of Child Language*, 34, S. 601-622.
- Fox, A.V.* (2006): TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. – Idstein-Wörsdorf.
- Friederici, A.D.* (2002): Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, S. 78-84.
- Friederici, A.D.* (2006): The neural basis of language development and its impairment. *Neuron*, 52, S. 941-952.
- Grimm, H./Schöler, H.* (1991): Der Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T. – Göttingen.

- Grimm, H./Aktas, M./Frevert, S. (2001): S: ETK 3-5Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. – Göttingen.
- Hahne, A. (2001): What's different in second language processing? Evidence from event-related brain potentials. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30, S. 251-266.
- Hahne, A./Mueller, J./Clahsen, H. (2006): Morphological processing in a second language: Behavioural and event-related potential evidence for storage and decomposition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, S. 121-134.
- Kauschke, C./Kurth, A./Domahs, U. (2011): Acquisition of German noun plurals in typically developing children and children with Specific Language Impairment. *Child Development Research*. DOI: 10.1155/2011/718925
Online verfügbar unter: <http://www.hindawi.com/journals/cdr/2011/718925/>; Stand: 28.07.2011
- Kazak-Berument, S./Güven, A. (2010): Türkçe Alıcı ve İfade edici dil testi (TIFALDI). – Istanbul.
- Kutas, M./Hillyard, S.A. (1980): Reading senseless sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity. *Science*, 207, 4427, S. 203-205.
- McLaughlin, J./Tanner, D./Pitkanen, I./Frenck-Mestre, C./Inoue, K./Valentine, G./Osterhout, L. (2010): Brain potentials reveal discrete stages of L2 grammatical learning. *Language Learning*, 60, S. 123-150.
- Osterhout, L./Holcomb, P. J. (1992): Event-related brain potentials elicited by syntactic anomaly. *Journal of Memory and Language*, 31, S. 785-806.
- Osterhout, L./Poliakov, A./Inoue, K./McLaughlin, J./Valentine, G./Pitkanen, I., Frenck-Mestre, C./Hirschensohn, J. (2008): Second language learning and changes in the brain. *Journal of Neurolinguistics*, 21, 6, S. 509-521.
- Raven, J. C. (2002): Coloured Progressive Matrices (CPM). – Bern.
- Rinker, T./Alku, P./Brosch, S./Kiefer, M. (2010): Discrimination of native and non-native vowel contrasts in bilingual Turkish–German and monolingual German children: Insight from the Mismatch Negativity ERP component. *Brain and Language*, 113, S. 90-95.
- Rinker, T./Kiefer, M. (2011): The cognitive neuroscience of multilingualism. In W. Wiater/G. Videsott (Hrsg.): *New theoretical perspectives in multilingualism research*. – Tübingen, S. 43-62.
- Rossi, S./Gugler, M.F./Friederici, A.D./Hahne, A. (2006): The impact of proficiency on syntactic second-language processing of German and Italian: Evidence from event-related potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 12, S. 2030-2048.
- Sachse, S./Budde, N./Rinker, T./Groth, K. (2010): Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen: Soziodemographischer Hintergrund und Sprachleistungen. *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR*, 18,5, S. 337-345.
- Scherag, A./Demuth, L./Rösler, F./Neville, H.J./Röder, B. (2004): The effects of late acquisition of L2 and the consequences of immigration on L1 for semantic and morpho-syntactic language aspects. *Cognition*, 93, S. B97-B108.
- Weber-Fox, C. M./Neville, H. J. (1996): Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, S. 231-256.
- Weyerts, H./Penke, M./Munte, T./Clahsen, H. (1997): Brain potentials indicate differences between regular and irregular German noun plurals. *NeuroReport*, 8, S. 957-962.

Diagnostik von Lesefähigkeiten bei Grundschulkindern: Eine prozessorientierte Alternative zu produktorientierten Tests¹

*Tobias Richter, Johannes Naumann,
Maj-Britt Isberner und Yvonne Kutzner*

Lesen ist eine Schlüsselkompetenz in der modernen Wissens- und Informationsgesellschaft. Daher zählt die Vermittlung basaler Lesefähigkeiten zu den wichtigsten Bildungsaufgaben der Grundschule. Schulleistungsstudien wie IGLU zeigen jedoch immer wieder, dass ein beträchtlicher Anteil von Schülern/innen große Schwierigkeiten im Verstehen schriftlicher Texte hat (vgl. Bos u.a. 2006). Schüler/innen mit spezifischen Leseschwächen benötigen zudem frühzeitige und gezielte Förderung, um ein adäquates Leseverständnis erreichen zu können. Damit stellt sich das Problem, wie Lesefähigkeiten in psychologisch wie psychometrisch fundierter Weise gemessen werden können. Sowohl in der pädagogisch-psychologischen Forschung als auch in der schulischen Praxis werden für diesen Zweck vor allem Testverfahren eingesetzt, bei denen die Testpersonen Texte lesen und im Anschluss geschlossene oder offene Verständnisfragen beantworten.

Mit derartigen Tests wird das von den einzelnen Schülern/innen erreichte Textverständnis, also die Güte der beim Lesen des Texts aufgebauten mentalen Repräsentation erfasst. In diesem Beitrag stellen wir mit ProDi-L (*Prozessbezogene Diagnostik von Lesefähigkeiten in der Grundschule*) ein computergestütztes Lesefähigkeits-Diagnostikum für die Grundschule vor, das einem alternativen prozessorientierten Ansatz folgt: Statt der Qualität des Verstehensprodukts wird in ProDi-L die *Effizienz* gemessen, mit der Grundschüler/innen verschiedene kognitive Teilprozesse bewältigen können, die am Leseverstehen beteiligt sind – von der Erkennung geschriebener Wörter bis hin zur Rekonstruktion satzübergreifender Sinnrelationen. Auf diese Weise soll eine differenzierte und kognitionspsychologisch transparente Diagnostik von Teilfähigkeiten des Lesens ermöglicht werden,



Tobias Richter



Johannes Naumann



Maj-Britt Isberner



Yvonne Kutzner

die z.B. für eine gezielte Planung individueller Fördermaßnahmen hilfreich sein kann. Im Folgenden erläutern wir den theoretischen Hintergrund von ProDi-L und stellen die Konzeption und die einzelnen Subtests des Instruments vor. Abschließend geben wir einen Überblick über unsere laufende Forschung mit ProDi-L und skizzieren Anwendungsmöglichkeiten des Instruments in der Bildungspraxis.

Theoretischer Hintergrund: Lesekompetenz als Effizienz von Teilprozessen des Leseverstehens

Anders als in herkömmlichen Leseverständnistests, bei denen in der Regel nur die Antwortrichtigkeit als diagnostisches Kriterium eingesetzt wird, wird in ProDi-L zusätzlich die Antwortzeit erfasst, die die Schüler/innen zur Bearbeitung der einzelnen Aufgaben benötigen. Dieses Vorgehen beruht auf dem Effizienzkonzept der kognitiven Psychologie: Als effizient gilt ein kognitiver Prozess dann, wenn er nicht nur zu einem korrekten Verarbeitungsergebnis führt, sondern auch kognitive Ressourcen in geringem Umfang beansprucht. Ein Schüler, bei dem beispielsweise Worterkennungsprozesse noch wenig eingeübt und daher ineffizient sind, wird Aufgaben, die die Identifikation von Wörtern erfordern, zwar möglicherweise korrekt beantworten, aber dafür mehr Zeit benötigen als eine Schülerin, die Worterkennungsprozesse effizient bewältigen kann. Kognitionspsychologische Modelle der Lesekompetenz, die mit einem solchen Effizienzbegriff arbeiten, haben sich nicht zuletzt für ein besseres Verständnis der Probleme schwacher Leser/innen als sehr fruchtbar erwiesen (vgl. *Perfetti 1985; Vellutino u.a. 2004*). Die dabei betrachteten Prozesse reichen von der Wort- über die Satzebene bis hin zum Verstehen zusammenhängender Texte (vgl. *Richter/Christmann 2009*).

Visuelle Worterkennung

Die Erkennung geschriebener Wörter, also ihre Zuordnung zu einem Eintrag im mentalen Lexikon, ist der Ausgangspunkt des Leseverstehens. An der visuellen Worterkennung sind verschiedene Teilprozesse beteiligt. Bei der *phonologischen Rekodierung* werden Buchstabenfolgen lautliche Repräsentationen zugeordnet und zu einer phonologischen Repräsentation des Worts synthetisiert. Die phonologische Rekodierung ist immer dann relevant, wenn unvertraute (z.B. seltene) Wörter erkannt werden müssen. So nutzen Leseanfänger/innen, die noch kaum Erfahrungen mit der Schriftsprache gesammelt haben, in erster Linie phonologische Rekodierungsprozesse bei der Worterkennung, weshalb das systematische Training dieser Prozesse auch eine zentrale Stellung in effektiven Methoden des Erstleseunterrichts einnimmt. Mit zunehmender Vertrautheit mit der Schriftsprache werden dann sukzessive orthographische Repräsentationen von Wörtern (der so genannte Sichtwortschatz) aufgebaut und der Zugriff auf diese Repräsentationen wird gestärkt, so dass die Worterkennung über *orthographische Vergleichsprozesse* möglich wird. Ein weiterer Teilprozess der visuellen Worterkennung, der für das Leseverstehen von entscheidender Bedeutung ist, ist schließlich die *Aktivierung von Wortbedeutungen*.

