

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 13 Heft 2

## Inhalt

### Freie Beiträge

*Guðrun Quenzel, Katharina Meusburger*

Editorial ..... 127

*Katharina Rathmann, Theres Vockert, Max Herke, Jan Jochmaring,  
Klaus Hurrelmann, Matthias Richter*

Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem  
Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart? ..... 129

*Julia Lipkina*

Die Bedeutung schulischer und außerschulischer Bildungserfahrungen für die  
Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ..... 145

*Judith Becker, Hagen Troschke, Bettina Hannover*

Wirkung eines schulischen Tanzprojekts zur Förderung einer ganzheitlichen  
Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Eine Interviewstudie zur Sicht der  
teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden .... 159

*Svenja Konowalczyk, Claudia Steinberg, Esther Pürgstaller, Yvonne Hardt,  
Nils Neuber, Martin Stern*

Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus. Eine empirische  
Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der  
Ganztagsgrundschule ..... 179

*Natalia Gagarina, Nathalie Topaj, Dorothea Posse, Sophia Czapka*

Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen  
Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen? ..... 191

*Friederike Schmidt*

„Es verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule“. Perspektiven von  
Pädagog\*innen auf Erziehung und Sorge im Kontext der Nahrungsversorgung ..... 211

## Kurzbeiträge

*Thilo Schmidt*

Qualitätsmerkmale satirischer Publikationen in der (Sonder-)Pädagogik.  
Replik auf einen Fake-Artikel von Katja Koch und Stephan Ellinger ..... 225

*Dagmar Hoffmann, Claudia Wegener*

Vorbilder erfragen und erforschen – Herausforderungen bei der Erfassung und  
Deutung medialer Bezugspersonen ..... 229

*Florian Krauß*

Kino und Schule als Orte der Filmbildung und der medienpädagogischen Lehre .... 237

## Rezensionen

*Dagmar Hoffmann*

Jessica Einspänner-Pflock (2017): Privatheit im Netz. Konstruktions- und  
Gestaltungsstrategien von Online-Privatheit bei Jugendlichen ..... 245

*Claus Tully*

Claus Koch (2018): 1968. Drei Generationen – eine Geschichte ..... 248

Autorinnen und Autoren ..... 251

# Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart?

*Katharina Rathmann, Theres Vockert, Max Herke, Jan Jochmaring, Klaus Hurrelmann, Matthias Richter*

## **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag untersucht Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen der Beschulungsart in Förder- oder (integrativen) Regelschulen. Datenbasis bildet das Nationale Bildungspanel (NEPS) mit 5.388 SchülerInnen der 7. Klassen (n=375 mit Förderbedarf, davon n=91 in integrativen Regelschulen; n=5.013 ohne Förderbedarf). In hierarchischen Regressionsanalysen wurde als abhängige Variable die Lebenszufriedenheit unter Kontrolle des Alters und Geschlechts sowie der Anzahl der Bücher im Haushalt und des Migrationshintergrundes analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch einer integrativen Regelschule für SchülerInnen mit Förderbedarf mit einer niedrigeren Lebenszufriedenheit einhergeht im Vergleich zu jenen, die eine Förderschule besuchen. Die Ergebnisse heben damit die Bedeutung der Förderschule für die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf hervor.

*Schlagwörter:* Förderschule, Lebenszufriedenheit, Schulklima, schulisches Wohlbefinden

*Life satisfaction among students with special educational needs: Are there differences between different school settings?*

## **Abstract**

This study examines differences in life satisfaction among students with and without special educational needs (SEN) in regular or special educational needs schools. Data was obtained from the German National Educational Panel Study (NEPS), with n=5,388 seventh grade students (n=375 with SEN, among them n=91 students with SEN in regular schools; n=5,013 without SEN). Hierarchical linear modelling was applied, using life satisfaction as dependent variable, controlling for age and gender as well as migration background and number of books at home. Students with SEN, attending special educational needs schools, report higher life satisfaction compared to students with SEN in regular schools. The results highlight the importance of special educational needs schools for students' life satisfaction.

*Keywords:* schools for students with special educational needs, life satisfaction, school climate, academic wellbeing

## 1 Einleitung und Fragestellung

Die Schule ist für die Leistungsentwicklung, aber auch für das subjektive Wohlbefinden und die psychosoziale Entwicklung der SchülerInnen von zentraler Bedeutung (Bilz u.a. 2016; Bilz/Melzer 2008; Rathmann u.a. 2016). Gerade vor dem Hintergrund der im Jahr 2009 verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention liegen die Bemühungen in Deutschland darin, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (im Folgenden: Förderbedarf) nicht mehr in Förderschulen, sondern zunehmend in Regelschulen zu integrieren und gemeinsam mit SchülerInnen ohne Förderbedarf zu unterrichten (BRK 2008). Die Anzahl von SchülerInnen mit Förderbedarf ist in den vergangenen Jahren dennoch ansteigend. Dies liegt daran, dass Förderschulen nach wie vor Bestand haben und bei einer zunehmenden Zahl von SchülerInnen ein Förderbedarf diagnostiziert wird. Während die differenziellen Lernumwelten der Regelschulen (Haupt-, Real- und Gesamtschulen häufig im Vergleich zum Gymnasium) bereits vielfach beschrieben und ihre Bedeutung für insbesondere die leistungsbezogene und psychosoziale Entwicklung von SchülerInnen aufgezeigt wurde (Baumert/Stanat/Watermann 2006; Bos/Müller/Stubbe 2010; Quenzel/Hurrelmann 2010), sind Unterschiede im Wohlbefinden zwischen den Beschulungsarten (d.h. separat oder integrativ<sup>1</sup>) von SchülerInnen mit Förderbedarf nur selten untersucht worden (Schwab u.a. 2015).

## 2 Forschungsstand

Die Integration von SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulen wurde insbesondere hinsichtlich der schulischen Leistungen und Leistungsentwicklung vielfach untersucht (Kocaj u.a. 2014; Kuhl u.a. 2015). SchülerInnen mit Förderbedarf, so zeigen zahlreiche nationale und internationale Studien, profitieren von leistungsheterogeneren Lerngruppen in integrativen Regelschulen (Kocaj u.a. 2014; Ruijs/Peetsma 2009) und von höheren Leistungsanforderungen der Lehrkräfte (Hornstra u.a. 2010). So werden die schulischen Leistungen durch eine stärkere Orientierung am schulischen Fortschritt aller SchülerInnen in integrativen Regelschulen gefördert, jedoch gehen eine Reduzierung des Unterrichtstempos und eine repetitive Unterrichtsführung, wie sie in Förderschulen häufig vorzufinden ist, mit weniger günstigen Kompetenzentwicklungen einher (Baumert u.a. 1986; Wocken 2007, 2005; Wocken/Gröhlich 2009). Auf der anderen Seite gewährleiste eine separate Beschulung von SchülerInnen in Förderschulen eine Vereinheitlichung von Lernbedingungen und Leistungsentwicklungen sowie die Berücksichtigung spezieller Bedürfnisse der FörderschülerInnen, um diese optimal zu fördern. Vielfach wurde die These aufgestellt, dass durch homogene Lerngruppen in Förderschulen ein „Schonraum“ für diese SchülerInnen entstehe, der Vergleiche mit der Referenzgruppe institutionell erschwere (Baumert/Stanat/Watermann 2006; Kocaj u.a. 2014). Im Kern besagt die „These des Schonraums“ (Schumann 2007), bezugnehmend auf die Bezugsgruppentheorie, dass die SchülerInnen den Schonraum der Förderschule benötigen, da nur dort ein positives Selbstkonzept in einer vermeintlich homogenen Bezugsgruppe entwickelt werden kann. Andere AutorInnen (Hänsel 2016; Schumann 2007; Wocken 2007, 2005) legen allerdings dar, dass die Förderschule auch als „Schonraumfalle“ fungieren könne, da sich der Schon-

# Die Bedeutung schulischer und außerschulischer Bildungserfahrungen für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen

*Julia Lipkina*

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag präsentiert die Befunde einer qualitativen Studie, die sich im Anschluss an identitäts- und bildungstheoretische Überlegungen identitätsbildenden Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten widmete. Anhand von zwei kontrastierenden Falldarstellungen aus narrativen leitfadengestützten Interviews soll das biografische Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Settings, aus dem, wie sich empirisch gezeigt hat, die Identitätsentwicklung ihre Dynamik bezieht, exemplarisch verdeutlicht werden. Die Befunde zeigen, dass identitätsbildende Erfahrungen überall vorkommen. Schule hat keine privilegierten Zugangsmöglichkeiten und steht in Konkurrenz zu außerschulischen Kontexten, die deutlich öfter die Identitätsentwicklung beeinflussen können. Ohne jedoch die Bedeutung schulischen Lernens zu relativieren, zeigt die Studie, dass schulische und außerschulische Kontexte sehr eigensinnig eine Wirkung auf die Identität erzeugen können.

*Schlagwörter:* Identität, Bildungsprozesse, schulische und außerschulische Kontexte, Biografieforschung

*The significance of educational experiences in formal and informal settings for the identity development of children and young adults*

## **Abstract**

The article presents results from a qualitative study that determined identity-forming learning-experiences in different settings based on corresponding identity and educational theories. In order to illustrate the biographical interplay of different settings nurturing the identity development of adolescents, two contrasting case studies from narrative guided interviews will be discussed. The results show that identity-forming experiences are ubiquitous. However, informal settings outside of schools are more relevant for the identity development while formal settings in schools provide less identity building experiences. Without relativizing the significance of school learning the study shows that formal and informal settings can have a characteristic impact on identity.

*Keywords:* identity, educational processes, school and extracurricular settings, biography research

## 1 Einleitung und Fragestellung

Die Frage danach, welche Rolle schulische und außerschulische Lernorte nicht nur beim Erwerb schulisch nützlicher Fähigkeiten, sondern bei der Persönlichkeitsentwicklung

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2018, S. 145-158 <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.02>

spielen, ist bisher nicht zu genüge geklärt. Dabei findet man nicht nur ein unscharfe Verwendungsweise des Begriffs vor, sondern auch eine eher überschaubare Anzahl empirischer Studien, in denen nur in Ansätzen konkretisiert wird, was unter Persönlichkeitsbildung zu verstehen ist bzw. in welcher Verbindung sie mit dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen steht. An dieses Desiderat anknüpfend, stellt der Beitrag eine qualitative Studie vor, die der Bedeutung schulischer und außerschulischer Kontexte für die Identitätsentwicklung nachging. Dazu soll zunächst ein Einblick in die allgemeine Bildungsdebatte gegeben, daran anschließend die theoretische Basis und das Forschungsdesign vorgestellt sowie die Befunde anhand von zwei kontrastierenden Fällen exemplarisch skizziert und diskutiert werden.

## 2 Lern- und Bildungsprozesse in schulischen und außerschulischen Kontexten

Auch wenn Schule nach wie vor als zentraler Ort von Bildung gilt, besteht in der allgemeinen Bildungsdebatte inzwischen Einigkeit darüber, dass sich Lern- und Bildungsprozesse nicht ausschließlich im Rahmen institutioneller Kontexte ereignen. Es ist insbesondere der PISA-Diskussion zu verdanken – auch wenn es primär um die Frage nach schulischem Erfolg ging – den Blick auf außerschulische Realitäten gelenkt zu haben. Die Anerkennung der „andere[n] Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2004) als Versuch der Überwindung eines einseitigen Blicks im Hinblick auf ein neues integriertes Bildungskonzept (vgl. BMFSFJ 2005; Tully 2006) resultiert aus einer bildungspolitischen Notwendigkeit, die unter der regen Beteiligung der Sozialpädagogik (vgl. Winkler 2004; Merten 2004) eine intensive Debatte darüber provozierte, „die subjektgebundene Seite des Bildungsgeschehens“ ins Blickfeld zu rücken (BMFSFJ 2005, S. 104). Stärkere Beachtung finden dadurch nicht nur Angebote der Jugendarbeit, sondern das gesamte Spektrum kindlicher und jugendlicher Lebenswelten (vgl. Grunert 2015, S. 165), wobei Bildung nicht auf die bloße Entfaltung fachlicher Kompetenzen reduziert wird, sondern die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit meint (vgl. Rohlf/Harring/Palentien 2014, S. 14).