Leser/innen im Grundschulalter und weit darüber hinaus unterscheiden sich in starkem Maße darin, wie effizient sie die drei genannten Teilprozesse der Worterkennung

bewältigen können. Eine effiziente Worterkennung ist wiederum eine wesentliche Voraussetzung für ein gutes Leseverständnis, da ansonsten kognitive Ressourcen für die Worterkennung aufgewendet werden müssen, die für hierarchiehöhere Prozesse – z.B. die Anwendung von Lesestrategien – nicht mehr zur Verfügung stehen (vgl. *Perfetti* 1985).

Satz- und Textverstehen

Das Verstehen von Sätzen erfordert neben dem Zugriff auf Wortbedeutungen eine Analyse der syntaktischen Struktur (syntaktisches Parsing) des Satzes und eine semantische Integration von Wortbedeutungen zu einem kohärenten Satzsinne. Dazu gehören die Vorhersage von Wörtern aus dem Satzkontext (vgl. *Federmeier/Kutas/Schul* 2010), die Auswahl kontextuell passender und die Unterdrückung unpassender Wortbedeutungen (vgl. *Long/Oppy/Seely* 1994) sowie eine Beurteilung der Wahrheit oder Plausibilität eines Satzes (vgl. *Richter/Schroeder/Wöhrmann* 2009). Alle diese Prozesse können von guten Lesern/innen oft zuverlässiger und ressourcenschonender bewältigt werden als von schlechten Lesern/innen. So führt beispielsweise eine Erhöhung der semantischen wie auch der syntaktischen Komplexität von Sätzen bei schlechten Lesern/innen zu einem stärkeren Anstieg der Lesezeiten als bei guten Lesern/innen (vgl. *Haberlandt/Graesser* 1985).

Um zusammenhängende schriftliche Texte zu verstehen, müssen Informationen in verschiedenen Sätzen aufeinander bezogen werden, wobei die Sätze im Text benachbart oder durch längere Textabschnitte getrennt platziert sein können (lokale und globale Kohärenzbildung, *Schnotz* 1994). Die zu rekonstruierenden Sinnrelationen können dabei unterschiedlich komplex sein und reichen von der Bestimmung der (Ko-)Referenz nominaler und pronominaler Ausdrücke (z.B. die Referenz des Pronomens *er* in *Der Gärtner mäht den Rasen - Danach pflanzt er einen Baum*) über die Verknüpfung von Ereignissen und Sachverhalten durch kausale Brückeninferenzen (z.B. *Es regnete - Simon spannte den Regenschirm auf*; *Singer* 1993) bis hin zur Rekonstruktion argumentativer Beziehungen. Kohärenzbildende Prozesse sind oft vorwissensgestützt und tragen zur Konstruktion einer mentalen Repräsentation der in einem Text ausgedrückten Sachverhalte (Situationsmodell) bei, die während des Lesens eines Texts fortlaufend aktualisiert und erweitert wird (vgl. *Zwaan/Radvansky* 1998). Schlechte Leser/innen führen allerdings Kohärenzbildungsprozesse oft auch dann nicht aus, wenn sie eigentlich für ein angemessenes Textverständnis notwendig sind (oberflächliche Verarbeitung; *Hannon/Daneman* 2004). Außerdem müssen sie für die Ausführung dieser Prozesse ein höheres Ausmaß kognitiver Ressourcen aufwenden als gute Leser/innen (vgl. *Cain/Oakhill/Bryant* 2004).

Aufbau des Instruments Prozessbezogene Diagnostik von Lesefähigkeiten in der Grundschule (ProDi-L)

Das in dem Projekt konstruierte Instrument ProDi-L enthält sechs Subtests, von denen drei die Effizienz von Teilprozessen der Worterkennung (Phonologische Rekodierung, Orthographischer Vergleich, Zugriff auf Wortbedeutungen) und drei die Effizienz von Verstehensprozessen auf der Satz- und Textebene (Syntaktische Integration, Semantische Integration, Lokale Kohärenzbildung) erfassen sollen. Dabei werden jeweils Leseaufga-

ben präsentiert, die spezifisch bestimmte Teilprozesse ansprechen. Außerdem werden systematisch sprachliche Merkmale der Testitems variiert, die aus kognitionspsychologischer Sicht die angezielten Prozesse erleichtern oder erschweren sollten. Alle Tests werden computergestützt dargeboten und enthalten Testitems, die Ja/Nein-Antworten (abzugeben über zwei Antworttasten) erfordern. Bei jedem Item wird nicht nur die Antwortrichtigkeit, sondern auch die Reaktionszeit erfasst. Als Testwerte dienen bei jedem Subtest der Anteil richtiger Antworten und der Mittelwert der (logarithmierten) Reaktionszeiten über alle Items. Die Subtests sind in eine Rahmengeschichte über einen Außerirdischen namens Reli eingebettet, der die Sprache der Erdlinge lernen möchte (Abbildung 1). Reli bittet die Kinder darum, ihm dabei zu helfen, indem sie ihm sagen, wenn er bei der Verwendung der Erdlingssprache einen Fehler macht. Testinstruktionen und Feedback für die Übungsitems (zwei am Anfang jedes Tests) erfolgen über animierte Videos mit Reli. Im Folgenden werden die sechs Subtests mit Itembeispielen erläutert.

Abbildung 1: Reli, der Außerirdische, der die Grundschüler/innen durch die einzelnen Subtests von ProDi-L führt



Phonologische Rekodierung

Die Effizienz phonologischer Rekodierungsprozesse wird in ProDi-L mit einer phonologischen Vergleichsaufgabe erfasst. Die Testitems sind 64 Paare von Pseudowörtern, von denen das erste Pseudowort auditorisch (über Kopfhörer) und das zweite visuell (auf dem Bildschirm) präsentiert wird. Die Aufgabe der Testperson besteht darin zu entscheiden, ob das gesprochene Pseudowort dem geschriebenen Pseudowort entspricht (phonologischer Vergleich). Die Pseudowörter bestehen aus 1-4 offenen Silben mit einer einfachen Konsonanten-Vokal-Struktur (z.B. *gi*, *matozi*, *banufego*). Bei einer Hälfte der Testitems stimmen gesprochenes und geschriebenes Pseudowort überein, bei der anderen unterscheiden sie sich in einem oder zwei Phonemen. Um diese Aufgabe zu bearbeiten, müssen die Testpersonen eine phonologische Rekodierung der geschriebenen Wörter vornehmen und mit dem gehörten Testwort vergleichen. Damit sind neben der phonologi-

schen Rekodierung auch andere Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung (insbesondere das phonologische Arbeitsgedächtnis) involviert. Die Verwendung von Pseudowörtern anstelle existierender Wörter stellt sicher, dass die Aufgabe nicht auf Basis semantischer oder orthographischer Wortmerkmale bearbeitet werden kann.

Orthographischer Vergleich

Die Effizienz orthographischer Vergleichsprozesse wird in ProDi-L mit einer lexikalischen Entscheidungsaufgabe (Wort-/Nicht-Wort-Aufgabe) erfasst, bei der die Testpersonen möglichst schnell entscheiden müssen, ob eine Buchstabenfolge auf dem Bildschirm einem echten Wort entspricht oder nicht. Die Testitems sind 47 Wörter und 47 Pseudowörter (nach ihrer Länge parallelisiert). Die Pseudowörter sind entsprechend den orthographischen und phonologischen Regeln des Deutschen konstruiert, aber unterscheiden sich systematisch darin, ob sie tatsächlich existierenden deutschen Wörtern stark ähneln (Bildung durch Vertauschung des Wort-Onsets oder Pseudohomophone, z.B. *Nand*, *Tswiebl*) oder nicht (z.B. *Shambliothek*, *Cenping*). Außerdem unterscheiden sich die Wörter darin, wie häufig sie in der Schriftsprache vorkommen und ob sie regulär sind, also den Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln des Deutschen entsprechen. Beispiele für irreguläre Wörter sind Wörter fremdsprachlichen Ursprungs wie *Baby* oder *Chef*. Um die orthographische Vergleichsaufgabe zu bewältigen, müssen die Testpersonen orthographische Repräsentationen aus ihrem Langzeitgedächtnis abrufen und mit dem geschriebenen Wort vergleichen.