Um unterschiedliche Bildungsgelegenheiten und -formen zu konturieren und in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit sichtbar zu machen, wird terminologisch – auch wenn solch semantische Codierungen nicht unproblematisch sind – zwischen formellen, non-formellen und informellen Lernorten und -modalitäten unterschieden (vgl. Coelen 2006). *Formelle Bildung* wird als organisiertes, curricular strukturiertes Lernen definiert, das in formalisierten Bildungseinrichtungen stattfindet und im Allgemeinen in der Zertifizierung mündet. *Non-Formale Bildung* findet in Abgrenzung dazu außerhalb formaler Bildungseinrichtungen durch freiwillige Teilhabe statt und geht nur mit Ausnahmen mit Zertifizierungen einher. *Informelle Bildung* erfolgt i.d.R. unstrukturiert und unbeabsichtigt im Alltag und in der Freizeit. Die verschiedenen Lernorte und -modalitäten machen „erst in ihrer Summe das aus, was Heranwachsende für ihre Lebensführung, ihre Selbständigkeitsentwicklung, ihre Identitätsfindung sowie den Erwerb von Basiskompetenzen und sozialen Schlüsselqualifikationen benötigen, um kulturell teilhabefähig und sozial anschlussfähig zu sein“ (Düx/Rauschenbach 2007, S. 54).

Den Überlegungen liegt ein umfassendes Konzept im Anschluss an das neuhumanistische Bildungsverständnis als „aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und

# Wirkung eines schulischen Tanzprojekts zur Förderung einer ganzheitlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Eine Interviewstudie zur Sicht der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden

*Judith Becker, Hagen Troschke, Bettina Hannover*

## **Zusammenfassung**

Wie wird die Wirkung eines schulischen Tanzprojekts aus Sicht der Beteiligten wahrgenommen? Dieser Frage sind wir in diesem Beitrag nachgegangen. Wir befragten 79 Schülerinnen und Schüler aus acht Grundschulklassen, welche ein halbes bzw. ganzes Jahr im Zeitgenössischen Tanz unterrichtet wurden, deren acht Klassenlehrkräfte sowie die neun externen Tanzdozierenden. Mittels der induktiven Kategorienbildung nach *Mayring* konnten acht Wirkungen herausgearbeitet werden. Von diesen acht standen vier im Fokus aller drei Beteiligtegruppen, die trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung sämtlich einen Zuwachs an Selbstbewusstsein, Tanzinteresse, Offenheit und Körperbewusstsein als besonders wichtig erachteten. Auf die anderen vier Wirkungen, Durchhaltevermögen, Ausgeglichenheit, Konzentrationsfähigkeit und Lernfreude kamen nur die Schülerinnen und Schüler sowie deren Klassenlehrkräfte zu sprechen. Die gewonnenen Kategorien können zukünftig auch für quantitative Evaluationsstudien zu Projekten Kultureller Bildung genutzt werden.

*Schlagwörter:* schulisches Tanzprojekt, Interviewstudie, induktive Kategorienbildung, wahrgenommene Wirkungen

*Effects of a school dance project to support holistic development of children and adolescents  
An interview study from the viewpoint of the participating students, class teachers and dance lecturers*

## **Abstract**

In this paper, we investigate how a school based dance project was perceived with respect to its effects by the participating students and their teachers. Students from eight elementary school classes were instructed in contemporary dance over the course of half a school year or an entire school year. We interviewed 79 of the students, their eight class teachers and the nine external dance lecturers. By means of inductive category formation according to *Mayring*, eight categories of effects were identified. Self-confidence, interest in dancing, openness and body awareness were addressed by all stakeholder groups, however, they differed in the importance they attributed to them. Perseverance, balance, ability to concentrate and joy to learn were mentioned by the students and their class teachers only. The categories identified in this research can also be used in future quantitative surveys evaluating the effectiveness of projects of cultural education.

*Keywords:* school dance project, interview study, inductive category formation, perceived effects

## 1 Erwartungen an Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche

Kinder haben ein Recht auf „freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (vgl. UN-Kinderrechtskonvention: Artikel 31, Absatz 1, zit. nach *Wolff* 2004, S. 8); Kultureller Bildung wird dabei eine ganze Palette von Wirkungen zugesprochen (vgl. *Eibertzhagen* 2010). Teilnehmende sollen in ihren sozialen, emotionalen, kommunikativen, kreativen sowie kognitiven Fähigkeiten gefördert werden (vgl. *Liebau* 2010, S. 13; *Foik* 2008, S. 14). Zudem wird Kultureller Bildung von vielen Politikerinnen und Politikern – aber auch von verschiedensten Institutionen – ein Potential beigemessen, zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beizutragen, sei es, durch den Abbau von Bildungsungerechtigkeiten, durch Sozialintegration sowie die Prävention von Drogenkonsum und Gewalt (vgl. *Fink* 2012, S. 11; *Liebau* 2010, S. 13). Hiervon ist der Tanz nicht ausgenommen (vgl. *Kosubek/Barz* 2011, S. 103; *Vogel* 2010, S. 323). Erstmals rückte dieser 2002 in dem Dokumentarfilm „Rhythm is it!“, welcher die Kooperation der Berliner Philharmoniker mit dem Choreographen *Maldoom* zeigte, als Instrument der Bildung ins öffentliche Bewusstsein (vgl. *Foik* 2008, S. 9-10).

In unserer Interviewstudie, die im Rahmen des vierjährigen Forschungsprojekts „Der Einfluss musisch-kreativer Projekte auf die schulische Entwicklung von Jugendlichen“ durchgeführt wurde, haben wir uns der Frage gewidmet, welche Wirkungen die an einem Tanzprojekt beteiligten Personen wahrgenommen haben bzw. glauben erfahren zu haben.<sup>1</sup> Die in den Interviews generierten Antworten sollen unter Verwendung der induktiven Kategorienbildung nach *Mayring* kategorisiert werden. Die gewonnenen Kategorien können zukünftig auch in quantitativen Befragungen genutzt werden, in denen musisch-künstlerische Projekte hinsichtlich ihrer Wirkung evaluiert werden sollen.