Zugriff auf Wortbedeutungen

Zur Erfassung der Effizienz des Zugriffs auf Wortbedeutungen enthält ProDi-L eine Klassifikationsaufgabe mit 32 Testitems, bei denen zunächst auditiv ein Kategoriennamen präsentiert wird (z.B. *Tier*) und kurz danach ein geschriebenes Wort (z.B. *Hund*), das bei der Hälfte der Testitems einen Unterbegriff (Kategorienexemplar) benennt oder nicht. Die Aufgabe der Testperson besteht darin, möglichst rasch zu entscheiden, ob das Wort in die genannte Kategorie fällt oder nicht. Die Testitems unterscheiden sich unter anderem darin, wie vertraut Grundschulkinder mit den angesprochenen Kategorien sind. Außerdem wurde bei den Testitems, die eine negative Antwort erfordern, der Grad der Assoziation zwischen dem Kategoriennamen und dem Unterbegriff variiert. Derartige Klassifikationsaufgaben erfordern den Zugriff auf Wortbedeutungen im mentalen Lexikon (vgl. *Bajo* 1988).

Syntaktische Integration

Im vierten Subtest von ProDi-L beurteilen die Testpersonen die syntaktische Wohlgeformtheit von 40 semantisch und pragmatisch plausiblen Sätzen, die sich im Hinblick auf ihre syntaktische Komplexität (z.B. Anzahl von Knoten im Phrasenstrukturbaum des Satzes) unterscheiden. Bei 20 Sätzen liegt eine Verletzung syntaktischer Regeln vor (z. B. fehlerhafte Tempus- oder Kasusbildung wie bei *Simon hat das Spiel gewann*). Die Beurteilung der syntaktischen Wohlgeformtheit erfordert eine vollständige syntaktische Ana-

lyse der Testitems. Diese Aufgabe ist daher gut dazu geeignet, die Effizienz der syntaktischen Integration auf Satzebene zu messen.

Semantische Integration

Die Effizienz semantischer Integrationsprozesse auf Satzebene wird in ProDi-L mit einer Satzverifikationsaufgabe erfasst, bei der die Testpersonen den Wahrheitsgehalt von 24 wahren und 24 falschen Aussagen mit geringer syntaktischer Komplexität beurteilen (z.B. *Schnecken sind schnell*; für ein ähnliches Vorgehen vgl. den Subtest Satzverifikation aus dem Lesefähigkeitsdiagnostikum ELVES, *Richter/van Holt* 2005). Die Testitems unterscheiden sich vor allem im Hinblick auf ihre semantische Komplexität (Anzahl von Propositionen).

Lokale Kohärenzbildung

Im sechsten Subtest von ProDi-L beurteilen die Testpersonen die Plausibilität von Satzfolgen, die eine sinnvolle Situation beschreiben (z.B. *Anna kämmt sich die Haare – Dabei sieht sie in den Spiegel*) oder gemeinsam keinen Sinn ergeben (z.B. *Marlene ging schwimmen – Daher aß der Hase eine Möhre*). Diese Urteile erfordern die Konstruktion eines gemeinsamen Situationsmodells der in den beiden Sätzen geschilderten Ereignisse bzw. Sachverhalte. Variiert werden zwischen den Testitems insbesondere die Art der Kohärenzbeziehung (additiv vs. kausal, positiv vs. negativ; *Sanders/Spooren/Noordman* 1992) und das Vorkommen textueller Signale (z.B. Konnektoren), die die Kohärenzbeziehung explizit machen. Damit erfasst der Subtest die Effizienz einer Reihe von Kohärenzbildungsprozessen, die für das Verstehen zusammenhängender Texte zentral sind.

Anwendungen von ProDi-L in Forschung und Bildungspraxis

In einer Validierungsuntersuchung mit mehr als 500 Grundschulern/innen der Klassenstufen 1 bis 4 haben wir ProDi-L erprobt, die angenommene dimensionale Struktur überprüft und Zusammenhänge mit kriterialen Lesefähigkeitsmaßen untersucht (vgl. *Richter u.a.* 2011). Dabei haben sich die Subtests von ProDi-L im Hinblick auf beide erfasste Effizienzindikatoren – Antwortrichtigkeit und Reaktionszeit – als reliabel und konstruktvalide erwiesen. Insbesondere konnten wir zeigen, dass beide Effizienzindikatoren unabhängige Beiträge zur Vorhersage des Leseverständnisses auf der Textebene leisten. Ein herausragendes Leseverständnis zeigte sich bei denjenigen Schülern/innen, die in den einzelnen Aufgaben wenige Fehler machten und sie zugleich schnell bearbeiteten. Ein gutes Leseverständnis beruht also auf zuverlässig ablaufenden kognitiven Prozessen, die zugleich routinisiert sind und daher ressourcenschonend ausgeführt werden können. Beide Effizienzaspekte lassen sich mit ProDi-L differenziert, kognitionspsychologisch transparent und auf hohem psychometrischem Niveau erfassen.

In unserer eigenen Forschung setzen wir ProDi-L augenblicklich in einer Längsschnittuntersuchung ein, in der wir die Entwicklung der Effizienz von Teilprozessen des Leseverstehens vom Beginn der ersten Klasse bis zum Ende der vierten Klasse verfolgen

und ihren Einfluss auf Schulleistungen untersuchen. Dabei werden auch strukturanaloge Hörverstehenstests eingesetzt, um die Entwicklungsdynamiken von Teilprozessen des Lese- und Hörverstehens in der Grundschulzeit zueinander in Beziehung setzen zu können. In einem weiteren BMBF-Projekt (in Kooperation mit *Prof. Dr. Ennemoser*, Universität Gießen) wird ProDi-L verwendet, um die Wirkmechanismen genauer zu bestimmen, die drei verschiedenen Trainingsansätzen für Schüler/innen mit Leseschwierigkeiten (Phonics-, Fluency- und Strategietraining) zu Grunde liegen. Ein weiteres Ziel dieses Projekts besteht darin, mit Hilfe der Subtests von ProDi-L zu ermitteln, für welche Schüler/innen welcher Trainingsansatz am besten geeignet ist. Die Grundidee ist dabei, dass sich mit ProDi-L präzise ermitteln lässt, in welchen Teilprozessen des Leseverstehens und in welchen Effizienzaspekten (Zuverlässigkeit und/oder Grad der Routinisierung) leseschwache Schüler/innen Defizite haben. Die defizitären Teilprozesse lassen sich dann gezielt fördern. Um ProDi-L sinnvoll für eine individuelle Förderdiagnostik einsetzen zu können, müssen allerdings zunächst aussagekräftige Normen für jede Klassenstufe zur Verfügung stehen. Die Erhebung entsprechender Daten wie auch die Veröffentlichung des Testverfahrens ist vorgesehen. Schon jetzt stellen wir das Instrument gerne anderen Arbeitsgruppen zur Verfügung, die es zu Forschungszwecken nutzen möchten.

Anmerkung

- 1 Die berichtete Forschung wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Forschungsinitiative Sprachförderung und Sprachdiagnostik gefördert (Projekt 01GJ0985). Eine Veröffentlichung der hier vorgestellten Tests ist vorgesehen. Bis auf weiteres kann ProDi-L für nicht-kommerzielle Forschungsvorhaben beim Erstautor angefordert werden. Für die Durchführung der Tests wird die Versuchssteuerungssoftware Inquisit 3 benötigt.

Literatur

- Bajo, M.T.* (1988): Semantic facilitation with pictures and words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14, S. 579-589.
- Bos, W./Homberg, S./Arnold, H.-H./Faust, G./Fried, L./Lashes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R.* (Hrsg.) (2006): IGLU 2006: Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster.
- Cain, K./Oakhill, J./Bryant, P.* (2004): Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 31-42.
- Federmeier, K. D./Kutas, M./Schul, R.* (2010): Age-related and individual differences in the use of prediction during language comprehension. *Brain and Language*, 115, pp. 149-161.
- Haberlandt, K./Graesser, A. C.* (1985): Component processes in text comprehension and some of their interactions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, pp. 357-374.
- Hannon, B./Daneman, B.* (2004): Shallow semantic processing of text: An individual-differences account. *Discourse Processes*, 37, pp. 187-204.
- Long, D. L./Oppy, B. J./Seely, M. R.* (1994): Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, pp. 1456-1470.
- Perfetti, C. A.* (1985): *Reading ability*. – New York.
- Richter, T./Christmann, U.* (2009): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Aufl.). – Weinheim, S. 25-85.
- Richter, T./van Holt, N.* (2005): ELVES: Ein computergestütztes Diagnostikum zur Erfassung der Effizienz von Teilprozessen des Leseverstehens. *Diagnostica*, 51, S. 169-182.

- Richter, T./Schroeder, S./Wohmann, B. (2009): You don't have to belief everything you read: Background knowledge permits fast an efficient validation of information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, pp. 538-558.
- Richter, T./Isberner, M.-J./Naumann, J./Kutzner, Y. (2011): Prozessbezogene Diagnostik von Lesefähigkeiten bei Grundschulkindern. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Sanders, T. J. M./Spooren, W. P. M./Noordman, L. G. M. (1992): Towards a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15, pp. 1-35.
- Schnotz, W. (1994): Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. – München.
- Singer, M. (1993): Causal bridging inferences: Validating consistent and inconsistent sequences. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 47, pp. 340-359.
- Vellutino, F. R./Fletcher, J. M./Snowling, M.J./Scanlon, D.M. (2004): Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, pp. 2-40.
- Zwaan, R. A./Radvansky, G. A. (1998): Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, pp. 162-185

Jugend ausstellen

Bernd Lindner



Was haben ein Poster von *John Lennon* oder *Lady Gaga*, ein schon aus der Form geratener BH, ein Zündapp-Moped, ein Hippie-Blumenhemd, das Stachelhalsband eines Punk, eine Eisenfeile, ein FDJ-Hemd, ein selbst verfasstes Flugblatt gegen die Nachrüstung, eine PC-Tastatur und ein Skateboard gemeinsam? Sie alle sind erinnerungsge-sättigte Objekte an (mehr oder minder weit) zurückliegende Jugendzeiten. Individuell mit Bedeutung aufgeladen, erinnern sie an ferne Idole, deren Musik man immer noch im Ohr hat; an den Kauf des ersten eigenen Büstenhalters in der Pubertät; an die knatternden Fahrten mit der eigenen Mopedgang durch die aufgeschreckte Kleinstadt, Ende der 1950er Jahre; an rauschhafte Open-Air-Rockfestivals mit viel „Love and Peace“ in den 1960er Jahren oder an andere Formen des Ausbruchs aus der Erwachsenenwelt; an den Zwang dazu zu gehören oder den Mut dagegen zu sein, an Aufbruch und Anpassung, Protest und Resignation – also an vieles von dem, was einst Jung sein für die Älteren ausgemacht hat oder für die heute noch Jungen zwischen 12 und 30 gerade bedeutet.

„Mit 17... Jung sein in Deutschland“ lautet der Titel einer zeitgeschichtlichen Ausstellung, die seit dem 15. Juli diesen Jahres im Bonner Haus der Geschichte zu sehen ist und in der die oben genannten sowie weitere rund 800 Objekte zu besichtigen sind. Sie reiht sich in eine Folge von Expositionen ein, in denen bundesdeutschen Museen in den vergangenen zweieinhalb Jahrzehnten Jugend zu ihrem Gegenstand gemacht haben: von „Schock und Schöpfung“ (1986 f.) und „Land der Hoffnung, Land der Krise. Jugendkulturen im Ruhrgebiet 1900-1987“ bis zu „Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt“ (2005) oder „Inter-Cool 3.0“ (2011). Waren die frühen Ausstellungen mehr historisch ausgerichtet, reflektierten die neueren dagegen eher jugendliche Befindlichkeiten der Gegenwart. Ihnen allen gemeinsam war jedoch der Fokus auf jugendkulturelle Aspekte und Entwicklungen. Zu diesem Typus Jugendausstellung zählte letztlich auch die Exposition „Rock! Jugend und Musik in Deutschland“, die die Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von Ende 2005 bis Anfang 2007 in drei Städten (Leipzig, Bonn und Berlin) präsentiert hat. Rund 350.000 Besucher sahen sie. Damit war sie nicht nur eine der bisher erfolgreichsten Ausstellungen der Stiftung, sondern auch ein Gradmesser für die Attraktivität des Themas und seiner Umsetzung.

Die jetzt in Bonn eröffnete, neue Ausstellung nimmt – im Unterschied zu den o. g. Präsentationen – das Jugendalter insgesamt in den Blick. Sie stellt sich damit einer komplexeren Sicht auf das Thema. Denn kein anderes Lebensalter ist – gemessen an seiner Dauer von (mittlerweile) fast 20 Jahren – so reich an gravierenden Zäsuren und den weiteren Lebensweg prägenden Statuspassagen wie das Jugendalter: Von der Erlangung der biologischen und sexuellen Reife, über den Abschluss der Schulzeit und die anschließende Wahl eines Ausbildungsberufs bzw. Studienfachs, bis hin zur Erlangung des Berufsabschlusses und den Eintritt ins Berufsleben. Verbunden ist dies alles mit einer sozialen Reifung der Jugendlichen, die sie befähigt, sich schrittweise aus angestammten familiären Beziehungsgefügen und Abhängigkeiten zu lösen und sich zugleich als eigenständige Persönlichkeit in der Gesellschaft zu verankern. Verbunden ist es aber auch mit einer großen Aufbruchsstimmung und viel Hoffnung, zugleich aber auch mit ersten Erfahrungen des Scheiterns.

Viel Stoff für eine Ausstellung! Und so stand am Anfang unserer Überlegungen zuerst auch eine rein praktische Frage: Geht dies überhaupt, die Jugendzeit in ihrer ganzen Differenziertheit auf knapp 600 qm² auszustellen? Noch dazu, wenn man – wie im speziellen, deutschen Fall – die getrennte Entwicklung Jugendlicher von 1945 bis 1989/90 in zwei gegensätzlichen politischen Systemen zu berücksichtigen hat.

Wir entschieden uns daher gegen eine rein chronologisch angeordnete Präsentation. Vielmehr folgt die aktuelle Ausstellung eher einem stärker phänomenologisch akzentuierten Ansatz, in dem sie die eingangs zitierten, klassischen Entwicklungsschritte des Jugendalters zu ihrem Leitfaden erhebt: Der Darstellung der Phase der Ich-Findung, mit ihren (nicht immer realistischen) Träumen, Wünschen und Idolsetzungen, folgt in der Ausstellung eine Themeneinheit zur Pubertät und zur biologischen wie sexuellen Reifung der Heranwachsenden. Ihr schließt sich der Bereich der Jugendkulturen an, die für die Kreativität Jugendlicher ebenso stehen wie für die Phase ihrer verstärkten Orientierung an Gleichaltrigen bzw. an Peergroups kulturell Gleichgesinnter. Zugleich wird in diesem Abschnitt die kommerzielle Verwertung jugendlicher Innovationen durch Konsumindustrie und Markt dargestellt. Es folgt eine Ausstellungseinheit zur Berufswahl und -ausbildung, da die zwischen dem 14. und 19. Lebensjahr getroffene Entscheidung für den weiteren Fortgang der individuellen Bildungslaufbahn nach dem Schulabschluss in der Regel für die Heranwachsenden die erste, selbst getroffene Richtungswahl für den eigenen Lebensweg ist. Dies führt dann direkt hinüber in den Themenbereich der sozialen und politischen Bewusstwerdung Jugendlicher, die allen sonstigen Akzelerationsschüben der letzten Jahrzehnte zum Trotz, auch heute noch erst um das 15. Lebensjahr herum einsetzt.

All die genannten Themeneinheiten werden durchgängig aus der Sicht der Jugendlichen dargestellt. Räumlich untereinander verbunden sind sie durch sogenannte „Schleusen“, in denen die Sicht der Erwachsenen auf die Jugendlichen bzw. deren Eingreifen in die Entwicklung der Heranwachsenden thematisiert wird; sei es durch ihre, immer aufs Neue wiederkehrenden Vorwürfe über das Aussehen und Auftreten der Jugendlichen oder durch christliche wie weltliche Initiationsriten, mit denen Zäsuren zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsensein gesetzt werden.

Vollständigkeit ist jedoch weder auf der einen noch der anderen Ebene angestrebt. Dafür würde man deutlich mehr als die o. g. Fläche benötigen, wahrscheinlich sogar ein ganzes „Jugendmuseum“. Die wichtigsten Entwicklungsstationen aber, die jeder Jugendliche in diesem Lebensstadium durchläuft, finden sich dennoch in der Ausstellung wie-

der. Und dies nicht als trockner, akademischer Diskurs. Die Ausstellung will bewusst ebenso anschaulich wie unterhaltsam sein, um allen Besuchern, egal welchen Alters, ein direktes „Andocken“ an die dort verhandelten Inhalte zu erlauben. Denn unabhängig davon, ob ihre Jugendzeit in den 1950er, den 1980er Jahren oder bereits im neuen Jahrtausend lag; sie alle mussten sich mit analogen Fragen und Problemen auseinandersetzen. Diese Ausstellung trifft bei ihren Besuchern demzufolge nur auf Spezialisten, denn sie knüpft an Erinnerungsfelder an, die ihnen allen gemeinsam sind; auch wenn das Aufbegehren gegen die Eltern, die Suche nach dem eigenen Ich, die Orientierung an Idolen aus Film, Fernsehen und Musik, die erste Liebe oder die prägenden jugendkulturellen Erlebnisse dieser Jahre bei jedem von ihnen in jeweils anderen, ihrer Zeit gemäßen Formen verlief.