## 2 Annahmen zur Wirkung von Tanz

Zu der potentiellen Wirkung von Tanz lassen sich verschiedenste Übersichten (vgl. *Vogel* 2010, S. 304ff.; *Foik* 2008, S. 58; *Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 54-57) finden, die von uns folgendermaßen sortiert und gruppiert wurden:

- Kennenlernen des künstlerischen Prozesses, was die Auseinandersetzung und Sensibilisierung mit der Kunstform Tanz beinhaltet (vgl. *Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 56). Dies kann sich in Freude an Auftritten, Zuwachs an tänzerischen Selbstvertrauen, Weckung bzw. Verstärkung der Tanzbegeisterung und des Tanzinteresses widerspiegeln (vgl. *Kosubek/Barz* 2011, S. 142).
- Verbesserung des Körpergefühls und des Körper- und Bewegungsausdrucks (vgl. *Vogel* 2010, S. 309; *Kosubek/Barz* 2011, S. 142), was u.a. das Erlernen der Kulturtechniken unterstützen kann (vgl. *Vogel* 2010, S. 310).
- Stärkung der Selbstkompetenzen, wie des Selbstbewusstseins und Abbau von Hemmungen (*Kosubek/Barz* 2011, S. 142), zudem eine förderliche Auswirkung auf Persönlichkeitsentwicklung, Selbstverantwortung, Intuition, Durchhaltevermögen (*Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 54), Belastbarkeit und Eigeninitiative (*Foik* 2008, S. 58).

# Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus

Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der Ganztagsgrundschule<sup>1</sup>

*Svenja Konowalczyk, Claudia Steinberg, Esther Pürgstaller, Yvonne Hardt, Nils Neuber, Martin Stern*

## **Zusammenfassung**

Die in den letzten Jahren verstärkte Forderung nach empirischen Studien und Belegen für die Wirkungen kultureller Bildungsangebote bezüglich formaler und non-formaler Settings (z.B. Ganztagsgrundschule) und so genannter bildungsbenachteiligter Gruppen dokumentiert sich in verschiedenen Förderinitiativen und Forschungsverbänden. Diese widmen sich meist aus interdisziplinären Perspektiven den Fragen nach Bildungspotentialen künstlerisch-pädagogischer Angebote. Daran anknüpfend wird in der vorliegenden Studie mit 227 Grundschulkindern ( $M_{MZPI} = 8,61$  Jahre;  $SD_{MZPI} = ,83$ ) analysiert, inwiefern sich ein künstlerisch-pädagogisches Tanz- und Bewegungstheaterangebot auf die kreativen Fähigkeiten der Schüler/innen auswirkt ( $n_{IV} = 139$ ;  $n_{KG} = 88$ ). Dieser Beitrag fokussiert die Betrachtung der Entwicklung der Kreativitätsfacetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität zu drei Messzeitpunkten (prä, post, follow-up) bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Milieus. Die Ergebnisse zeigen positive Effekte des Tanz- und Bewegungstheaterangebots auf die Produktivität von Kindern aus Brennpunktschulen. Auch scheint sich das Angebot vor allem positiv auf die Problemlösungsfähigkeit von Kindern aus Nicht-Brennpunktschulen auszuwirken. Beide Interaktionseffekte zeigen gewinnbringende Perspektiven für die Implementierung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in (außer-)schulischen Kontexten.

*Schlagwörter:* Kulturelle Bildung, Kreativität, Tanz und Bewegungstheater, Ganztagsgrundschule, Längsschnittstudie

*Arts education in educational deprived milieus – An empirical examination on the impact of dance and physical educational offers in all-day primary schools<sup>1</sup>*

## **Abstract**

The recently increased demand for empirical studies about the impact of arts education in formal and non-formal settings (e.g., all-day primary school) is documented in various funding initiatives and research associations. These question, mostly from an interdisciplinary perspective, educational potentials of artistic-pedagogical offers. Following, the purpose of this study with 227 primary school children ( $M_{TTI} = 8.61$  years;  $SD_{TTI} = .83$ ) was to analyze how a creative children dance and movement theatre program influences the creative abilities of students ( $n_{IV} = 139$ ;  $n_{CG} = 88$ ). This article focuses on the development of the creative patterns of productivity, problem solving and originality at three different measurement points (pre, post, follow-up) of children from an educationally deprived social environment. Results indicated that the dance and movement theatre program positively affects the productivity of children from schools in socially disadvantaged areas. Additionally, the program seemed to especially improve the problem solving skills of children, who are not socially disadvantaged. Both interaction ef-

fects indicated beneficial perspectives for the implementation of dance and movement theatre programs in educational settings.

*Keywords:* arts education, dance and physical education, creativity, all-day primary school, longitudinal study

## 1 Einleitung

Diskurse zu Wirkungen kultureller Bildung konstatieren eine hohe Bildungsrelevanz von bewegungsbezogenen Angeboten, insbesondere im Bereich des Tanzes und Bewegungstheaters. Es mangelt jedoch an empirischen Studien und Belegen für die Wirkungen künstlerisch-pädagogischer Arbeits- und Verfahrensweisen (u.a. *Behrens 2012a; Klinge 2014*). Das Projekt „Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule“ greift dieses Forschungsdesiderat auf, indem Wirkungen eines Tanz- und Bewegungstheaterangebots auf verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern untersucht werden (im Überblick *Stern u.a. 2017*). Ein Schwerpunkt des Beitrags liegt in der Darstellung der Forschungsergebnisse bezogen auf Kinder aus bildungsbenachteiligten Milieus, da sich in der Untersuchung zeigte, dass diese hinsichtlich der Verbesserung ihrer kreativen Fähigkeiten besonders von dem Angebot profitieren.

## 2 Kulturelle Bildung und bildungsbenachteiligte Milieus

Erlebnisweisen und Bewertungsmuster von Bildungserfahrungen sind milieugeprägt. Bezogen auf Milieus mit niedriger sozialer Lage wird davon ausgegangen, dass der Bildungsbereich eine entscheidende Schaltstelle darstellt, beispielsweise für einen gelingenden Integrationsprozess von Zuwanderern. Entsprechende Angebote erreichen diese Gruppen und insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien allerdings nur selten (*Barz/Cerci/Demir 2013*). Armutsbedingte Belastungen tragen gehäuft zu entwicklungsbedingten kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsbeeinträchtigungen bei (*Schmidt 2015*). Vor diesem Hintergrund wird über den Ausbau von Ganztagsgrundschulen der für die Entwicklung wichtige Kontakt zu Gleichaltrigen zunehmend in institutionalisierten Freizeitaktivitäten, wie sportbezogenen und musisch-kulturellen Angeboten, verfolgt (*Barz/Cerci/Demir 2013; Neuber/Kaufmann/Salomon 2015; StEG-Konsortium 2016*).