Deshalb kann deren Darstellung in einer Ausstellung auch nicht losgelöst von der konkreten Geschichte geschehen, schon gar nicht wenn diese Exposition in einem zeitgeschichtlichen Museum stattfindet. Im Gegenteil: Indem in ihr prägnante Objekte und Dokumente aus unterschiedlichen Zeiten direkt gegenüber gestellt werden, kann die Brisanz der in den vergangenen 65 Jahren in den jeweiligen Teilbereichen – von der Sexualität über die Jugendkulturen bis zu der sozialen und politischen Teilhabe an der Gesellschaft – stattgefundenen Entwicklung, besonders nachhaltig sichtbar gemacht werden. Das gilt auch für die Ost-West-Unterschiede. Entsprangen die Träume und Wünsche der Nachkriegs- respektive Aufbaugeneration in der Bundesrepublik und der DDR noch einer vergleichbaren Ausgangssituation, so unterschieden sich die sozialen und politischen Erfahrungsräume der nachfolgenden Generationen deutlich voneinander. Zugleich entstanden aber über all die 40 Jahre der Trennung hinweg, stets immer wieder neue, verbindende mediale und kulturelle Erfahrungsräume. Die Ausstellung thematisiert also sowohl die Felder des Anders- als auch die des Gleichseins Jugendlicher in der Bundesrepublik und der DDR; wirft aber auch entsprechende Vergleichsblicke auf die noch bestehenden Ost-West-Unterschiede in der Gegenwart.

Eine Ausstellung, die so stark mit den Erfahrungswelten verschiedener Generationen arbeitet, muss den Besuchern aber auch die Möglichkeit zur Rückkoppelung und interaktiven Beteiligung geben. Dies geschieht zum einem durch Einbeziehung vieler spielerischer Elemente in nahezu allen Ausstellungsbereichen, zum anderem können die Besucher im abschließenden „Forum: Jugend heute“ ihre Sicht auf aktuelle Problemlagen in Zusammenhang mit Jugendlichen direkt artikulieren. Als Anreiz dafür dienen vergrößerte und hinterleuchtete Titelblätter von Illustrierten aus den letzten fünf Jahren, die medial erzeugte bzw. massenhaft vermittelte Reizbilder und -themen zur Jugend von heute in Erinnerung rufen - von der „Generation Praktikum“ bis zur „Generation facebook“ oder von den Jugendlichen, die „Saufen, bis der Arzt kommt“ bis zu den grenzenlos Gewaltbereiten mit einer „Mordswut“ im Bauch. Diese Jugendbilder können durch die Besucher, direkt auf den sie umgebenden Wänden, mit Eddingstiften und Schulkreide schriftlich kommentiert werden. Der Bedarf danach ist stark. Das wird allein aus dem Umstand ersichtlich, dass diese groß dimensionierte Wandtafel täglich abgewischt werden muss, um Platz für die Statements der Besucher vom nächsten Tag zu machen. Stark nachgefragt werden aber auch die Terminals in der Mitte des Raumes, auf denen aktuelle Fragen wie „Gibt es heute noch einen Generationenkonflikt?“ oder „Sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland benachteiligt?“ diskutiert werden können; wobei die schriftlich fixierten Stellungnahmen der Besucher über eine Projektion direkt mit in die Ausstellung einfließen. Bedingt durch die lange Laufzeit der Ausstellung können hier,

wenn aktuelle Ereignisse es nahelegen, auch Modifizierungen oder ein Wechsel der Fragestellungen vorgenommen werden. So wird die Ausstellung zum lebendigen Bestandteil gesamtgesellschaftlicher Verständigungsprozesse.

Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Ausstellung vom Publikum auch angenommen wird. Dafür, dass dies der Fall ist, sprechen die rund 80.000 Besucher/innen, die sie in den ersten dreieinhalb Monaten ihrer Präsentation im Haus der Geschichte in Bonn besucht haben. Dort ist sie noch bis April 2012 zu sehen, bevor sie weiter ins Zeitgeschichtliche Forum Leipzig wandert, wo sie vom Juni 2012 bis zum Frühjahr 2013 präsentiert werden wird. Gestaltet wurde die Ausstellung von der Frankfurter Agentur Alterlier Markgraf.

**Sebastian Braun, Sebastian Finke (2010):
Integrationsmotor Sportverein: Ergebnisse zum
Modellprojekt „spin-sport interkulturell“**

Rezension von Petra Gieß-Stüber



Petra Gieß-Stüber

Die deutsche Sportpolitik engagiert sich seit vielen Jahren auf vielfältige Weise für die Einbindung von Zuwander/innen in den organisierten Sport. Maßnahmen im vereins- und verbandsorganisierten Sport werden im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips umfangreich gefördert. Besonders Mädchen und Frauen mit Zuwanderungsgeschichte¹ sind in deutschen Sportvereinen eklatant unterrepräsentiert. Verschiedene empirische Studien belegen die Selektionswirkung von Migrationsstatus, sozialer Schicht, Schulabschluss und Geschlecht. Die Diskussion über kulturelle Vielfalt und Sport ist in der sportwissenschaftlichen Diskussion geprägt von unterschiedlichen theoretischen Referenzen und verschiedenen integrativen Zielperspektiven. Ein konsequent theoretisch begründetes und empirisch gestütztes Konzept liegt bislang nicht vor. Ebenso fehlen bislang wirkungsorientierte Evaluationen der vielfältigen Praxisprojekte.

Vor diesem Hintergrund wird das Buch von *Sebastian Braun* und *Sebastian Finke* zahlreiche Interessent/innen finden, die etwas erfahren möchten über den Erfolg des „Integrationsmotors“ Sportverein und über Möglichkeiten, im und durch Sport interkulturelle Prozesse anzuregen. Die Publikation macht erstmalig den Stand der Entwicklung und Umsetzung eines umfangreichen sportpolitischen Programms für eine breite Öffentlichkeit zugänglich, transparent und diskutierbar.

Ziel des seit 2007 laufenden und auf eine Laufzeit bis zu elf Jahren angelegten Modellprojekts „*spin-sport interkulturell*“ ist es, in den Ruhrgebietsstädten Duisburg, Essen, Gelsenkirchen und Oberhausen Sportvereine zu unterstützen, als Institutionen stadtteilbezogener Integration systematisch den Prozess der sozialen Integration insbesondere von Mädchen und jungen Frauen im Alter von zehn bis 18 Jahren zu begleiten und zu fördern. Getragen wird das Projekt von der Sportjugend im LandesSportBund NRW und der Stiftung Mercator in Kooperation mit dem Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Sebastian Braun, Sebastian Finke (2010): Integrationsmotor Sportverein: Ergebnisse zum Modellprojekt „spin-sport interkulturell“. Wiesbaden: VS, 235 Seiten, ISBN 978-3531175782

Der regionale Integrationsprozess soll auf zwei Ebenen begleitet werden:

- 1 Mädchen und junge Frauen sollen für ein Sportengagement gewonnen und in die „Wahlgemeinschaft“ eines Sportvereins sozial integriert werden.
- 2 Die Zielgruppe soll so befähigt werden, auch in anderen Kontexten der Aufnahmegeellschaft sinnhafter, verständiger und erfolgreicher zu handeln (Transferannahme).

Die Konzeption beinhaltet fünf Projektelemente: 1. niederschwellige Freizeitangebote, 2. spezifische, den kulturellen Besonderheiten entsprechende Sportangebote, 3. Qualifizierungsangebote für Übungsleiter/innen mit Zuwanderungsgeschichte, 4. Angebote zum bürgerschaftlichen Engagement und 5. bei Bedarf Sprachförderung.