Ein besonderer Zugang zu Bildungserfahrungen wird damit Angeboten der kulturellen Bildung zugeschrieben. Zu kultureller Bildung zählt „das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Photographie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u.a. [...] Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen“ (*BMFSFJ 2012, S. 145*).

Kulturelle Bildung wird in diesem Zusammenhang als Prozess und Ergebnis der reflexiven Auseinandersetzung mit medialen, technischen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen verstanden und beschränkt sich nicht allein auf ausgewählte Techniken aus

# Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen?

*Natalia Gagarina, Nathalie Topaj, Dorothea Posse, Sophia Czapka*

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Langzeitstudie untersucht den Einfluss von Sprachfördermaßnahmen auf die Entwicklung des Lexikons und der Grammatik bei 160 türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren. Zwei Sprachförderprogramme – eine additive, kinderzentrierte und eine alltagsintegrierte, erzieherzentrierte Maßnahme – wurden über einen Zeitraum von drei Jahren durchgeführt. Die produktiven und rezeptiven grammatischen und lexikalischen Fähigkeiten der Kinder wurden in dieser Zeit erhoben und mit einer Kontrollgruppe ohne Sprachfördermaßnahmen verglichen. Einen signifikanten positiven Einfluss auf das Lexikon erbrachte lediglich die kinderzentrierte Maßnahme. Die anderen beiden Gruppen unterschieden sich nicht signifikant voneinander.

*Schlagwörter:* bilingualer Spracherwerb, Grammatik- und Lexikonentwicklung, Sprachfördermaßnahmen

*Acquisition of German by bilingual children with L1 Russian or Turkish: Is there an influence of language support programs after all?*

## **Abstract**

The present longitudinal study examines the influence of preschool language support programs on the development of grammar and lexicon of 160 Turkish-German or Russian-German bilingual children aged two to six years. Two language support programs were implemented over the course of three years – one supplementary, child-centered program and one integrated, teacher-centered program. The children's grammar and lexicon development in the intervention groups were compared with grammar and lexicon development in a control group without additional support. Only the child-centered support program significantly affected lexicon development. The other two groups did not differ significantly.

*Keywords:* bilingual language acquisition, grammar and lexicon development, language support programs

## 1 Einleitung

Sprachförderung spielt in deutschen Bildungseinrichtungen eine zunehmend große Rolle, insbesondere für die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder, die unter heterogenen Spracherwerbsbedingungen und mit unterschiedlichen Sprachkombinationen auf-

wachsen. Spätestens bei der obligatorischen Einschulungsuntersuchung werden bei vielen mehrsprachigen Kindern Auffälligkeiten in der deutschen Sprache festgestellt, trotz langjährigem Kitabesuch. So zeigt beispielsweise mehr als ein Viertel der mehrsprachigen Kinder unzureichende Kenntnisse in der Pluralbildung (*Bettge/Oberwöhrmann* 2016). Zudem wurde in einigen Studien gezeigt, dass sich die sprachlichen Leistungen von einem Drittel der mehrsprachigen Kinder nach einem Jahr intensiven Kontakts mit der deutschen Sprache in monolingualen Kitas weiterhin unterhalb der monolingualen Norm befinden (*Armon-Lotem/Walters/Gagarina* 2011; *Gagarina* u.a. 2014) und sich der Abstand zur Norm mit steigendem Alter vergrößert (*Gagarina* u.a. 2014). Für Kinder, die erst mit vier oder fünf Jahren in die Kita kommen, reicht oft die Zeit nicht aus, um noch vor dem Schuleintritt die Grundlagen der deutschen Sprache zu erwerben.

Viele mehrsprachige Kinder benötigen also einen früheren Zugang zur deutschen Sprache und eine intensivere Interaktion mit und in ihr (idealerweise über die Kindertageseinrichtung hinausgehend), sowie eine geeignete Sprachförderung, damit ihre Sprachkenntnisse adäquat aufgebaut werden können und eine gute Basis für den späteren schulischen Erfolg bilden. Die Frage, wie man diese mehrsprachigen Kinder früh und bestmöglich fördern kann, wird in dieser Studie anhand des Vergleichs zweier Sprachfördermaßnahmen untersucht.

## 2 Forschungsstand: Sprachfördermaßnahmen

Die uns bekannten und meistverbreiteten Sprachförderkonzepte im Elementarbereich lassen sich in zwei Kategorien einteilen: (a) die alltagsintegrierte Förderung durch ErzieherInnen im Gruppenverband und (b) die additive Sprachförderung in Kleingruppen, in denen Kinder stundenweise aber regelmäßig durch ErzieherInnen oder speziell dafür ausgebildete Sprachförderkräfte gefördert werden. In beiden Fällen ist es erforderlich, dass die Förderung durch Personen geschieht, die hierfür geeignete Kompetenzen aufweisen. Dazu gehören insbesondere gute Kenntnisse im Bereich des kindlichen ein- und mehrsprachigen Spracherwerbs und der spezifischen Eigenschaften des Deutschen, sowie die Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in sprachförderliches Verhalten umzusetzen.

Laut der BISS-Expertise (*Schneider* u.a. 2012) ist noch nicht viel darüber bekannt, wie eine alltagsintegrierte Förderung tatsächlich in Einrichtungen implementiert wird und welche langfristigen Auswirkungen sie auf die sprachliche Entwicklung von Kindern hat. In Bezug auf die additive Sprachförderung, die entweder im Rahmen eines Sprachförderprogramms oder als Sprachförderansatz durchgeführt wird, weist die BISS-Expertise u.a. darauf hin, dass diese Art von (meist verpflichtender) Förderung üblicherweise erst ein oder höchstens zwei Jahre vor der Einschulung angeboten wird, nachdem ein Förderbedarf festgestellt wurde. Der zeitliche Umfang der Förderung kann dabei von zwei Stunden pro Woche bis drei Stunden täglich variieren und je nach Ansatz zwischen sechs und 24 Monaten dauern. Eine detaillierte Aufstellung der Sprachförderangebote in den verschiedenen Bundesländern ist in *Redder* u.a. (2010, S. 22-26) zu finden. In einigen Bundesländern werden die Sprachförderangebote für jüngere Vorschulkinder in den Bildungsplänen für den Elementarbereich verankert (Übersicht über die entsprechenden Konzepte s. *Jampert/Fried/Sens* 2007; *Redder* u.a. 2010, S. 27). Diese Sprachförderkonzepte sind linguistisch oder pädagogisch motiviert und zeigen eine große Varietät hinsichtlich des Um-

fangs, der Materialien, der Umsetzung im Kita-Alltag, der Zielgruppe oder der geförderten Sprachen. An gleicher Stelle wird davon gesprochen, dass es an wissenschaftlichen Evaluationen der Sprachförderkonzepte und kontrollierten Interventionsstudien, vor allem langfristigen Studien, mangelt. In einem detaillierten Review zu 23 additiven oder alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen für Vorschulkinder stellen *Egert* und *Hopf* (2016) fest, „dass alltagsintegrierte Sprachförderansätze, insbesondere für Kinder unter drei Jahren, erfolgsversprechend sind. Für additive Maßnahmen sind die Ergebnisse inkonsistent“ (*Egert/Hopf* 2016, S. 160).