Das Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement an der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von *Sebastian Braun* bekam den Auftrag, das Projekt von Beginn an wissenschaftlich zu begleiten. Damit ist die Voraussetzung dafür gegeben, dass auf der Grundlage empirischer Analysen nicht nur im Nachhinein Wirkungen festgestellt, sondern kontinuierlich praxisbezogene Entscheidungshilfen gegeben werden. Als Ziel der Evaluationsstudie wird benannt: „theoriegeleitet auf empirischer Basis zu untersuchen, inwieweit und auf welche Weise es im Rahmen von spin gelingt, Mädchen und junge Frauen mit Zuwanderungsgeschichte an den organisierten Vereinssport heranzuführen und deren soziale Integration in die Vereine und – darüber vermittelt – in die Gesellschaft zu fördern“ (S. 17). Der vorliegende Bericht dokumentiert zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung für die Pilotphase (2007 bis 2010). Der Einleitung folgt die Skizze eines heuristischen Bezugsrahmens, der der Projektevaluation als theoretische Folie dient. In Kapitel 3 werden leitende Forschungsfragen für die empirische Untersuchung ausformuliert, Abschnitt 4 führt die Rahmendaten der Pilotphase aus; dem folgt die Darstellung der komplexen methodischen Anlage der Untersuchung (Kapitel 5), die die Sichtweisen unterschiedlicher Beteiligter durch quantitative und qualitative Methoden einbezieht (Übungsleiter/innen, Sportgruppen, Zielgruppe, Funktionsträger/innen, Projektkoordinator/innen). Die Kapitel 6 bis 11 sind einer sehr ausführlichen und systematischen Darstellung der Ergebnisse gewidmet. Abschließend wird eine anschaulich strukturierte Zusammenfassung mit Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung des Projekts verbunden.

Die folgenden kritischen Anmerkungen ergeben sich aus einer sportwissenschaftlichen Perspektive und beziehen sich auf den o.g. Anspruch der Evaluationsstudie. Die Zielstellung des Programms und die verwendete Terminologie werden nicht theoretisch reflektiert und in den vorliegenden Stand der wissenschaftlichen Diskussion eingeordnet. Referenzen erfolgen dominant auf Veröffentlichungen der Arbeitsgruppe um *Sebastian Braun* und der konzeptionelle Rahmen wirkt eher so, als sei er für den vorliegenden Anwendungskontext in legitimierender Absicht passend „gestrickt“. Die Systematik plausibilisiert die Wahl der Programm-Maßnahmen, eignet sich aber weniger für analytische Bewertungen.

Im Vorwort wird als gesellschafts- und sportpolitischer Hintergrund des zu evaluierenden Modellprojekts angemerkt, dass angesichts demografischer Entwicklungen das „Stammklientel“ der Sportvereine – Kinder und Jugendliche – zu erodieren droht. Diese Entwicklung soll durch die Intervention verhindert werden. Aus wohlverstandem Eigeninteresse ist es für die Vereine wichtig, die wachsende Zahl Heranwachsender mit Zuwanderungsgeschichte als Mitglieder zu gewinnen. Die Formulierung der Transferan-

nahme (s.o.) suggeriert, dass zugewanderte Mädchen und Frauen grundsätzlich einer Befähigung zu „sinnhaftem, verständigem und erfolgreichem Handeln“ bedürfen. Die Autoren nehmen die programmatischen sportpolitischen Formulierungen unkritisch und unkommentiert auf und knüpfen damit an überholte Ansätze der Ausländerpädagogik an. Die kulturelle, ethnische, religiöse und soziale Heterogenität der zugewanderten Mädchen und Frauen in Deutschland, die für das Verhältnis zu Sport und zu Sportvereinen einen nicht unerheblichen Erklärungswert hat, wird ignoriert. Aus wissenschaftlicher und politischer Perspektive setzt schon der Titel für den Forschungsbericht ein problematisches Zeichen. Hier wird die Metapher des (Integrations-)„Motors“ bemüht. Dieses Bild verweist auf eine naturwissenschaftlich-technische Sicht auf komplexes soziales Leben. Integration erscheint als kalkulierbare Leistung, die der Motor respektive Sportverein produziert. Mit diesem vereinfachten Bild wird eine sehr mechanische Vorstellung von dem Zusammenhang zwischen Sport und Integration suggeriert, die bisher durch keine wissenschaftliche Studie gestützt werden kann.

Verbunden mit den schon genannten Kritikpunkten ist die nur vordergründig schlüssig erscheinende Heuristik, die als konzeptionelle Grundlage für Prozesse sozialer Integration entworfen wird. Leider wird weder an den inzwischen relativ ausdifferenzierten Forschungsstand und den kritischen Diskurs zu den Themen Sport und Integration und Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im Sport angeknüpft, noch werden Erkenntnisse aufgegriffen, die an der Schnittstelle von Migrations- und Geschlechterforschung Anregungen für den Hintergrund der schwierigen Beziehung zwischen deutschem Sportverein und einem Teil der Migrantinnen anbieten könnten.

Obwohl im Vorwort darauf hingewiesen wird, dass soziale Integration von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte kein Automatismus ist, sondern anspruchsvoller organisatorischer und konzeptioneller Arrangements bedarf, werden als zentrale Argumentationsfiguren weder theoretisch noch empirisch elaborierte Integrationsvorstellungen zugrunde gelegt. Die Annahmen über Integrationsleistungen von Sportvereinen werden strukturiert in *Binnenintegration* und *Außenintegration*. Mit *Binnenintegration* wird ein Terminus benutzt und umdefiniert, der in der migrationstheoretischen Diskussion vor allem belegt ist durch die Verwendung durch *Georg Elwert*, wobei es um die Frage nach der Integration in die eigene ethnische Gruppe geht. Annahmen über das *Wie* der sozialen Integration wird im Sinne *Hartmut Essers* konzipiert (ohne diesen Bezug an dieser Stelle explizit herzustellen). Dass die Autoren nicht präzise an seine Terminologie anknüpfen, führt wiederum zu einem unangemessen mechanisch anmutenden Bild: „Aspekte“ der Sozialintegration nach *Esser* (*Platzierung, Kulturation, Interaktion, Identifikation*) werden zu „Mechanismen der sozialen Integration in Sportvereinen“ (Kapitel 2.2). Der theoretische Rahmen wirkt insgesamt nicht hinreichend elaboriert, um adäquate Operationalisierungsmöglichkeiten zu erschließen. Auch die Projektpraxis könnte von einer differenzierteren theoretischen Modellierung profitieren (völlig ungeklärt bleibt zum Beispiel, wie *interkulturell* verstanden wird). Allerdings ist es in einem so komplexen anwendungsorientierten Forschungsfeld immer schwierig, wissenschaftlichen und zugleich (sport-)politischen Anforderungen gerecht zu werden. Eine solche Evaluation ist ökonomisch und ressourcenschonend anzulegen, das Vorgehen muss diplomatisch die Interessen der Programmträger sowie die Kompetenzen und strukturellen Rahmenbedingungen der Beteiligten berücksichtigen. Eine heikle Gradwanderung, die in dem vorliegenden Fall zugunsten der Programmstruktur entschieden wurde. Von dem vorliegenden Buch werden vor allem die Leser/innen profitieren, die an einer Dokumentation der Projektarbeit und einer differen-

zierten Beschreibung der Partnervereine, der Angebotsstruktur, der Qualifizierungs- und Sprachförderangebote sowie an Erfahrungen der Projektakteure interessiert sind.

Anmerkung

- 1 Dieser Begriff wird in dem Buch nicht erläutert; in einer anderen Publikation bezeichnet Braun als „Menschen mit Zuwanderungsgeschichte“ Personen, die eine ausländische Staatsangehörigkeit haben, seit 1950 in die Bundesrepublik Deutschland zugewandert sind oder mindestens einen zugewanderten bzw. ausländischen Elternteil haben.

Nils Neuber, Meike Breuer, Ahmet Derecik,
Marion Golenia, Florian Wienkamp (2010):
Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische
Studie zum informellen Lernen im Jugendalter

Rezension von Jürgen Schwier



Jürgen Schwier

Die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Phänomen des informellen Lernens hat im letzten Jahrzehnt sicherlich zugenommen. Dabei kann es kaum überraschen, wenn nun auch der Sport in den Blickwinkel derartiger Studien gerät. Unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bildet der Sport in seinen diversen Ausprägungsformen ein soziales Handlungsfeld, in dem sowohl das kollektive Ausleben maßvollen Erregungsverhalten als auch das informelle Lernen und die selbstorganisierten Vermittlungsprozesse in der Gleichaltrigengruppierung eine prominente Rolle spielen. Solche ungeplanten, selbstgesteuerten und ko-konstruktiven Lernsituationen finden sich sowohl bei jugendlichen Bewegungskulturen (BMX, Parkour, Skateboarding oder Wellenreiten) als auch bei vereinsgebundenen Fußball-, Leichtathletik- oder Turngruppen. In gewisser Hinsicht beruht die Attraktivität des Sports für Jugendliche nicht zuletzt darauf, dass er Orte des Selbstlernens bereithält und den Akteuren eine Auseinandersetzung mit reizvollen Bewegungsaufgaben, Freude an der eigenen Leistung sowie Gegenwarts- und Gemeinschaftserfahrungen verspricht. Vor diesem Hintergrund liefert die vorliegende Studie eine empirische Annäherung an die Möglichkeiten und Grenzen des informellen Lernens im Sportverein, dessen Bindungskraft für Kinder und Jugendliche in Deutschland nach wie vor ungebrochen ist.

Die Argumentation konzentriert sich folgerichtig zunächst auf die Bestimmung der Bildungspotenziale des Sports, den Kompetenzerwerb im Jugendalter und die Bildungsprozesse im Kontext des Sportvereins. Ausgehend von einem handlungsorientierten Bildungsbegriff werden Lernmodalitäten und Lernorte präsentiert, der Begriff des informellen Lernens bestimmt sowie der Forschungsstand zum Thema knapp skizziert. Die im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehende Frage nach den möglichen Beiträgen des informellen Lernens zur Entfaltung personaler und sozialer Kompetenzen erfährt im Hinblick auf die Strukturmerkmale von Sportvereinen (freiwillige Mitgliedschaft, Orientie-

Nils Neuber, Meike Breuer, Ahmet Derecik, Marion Golenia, Florian Wienkamp (2010): Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS, 106 Seiten, ISBN 978-3-531-17008-4

rung an den Mitgliederinteressen, demokratische Entscheidungsstruktur, ehrenamtliche Mitarbeit sowie Unabhängigkeit gegenüber Dritten) eine weitere Präzisierung. Im Anschluss an die Darstellung des Sportvereins als eigenständigen Sozialraums erfolgt dann die Ausformulierung von zwei zentralen empirischen Teilfragen: Die qualitative Untersuchung soll erstens darüber Aufschluss geben, welche Kompetenzen nach Auffassung der Heranwachsenden im Sportverein erworben werden und zweitens die konkreten Handlungssituationen ermitteln, in denen diese Kompetenzen aus Sicht der Vereinsjugendlichen eine Aktualisierung erfahren.

Das im Anschluss vorgestellte Forschungsdesign beruht im Wesentlichen auf zwei Teilstudien, die nacheinander durchgeführt worden sind und denen eine systematische Auswahl von insgesamt zwölf Sportvereinen zugrunde liegt. Neben inhaltlichen Kriterien (Stichwort: „Good Practice“) berücksichtigt die Planung der Stichprobe ebenfalls die räumliche Verteilung der Vereine im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Wenn es in der ersten Forschungsphase vorwiegend darum geht, was Heranwachsende im Sportverein lernen (Fragestellung 1), stellt die Gruppendiskussion aus Sicht der Autorengruppe aufgrund ihrer hohen ökologischen Validität ein in besonderer Weise geeignetes Verfahren dar. Anknüpfend an die Ergebnisse der Gruppendiskussionen versucht eine zweite Phase mittels problemzentrierter Interviews empirisch fundierte Antworten auf die Frage zu liefern, wie und in welchen Situationen Heranwachsende im Verein informell lernen (Fragestellung 2). Die Auswertung der Daten aus beiden Teilstudien erfolgt computergestützt mit der Software ATLAS.ti, wobei die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (in der Tradition von Mayring) zur Anwendung kommt.

Die folgenden Kapitel diskutieren detailliert die Befunde der beiden Teilstudien. Mit Blickrichtung auf die Ergebnisse der Gruppendiskussionen konstatiert die Autorinnengruppe, dass Sportvereine aus der Sicht ihrer jugendlichen Mitglieder diverse Gelegenheiten zur Entwicklung personaler (Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Selbstständigkeit, Belastbarkeit usw.), sozialer (Interaktionsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit usw.), sachbezogener (Handlungswissen, Organisationsfähigkeit usw.) und – wenig überraschend – sportlicher Kompetenzen bereithalten. Mitverantwortlich hierfür scheint der Umstand zu sei, dass im Sportverein quasi „unter Ernstbedingungen gelernt wird. Heranwachsende können sich in unterschiedlichen, subjektiv relevanten Bereichen erproben und so wichtige Erfahrungen sammeln“ (S. 64f.). Entsprechenden Aussagen in den Gruppendiskussionen signalisieren, dass die Vereinsjugendlichen lernen, bei Problemen selber aktiv zu werden und schrittweise an ihren Aufgaben wachsen.

Die Ergebnisse der Interviewstudie weisen eindeutig in eine ähnliche Richtung. Die fallübergreifende Analyse der Interviews führt zu fünf so genannten Situationstypen (im Einzelnen: Erfolg anstreben, Mit Heterogenität umgehen, Gemeinsam handeln, Verantwortung übernehmen, Mit dem/der Trainer/in interagieren), die nach Datenlage ein beträchtliches Potenzial für den personen- und sachbezogenen Kompetenzerwerb im Sportverein aufweisen. Obwohl sich die mit den Typisierungen beschriebenen Bedingungskonstellationen zum Teil nur analytisch trennen lassen, wird das Muster „Erfolg anstreben“ als eine zentrale Bedingung für das Erlernen von Kompetenzen im Sportverein bestimmt, während das „gemeinsam Handeln“ aus der Perspektive der Betroffenen bei der Bewältigung von Problemen im Vereinsalltag geradezu selbstverständlich ist. Ein gemeinsames Merkmal dieser Situationstypen besteht ferner darin, dass sie in der alltäglichen Vereinspraxis in der Regel auftreten, ohne von Trainer/innen, Übungsleiter/innen

oder Funktionär/innen geplant oder angeleitet zu werden. Und das heißt gleichzeitig, die Jugendlichen nutzen, gestalten und bewältigen solche Handlungssituationen in vielen Fällen selbst.

Die vergleichende Diskussion der Ergebnisse beider Teilstudien sowie die Ableitung von zwölf leicht nachvollziehbaren Handlungsempfehlungen runden den Argumentationsgang sinnvoll ab und illustrieren noch einmal, dass informelles Lernen im Sportverein gerade im Jugendalter eine durchaus beachtenswerte Rolle spielen kann. Insgesamt überzeugt die gelungene Publikation allerdings in weitaus stärkerem Maße bei der Bestimmung jener Kompetenzen, deren Erweiterung durch derartige Lernprozesse im Verein begünstigt wird, als bei der Beantwortung der Frage, wie sich der Kompetenzerwerb im Sportkontext konkret vollzieht. Mitverantwortlich hierfür ist unter Umständen die gewählte methodische Vorgehensweise, die ihr Augenmerk ausschließlich auf das Nachvollziehen bzw. Nachzeichnen der im Verlauf der qualitativen Befragungen entstandenen Konstruktionen jugendlicher Akteure richtet. Ergänzend zu den Interviewverfahren wäre in diesem Zusammenhang möglicherweise ein experimentelles und/oder ethnographisches Vorgehen hilfreich gewesen.

Bilanzierend bleibt jedoch festzuhalten, dass die von der Autorinnengruppe um Nils Neuber vorgelegte Studie eine bislang in der deutschsprachigen Sportwissenschaft weitgehend fehlende empirische Annäherung an das Phänomen des Selbstlernens im Sportverein entfaltet, die sich durch ihre schlüssige Argumentation sowie die anschauliche Präsentation der Interviewbefunde auszeichnet und zugleich für weitere sportpädagogische Untersuchungen zu informellen Bildungsprozessen in unterschiedlichen Sportkontexten wichtige Anregungen liefert.

Autorinnen und Autoren

Elif Bamyaci, M.A. & MSc., Universität Konstanz, Forschungsschwerpunkte: Agrammatismus, Mehrsprachigkeit und Kognition

Anschrift: Universität Konstanz, Fachbereich Sprachwissenschaft/Zukunfts Kolleg, Fach 216, 78457 Konstanz

E-Mail: elif.bamyaci@uni-konstanz.de

Dipl.-Patholinguistin Nora Budde, Universität Konstanz, Forschungsschwerpunkte: kindlicher Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, kindliche Mehrsprachigkeit, Früherkennung von Sprachentwicklungsauffälligkeiten

Anschrift: Universität Konstanz, Fachbereich Sprachwissenschaft/Zukunfts Kolleg, Fach 216, 78457 Konstanz

E-Mail: nora.budde@uni-konstanz.de

Dipl.-Soz. Paul Eisewicht, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Soziologie, Forschungsschwerpunkte: Posttraditionale Vergemeinschaftung, Konsumsoziologie, Mediatisierung, Szeneforschung

Anschrift: Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Soziologie, 76128 Karlsruhe

E-Mail: paul.eisewicht@kit.edu

Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Forschungsschwerpunkte: Sportwissenschaftliche Geschlechterforschung, Geschlechtsbezogene Sportpädagogik, Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kompetenz im Sport, Sport und Integration, Schulsportforschung, Sportentwicklungsplanung