EVAS (Evaluation zur Sprachförderung von Vorschulkindern) evaluierte verschiedene Förderangebote in Baden-Württemberg im Rahmen des Programms „Sag’ mal was“, darunter ein grammatisch-semantisch orientiertes Förderangebot nach *Penner* (2002) und *Tracy* (2003) und ein kommunikativ orientiertes Förderangebot nach *Kaltenbacher* und *Klages* (2005, 2006). Diese Evaluation kam zu folgendem allgemein formulierten Ergebnis: „entweder erbringen die drei verglichenen Programme im Gesamteffekt gleich viel, wengleich auf unterschiedlichem Weg – vielleicht bringt gar jegliche Sprachförderung etwas – oder aber man weiß noch zu wenig über die faktischen Entwicklungen der sprachlichen Fähigkeiten an dieser Schnittstelle“ (*Redder* u.a. 2010, S. 28). EVAS kritisierte u.a. den beschränkten Gesamtumfang der jeweiligen Programme (120 Förderstunden inkl. Vor- und Nachbereitung innerhalb von sechs Monaten), die problematische Zusammenstellung der Kontrollgruppe sowie die Auswahl der Testverfahren, die zur Ermittlung des Sprachstands der Kinder herangezogen wurden. In *Schneider* u.a. (2013) wurde ebenfalls auf die Wirkungslosigkeit von „Sag’ mal was“ hingewiesen.

Ähnliche Ergebnisse fanden sich auch im Zusammenhang mit den Programmen „Vorlaufkurse“ in Hessen (auch als Projekt DACHS – Deutsch-Sprachförderung vor der Schule bekannt; *Sachse* u.a. 2010) und „Handlung und Sprache“ in Brandenburg, das im Rahmen des Projektes EkoS (Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung) evaluiert wurde (*Wolf/Stanat/Wendt* 2011). *Schneider* u.a. (2013) zeigten, dass bei allen Programmen die Fortschritte der geförderten Kinder den Fortschritten der nicht geförderten Kinder ähneln und dass die geförderten Kinder trotz Sprachförderung nicht das Niveau der Kinder erreichen, bei denen kein Sprachförderbedarf ermittelt wurde.

Den Einfluss von Sprachförderung auf die Morphologieentwicklung haben *Kauschke* und *Rath* (2017) untersucht. Sie verglichen die Wirksamkeit impliziter (d.h. Inputspezifizierung) vs. expliziter Sprachfördermethoden (und deren Kombination) bei 44 fünf- bis sechsjährigen bilingualen Kindern. Die Autorinnen stellten signifikante Verbesserungen im Bereich der Morphologie sowohl bei den geübten Formen als auch bei ungeübten Formen fest. Sie schlussfolgerten, dass bilinguale Kinder von einer kurzen Intensivförderung profitieren können.

Die Wirkung alltagsintegrierter Sprachförderung in der Kita beschreiben die Studien von *Buschmann*, *Degitz* und *Sachse* (2014), in denen das Heidelberger Interaktionstraining für pädagogische Fachkräfte (HIT) dargestellt wird (vgl. Heidelberger Elterntrainings zur frühen Sprachförderung von *Buschmann*, 2011). Das Ziel der Studie war, durch das Training „eine Verbesserung der alltäglichen Interaktion und Kommunikation zwischen Fachperson und Kind“ (*Buschmann* u.a. 2014, S. 417) zu erreichen. Darüber hinaus strebte das Programm „eine Veränderung des Verhaltens der Fachpersonen im Sinne eines besonders sprachförderlichen Umgangs mit sprachauffälligen Kindern mit dem Ziel diesen Kindern den Spracherwerb zu erleichtern“ (ebd., S. 417) an. Das Heidelberger In-

# „Es verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule“. <sup>1</sup> Perspektiven von Pädagog\*innen auf Erziehung und Sorge im Kontext der Nahrungsversorgung

*Friederike Schmidt*

## **Zusammenfassung**

Pädagogische Einrichtungen sind zunehmend für die Nahrungsversorgung von Kindern zuständig. Sie übernehmen damit einen Aufgabenbereich, der traditionell Eltern zugeschrieben wird. Für den Bereich der nutritiven Versorgung deuten sich damit Verschiebungen im Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Institutionen an, die Neuordnungen der Erziehung und Sorge und folglich Veränderungen in der Hervorbringung von Kindheit bedeuten. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag auf Basis von Gruppendiskussionen, wie Pädagog\*innen des Elementar- und Primarbereichs die Ernährung von Kindern wahrnehmen und wie sie dabei Erziehungs- und Sorgeverantwortung im Verhältnis von Eltern und pädagogischen Institutionen zueinander begreifen.

*Schlagwörter:* Erziehungs- und Sorgeverantwortung, Kindheit, Perspektiven pädagogischer Fach- und Lehrkräfte, Ernährung als pädagogischer Gegenstands- und Handlungsbereich

*“Everything is shifting to Kindergartens and Schools“. Perspectives of Pedagogues on Parental and Institutional Nutrition Education and Care*

## **Abstract**

Recently, the nutrition of children has established as a new field of pedagogical-institutional duty in German kindergartens and primary schools. This leads to changes in the child care and, as such, to changes in the constitution of childhood. Against this background, the article analyses group discussions held with pedagogues working in kindergartens and primary schools on the topic of nutrition. It examines how pedagogues perceive the nutrition of kindergarten- and schoolchildren and how they conceptualize education and care responsibility within the frame of parental and pedagogical-institutional child care.