Anschrift: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Schwarzwaldstr. 175, 79117 Freiburg

E-Mail: Petra.Giess-Stueber@sport.uni-freiburg.de

Dr. Burkhard Gniewosz, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Forschungsschwerpunkte: politische Sozialisation Jugendlicher, Effekte des Schulübergangs auf Schülermerkmale

Anschrift: Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Empirische Bildungsforschung, Am Hubland, 97074 Würzburg

E-Mail: Burkhard.Gniewosz@uni-wuerzburg.de

Dipl.-Soz Tilo Grenz, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Soziologie, Forschungsschwerpunkte: Posttraditionale Vergemeinschaftung, Konsumsoziologie, Mediatisierung, Szeneforschung

Anschrift: Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Soziologie, 76128 Karlsruhe

E-Mail: tilo.grenz@kit.edu

Anne Gresser, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Forschungsschwerpunkte: Migration, Integration, soziale Ungleichheit, Sozialisation

Anschrift: Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Empirische Bildungsforschung, Am Hubland, 97074 Würzburg

E-Mail: anne.gresser@uni-wuerzburg.de

Dipl.-Psych. Maj-Britt Isberner, Universität Kassel, Forschungsschwerpunkte: Sprachverarbeitung, Epistemische Validierung, Lese- und Hörverstehen, Lernen mit multiplen Texten, Embodied Cognition

Anschrift: Universität Kassel, Institut für Psychologie, Allgemeine Psychologie, Holländische Str. 36-38, 34127 Kassel

E-Mail: maj-britt.isberner@uni-kassel.de

Dr. Jeanne Kuevers, Tilburg University, Forschungsschwerpunkte: Lesen und Schreiben lernen von Kindern und Erwachsenen, Mehrsprachigkeit, Literacy

Anschrift: Tilburg University, Institut Department of Culture Studies, Tilburg School of Humanities, Postfach 90153, 5000 LE Tilburg, Niederlande.

E-Mail: j.j.kurvers@uvt.nl

Dipl.-Psych. Yvonne Kutzner, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, *Forschungsschwerpunkte*: Messung von Lesekompetenz, Modellierung von Reaktionszeiten
Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a.M.
E-Mail: kutzner@dipf.de

Prof. Dr. Bernd Lindner, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland/Zeitgeschichtliches Forum Leipzig, *Forschungsschwerpunkte*: Kultursoziologie und -geschichte, Kunstrezeption, Jugendforschung, politische Kultur der Straße (Herbst 1989)
Anschrift: Zeitgeschichtliches Forum Leipzig, Grimmaische Straße 6, 04109 Leipzig
E-Mail: lindner@hdg.de

Dipl. Soz. Philipp Lorig, Universität Trier, *Forschungsschwerpunkte*: Jugendkulturforschung, Soziale Ungleichheit, Arbeitssoziologie, Kapitalismusanalyse
Anschrift: Karl Liebknecht Straße 131, 04275 Leipzig
E-Mail: lorigph@uni-trier.de

Dr. Johannes Naumann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, *Forschungsschwerpunkte*: Diagnostik des Lese- und Hörverstehens, Prozesse beim Lesen nichtlinearer Texte, Mensch-Computer-Interaktion, Diagnostik von Computer Literacy
Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a.M.
E-Mail: naumann@dipf.de

Prof. Dr. Heinz Reinders, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisation in Kindheit und Jugend, Migrationsforschung, Evaluationsforschung
Anschrift: Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Empirische Bildungsforschung, Am Hubland, 97074 Würzburg
E-Mail: heinz.reinders@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Tobias Richter, Universität Kassel, *Forschungsschwerpunkte*: Sprach- und Textverstehen, Lernen mit Texten und Bildern, Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten, Forschungsmethoden der Psychologie
Anschrift: Universität Kassel, Institut für Psychologie, Allgemeine Psychologie, Holländische Str. 36-38, 34127 Kassel
E-Mail: tobias.richter@uni-kassel.de

Dr. Tanja Rinker, Universität Konstanz, *Forschungsschwerpunkte*: Sprachentwicklung, Sprachentwicklungsstörungen, Mehrsprachigkeit, Diagnose und Förderung von sprachlichen Fähigkeiten bei Kindern, Untersuchung der neuronalen Grundlagen von Sprache bei Kindern und Erwachsenen (EKPs)
Anschrift: Universität Konstanz, Fachbereich Sprachwissenschaft/Zukunftskolleg, Fach 216, 78457 Konstanz
E-Mail: tanja.rinker@uni-konstanz.de

Dr. Simone Schnurr, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, *Forschungsschwerpunkte*: Bildung im Alter, Kinderlosigkeit im Alter, Singularisierung, Intergenerationelles Lernen, Ganztagschule
Anschrift: Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Empirische Bildungsforschung, Am Hubland, 97074 Würzburg
E-Mail: simone.schnurr@uni-wuerzburg.de

Dr. Sebastian Schröer, Sozialpädagoge, *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Sozialforschung, Sozialarbeitsforschung, Juvenile Szenen, Wissenssoziologie, Visuelle Soziologie
Anschrift: Klosterteichplatz 6, 01219 Dresden
E-Mail: SozSchroeer@aol.com

Prof. Dr. Jürgen Schwier, Universität Flensburg, *Forschungsschwerpunkte*: Sportkommunikation, Schulsportforschung, Entwicklung der Sport- und Bewegungskultur/Trends im Sport, sportbezogene Jugendforschung

Anschrift: Universität Flensburg, Institut für Bewegungswissenschaften und Sport (IBUS), Postfach 29 54, 24919 Flensburg

E-Mail: juergen.schwier@uni-flensburg.de

Viktoria Spaiser, Universität Bielefeld, *Forschungsschwerpunkte*: E-Demokratie und E-Partizipation, Informations- und Kommunikationstechnologien und Gesellschaft

Anschrift: Universität Bielefeld, Bielefeld Graduate School in History and Sociology, Postfach: 10 01 31, 33501 Bielefeld

E-Mail: viktoria.spaiser@uni-bielefeld.de

Dr. Roel van Steensel, Universität von Amsterdam, *Forschungsschwerpunkte*: frühe Literacy, Familien Literacy, adoleszenten Literacy und die Erziehung der jungen Kinder

Anschrift: Universität von Amsterdam, Fakultät Social and Behavioral Sciences/SCO-Kohnstamm Institut, Postfach 94208, 1090 GE Amsterdam, Niederlande

E-Mail: R.C.M.vanSteensel@uva.nl

Prof. Dr. Ton Vallen, verstorben am 4. April 2011, früher: Department of Culture Studies, Tilburg School of Humanities, Tilburg University, Postfach 90153, 5000 LE Tilburg, Niederlande.

apl. Prof. Dr. Waldemar Vogelgesang, Universität Trier, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend-, Medien- und Kulturosoziologie, Migrations- und Sozialraumforschung

Anschrift: Universität Trier, Fachbereich IV/Soziologie, Universitätsring 15, 54296 Trier

E-Mail: vogelges@uni-trier.de

Verena Winter, MA, Universität Konstanz, *Forschungsschwerpunkte*: neuronale Sprachverarbeitungsprozesse, audiovisuelle Integration von Sprache, Interaktion von Sprache und Gestik, Erst- und Zweitspracherwerb, Morphosyntax

Anschrift: Universität Konstanz, Fachbereich Sprachwissenschaft/Zukunftskolleg, Fach 216, 78457 Konstanz

E-Mail: verena.2.winter@uni-konstanz.de

Einzelheft 9,50 €
Im Abo 6,15/4,70 €

12'11

Blätter für deutsche und internationale Politik

Probeabo

2 Monate für
nur 10 Euro!
www.blaetter.de

Wetten auf Hunger
Harald Schumann

**Wie das Wachstum
in die Köpfe kam**
Harald Welzer

**Die Grenzen
des Kapitalismus**
Ellen Meiksins Wood

Der Putsch der Märkte
Albrecht von Lucke

Die Ethik der Korruption
Frank Überall

Klimaschutz: Last Exit Durban?
Claus Leggewie

Die Linke: Erfurt zum Zweiten
Michael Krätke

Ein anderes Italien
Nichi Vendola



Politisch

»Blätter für deutsche und internationale Politik« versammeln monatlich viele der besten Geister, die zur Zeit in Deutschland denken und schreiben. (Deutschlandfunk)

Unabhängig

Die politisch-wissenschaftliche Zeitschrift ist redaktionell wie wirtschaftlich eigenständig – und damit unabhängig von Konzernen, Parteien, Verbänden und Kirchen.

Kritisch

Monat für Monat bieten die »Blätter« aktuelle Kommentare und kritische Analysen jenseits vermeintlicher Sachzwänge und neoliberaler Alternativlosigkeit.