*Keywords:* child education and care responsibility, childhood, perspectives of pedagogues, nutrition as a pedagogical topic

## 1 Einleitung

Seit Ende der 1990er Jahre lassen sich verschiedene Veränderungen in der Kinderbetreuung in Deutschland konstatieren. Hinzuweisen ist auf einen Ausbau sowie auf eine verstärkte Nutzung pädagogisch-institutioneller Betreuung von Kindern (vgl. *DeStatis* 2015).

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2018, S. 211-224 <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.06>

Zudem sind Veränderungen in Bezug auf das immer jüngere Alter des Eintritts des Kindes in die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu konstatieren (vgl. ebd.). Überdies ist eine Ausweitung der Dauer der Besuchszeiten von Kindern in pädagogischen Einrichtungen festzustellen. Dies ist für den Elementarbereich wie für den Grundschulbereich gleichermaßen zu verzeichnen (vgl. ebd.; KMK 2015). Zugleich übernehmen pädagogische Institutionen zunehmend Betreuungsaufgaben, die traditionell der Familie zugeschrieben werden (vgl. *Honig* u.a. 2013). Ein Beispiel dafür ist die nutritive Versorgung von Kindern. So werden in elementarpädagogischen Einrichtungen vermehrt Angebote der Nahrungsversorgung, wie Frühstück oder Mittagessen, wahrgenommen (vgl. *Ländermonitor* 2015). Im Schulkontext ist die Einrichtung einer Schule als Ganztagschule überdies an die Vorgabe geknüpft, dass „an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird“ (KMK 2012, S. 4). Zudem werden in pädagogischen Einrichtungen der Kindheit vermehrt Programme zur Ernährungsbildung (z.B. ‚Frühstückskönig‘, ‚Sarah Wiener Kochkurse‘) aufgegriffen sowie auf (fach)politischer Ebene zunehmend gefordert (vgl. *Schulz* 2016; *DGE* 2014).

Mit diesen Erweiterungen des pädagogisch-institutionellen Betreuungsangebots im Bereich der kindlichen Ernährung sind Neuordnungen der Erziehung und Sorge verknüpft, die Veränderungen in der Hervorbringung von Kindheit zeitigen. Dennoch wird der Bereich der Nahrungsversorgung von Kindern in der Kindheitsforschung nur wenig beachtet. So ist bislang auch noch nicht untersucht, ob Neukonzipierungen der Erziehung und Sorge im Bereich der nutritiven Versorgung von Kindern auf der diskursiven Ebene der pädagogisch-institutionellen Praxis, in den Erziehungs- und Sorgevorstellungen von Pädagog\*innen, festzustellen sind. Hieran knüpft der Beitrag an. Basis der Analyse sind Gruppendiskussionen, die mit Fach- und Lehrkräften des Elementar- und Primarbereichs zum Thema der Ernährung von Kindern geführt wurden. Nach Darlegung des Forschungsstands (Kapitel 2) und Darstellung des Forschungshintergrundes (Kapitel 3) werden zentrale Befunde dieser Analyse vorgestellt (Kapitel 4). Die Forschungsergebnisse werden am Ende zusammengefasst, und es wird ein Ausblick auf weitere Forschung gegeben (Kapitel 5).

## 2 Stand der Forschung

Neuordnungen der Erziehung und Sorge, die sich in den letzten 20 Jahren<sup>2</sup> verzeichnen lassen, rücken zusehends in den Blick der Kindheitsforschung und ihrer Auseinandersetzung um die Konstituierung von Kindheit. Insbesondere Veränderungen im Verhältnis zwischen Elternhaus und pädagogischen Institutionen stehen dabei im Fokus der Forschung. Mit Bezug auf die (fach)öffentliche und politische Ebene wird dabei auf einen Bedeutungszuwachs der außerfamilialen Betreuung aufmerksam gemacht. So ist die pädagogisch-institutionelle Betreuung nicht mehr als „Ausnahmefall“ (*Mierendorff* 2013, S. 51), sondern als „Regelleistung für alle Kinder“ (ebd.) konzipiert. In der Forschung wird dies als ein „Mehr an öffentlicher Verantwortung“ (*Richter/Andresen* 2012, S. 253) diskutiert. Allerdings wird zugleich konstatiert, dass der Bedeutungszuwachs öffentlicher Verantwortung für das Kind „weder universell ist und [...] Eltern nicht generell aus ihren Pflichten entlässt“ (ebd.; vgl. auch *Fegter* u.a. 2015). So bleiben Eltern „ideell und rechtlich für [Kinder und] deren Versorgung, Entwicklung, Bildungskarriere und Gesundheits-

# Qualitätsmerkmale satirischer Publikationen in der (Sonder-)Pädagogik.

Replik auf einen Fake-Artikel von *Katja Koch* und *Stephan Ellinger*

*Thilo Schmidt*

## Zum Sachverhalt

In der Ausgabe Nr. 11/2016 erschien in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* ein Artikel mit dem Titel *Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms „Kuno bleibt am Ball“ (KUBA)* von *Stephan Ellinger* und *Katja Koch*. Kurz danach veröffentlichten die Autoren (beide haben Professuren im Bereich der Sonderpädagogik inne) eine Erklärung (*Koch/Ellinger 2017*), in der sie darüber informierten, dass die im Artikel vorgestellte Studie erfunden und aus verschiedenen Gründen unsinnig sei. Weder das Förderprogramm „KUBA“ noch die im Artikel berichtete quantitative Evaluation mit entsprechenden statistischen Angaben zur Wirksamkeit des Programms wurden je durchgeführt. Den Herausgebern der *Zeitschrift für Heilpädagogik* war nicht bekannt, dass es sich um eine Fälschung handelt. Die Fake-Studie und die damit verbundene Kritik am Evidenzparadigma wurden von *Koch* und *Ellinger* in einem Artikel, mit dem Titel *Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – Eine Satire*, der kurz zuvor in der von *Katja Koch* mitherausgegebenen *Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute* publiziert wurde (*Koch/Ellinger 2016*), mehr oder weniger deutlich angekündigt. Aufgegriffen wurde der Fall auch in der Presse (*Schmoll 2016*).

Der Inhalt der Fake-Studie – ein Förderprogramm zu mathematischen Vorläuferkompetenzen für vier- bis achtjährige sozial benachteiligte Kinder, das angeblich mit einem quasi-experimentellen Prä-post-Design evaluiert wurde – ließe sich thematisch auch der Pädagogik der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung zuordnen. Aus diesem Grund erscheint eine Auseinandersetzung mit dem Thema in der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* lohnenswert.

## Was ist das Motiv?

Ziel der Fake-Aktion ist es, das Evidenzparadigma bzw. Evidenzparadigma (*Koch/Ellinger 2016*) in der Sonderpädagogik in Frage zu stellen. Der Angriff richtet sich insbesondere auf empirische Studien lehr-/lernpsychologischer Provenienz, in denen Förderprogramme für den früh- und sonderpädagogischen Bereich entwickelt und mittels quantita-

## Vorbilder erfragen und erforschen – Herausforderungen bei der Erfassung und Deutung medialer Bezugspersonen

*Dagmar Hoffmann, Claudia Wegener*

„Als Kind wollte ich Fußball spielen können wie Franz Beckenbauer oder den Mond erobern wie Neil Armstrong. Historisch waren für mich immer alle, die unter den Nazis politischen Widerstand geleistet haben, Vorbilder [...]“<sup>1</sup>. Dies ist die Antwort eines der größten lebenden Vorbilder der Deutschen, dem Fernsehmoderator Günther Jauch, im Hinblick auf seine eigenen Vorbilder. Laut einer repräsentativen Befragung für die Programmzeitschrift *HÖRZU* im August 2017 sind Jauch und auch der ehemalige Bundespräsident Joachim Gauck für jeweils 47% der Befragten ein großes Vorbild, gefolgt von der Bundeskanzlerin Angela Merkel (40%). Die Befragten konnten aus einem Pool von 50 Personen des öffentlichen Lebens angeben, ob sie diesen Menschen als Vorbild ansehen. Die Rankings variieren in den verschiedenen Altersgruppen und auch geschlechtsspezifisch. Vor allem die weiblichen Befragten votierten für Jauch (59%)<sup>2</sup>. Ein selektiver Befund dieser Befragung ist folglich, dass Vorbilder nicht unbedingt dem eigenen Geschlecht entsprechen müssen. Während die Unterhaltungsindustrie ein wahrlich reges Interesse daran hat, in Erfahrung zu bringen, für wen die RezipientInnen schwärmen, finden sich in der deutschsprachigen, sozialwissenschaftlichen Forschung nur wenige Studien, die sich systematisch mit der Bedeutung und dem „Einflusspotenzial medialer Vorbilder“ (*Hipeli/Süss* 2013) beschäftigen. Der Religionspädagoge *Hans Mendl* postuliert sogar, dass Vorbilder ein „sozialwissenschaftliches Rätsel“ (2015, S. 27) seien. Vorbildabfragen gehören zu kaum einem Forschungsprogramm, das in der Erziehungswissenschaft, der Medienpädagogik, der Soziologie der Kindheit, der Jugendsoziologie sowie der Medien- und Kommunikationswissenschaft obligatorisch verfolgt wird (siehe auch *Eulenbach* 2013). Dieses Manko nehmen wir im folgenden Beitrag zum Anlass, um zunächst Forschungsprämissen herauszustellen und den rudimentären Stand der Forschung bezogen auf einen Zeitraum von maximal 15 zurückliegenden Jahren und primär deutschsprachigen Raum aufzuarbeiten. Darauf aufbauend werden einige Ansätze sowie zugehörige methodologische Probleme aufgezeigt. Abschließend möchten wir Desiderata und Forschungsfragen zur Anregung und Ermutigung für eine aussichtsreiche Vorbildforschung formulieren.

# Kino und Schule als Orte der Filmbildung und der medienpädagogischen Lehre

Florian Krauß

## 1 Einleitung

Die vom Netzwerk Vision Kino und regionalen Partner-Institutionen verantworteten SchulKinoWochen sind mit ca. 900.000 Teilnehmenden im Jahr eine zentrale Kulturveranstaltung für Kinder und Jugendliche in Deutschland.<sup>1</sup> Schulklassen aller Klassenstufen und Schulformen besuchen während der Unterrichtszeit zu ermäßigten Eintrittspreisen das Kino, oft begleitet von Filmgesprächen.<sup>2</sup> Manche Heranwachsende begegnen hier erstmals jener Filmspielstätte (vgl. *Jahn* 2011). Die SchulKinoWochen sind folglich ein durchaus relevanter Verwertungsweg – auch vor dem Hintergrund rückläufiger Besucher\_innen-Zahlen bei jüngeren Zielgruppen (vgl. *Reuband* 2011; *Filmförderungsanstalt FFA* 2017) und gerade was Kinder- und Jugendfilme jenseits deutscher Blockbuster-Komödien und des Hollywood-Family-Entertainments anbelangt.

2015, 2016 und 2017 leiteten Studierende der Bachelor-Studiengänge Medienwissenschaft und Soziale Arbeit an der Universität Siegen Filmgespräche bei den SchulKinoWochen und evaluierten im Hinblick darauf aktuelle Kinoproduktionen für Kinder und Jugendliche. So wendeten sie die vorherige theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten der Filmbildung praktisch an. Wichtige Intention für die Ermutigung zum entsprechenden Praxistransfer war ein ähnlicher Eindruck wie der, den *Eckert/Martin* (2014, S. 11) im verwandten „Versuch zur Vermittlung der Vermittlung“ an der Bauhaus-Universität Weimar gewonnen haben: „[dass] die Studierenden zwar theoretisch gut ausgebildet werden, jedoch in der Kluft von Theorie und Praxis häufig den Mut verlieren, eigene Konzepte zu entwickeln und umzusetzen“. Die Kooperation mit Vision Kino und Film + Schule NRW sollte ihnen am Beispiel der Filmbildung praktische Handlungsfelder der Medienpädagogik aufzeigen. Von dieser Zusammenarbeit ausgehend, möchte der Kurzbeitrag beleuchten, wie Filmbildung in der Schule und im Kino stattfinden kann und wie dortige Projekte sich in die wissenschaftliche Lehre integrieren lassen.

## 2 Kontextualisierung in Konzepte der Filmbildung

Filmbildung ist nicht auf die Kontexte Schule und Kino beschränkt, sondern allgemeiner als „übergeordnete Kategorie für [...] Filmkompetenz, Filmpädagogik, Filmerzziehung und Filmdidaktik“ (*Spielmann* 2011, S. 18) zu verstehen. Die von 2015 bis 2017 durchgeführten