

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

3-2020

Freie Beiträge

- Apps im frühen Kindesalter
- Geschlechterdarstellungen im Kinderbuch
- Wirbellose Tiere im Bewusstsein von Schulkindern
- Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen
- Mentalisieren von pädagogischen Fachkräften
- Warum soll man Arbeiter bleiben?

Kurzbeiträge

- Kriminalitätsprävention von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung
- Narrative Spielformen in der politischen Bildung

Rezensionen



77411

15 Jahrgang

3. Vierteljahr 2020

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

**Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Youth Research
Herausgeberinnen und Herausgeber:**

Prof. Dr. Andrea Eckhardt, Görlitz; Prof. Dr. Sara Fürstenau, Hamburg; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena; Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle; Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Halle; Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Vorarlberg, (geschäftsführend); Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröder, Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

Beirat:

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Berlin; Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Wuppertal; Dr. Sebastian Dippelhofer, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden; Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Arthur Fischer, Frankfurt; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Cathleen Grunert, Halle; Dr. Roger Hewitt, London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Bielefeld; Prof. Dr. Angela Ittel, Berlin; Prof. Dr. Vera King, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Carmen Leccardi, Mailand; Prof. Dr. Drorit Lengyel, Hamburg; Prof. Dr. Manfred Liebel, Berlin; Prof. em. Dr. Gudula List, Anweiler-Queichhambach; Dr. Andreu López Blasco, Bétera; Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg/Stendal; Prof. Dr. Ursula Neumann, Hamburg; Prof. Dr. Alan Prout, Warwick; Prof. em. Dr. Jens Qvortrup, Trondheim; Dr. Wolfgang Reissmann, Siegen; Prof. Dr. Ingo Richter, Berlin; Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Bamberg; Prof. Dr. Petra Schulz, Frankfurt; Prof. Dr. Margrit Stamm, Université de Fribourg; Prof. Dr. Stephan Sting, Klagenfurt; Prof. Dr. Daniel Süß, Zürich; Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Köln; Prof. Dr. Mirjana Ule, Ljubljana; Prof. Dr. Klaus Wahl, München; Prof. Dr. Andreas Walther, Frankfurt; Ursula Winklhofer, München.

Geschäftsführende Herausgeberin und Redaktion:

Prof. Dr. Gudrun Quenzel
PH Vorarlberg
Liechtensteinerstraße 33-37. 6800 Feldkirch. Österreich
Tel: +43 (0)5522-31199-555
E-Mail: gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at

Redakteurin:

Mag. Katharina Meusburger
PH Vorarlberg
Institut für Bildungssoziologie
Liechtensteinerstraße 33-37. 6800 Feldkirch Österreich
Tel.: +43 (0)5522-31199-524
E-Mail: diskurs@ph-vorarlberg.ac.at

Verlag:

Verlag Barbara Budrich GmbH. Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen
Tel +49 (0)2171. 79491 50. Fax +49(0)2171. 7949169
E-Mail: info@budrich-verlag.de
<https://budrich.de/>

Erscheinen und Bezugsmöglichkeiten:

Jährlich vier Hefte. Jahresabonnement der Print-Version für Institutionen 86,- €, für Einzelpersonen 64,- €, für Studierende bei Vorlage einer Studienbescheinigung 39,- €. Kombi-Abonnement (print + online) für Institutionen: 164,- €; für Privatbezieher 79,- €. Alle Preise zuzüglich Versandkosten Inland: 6,80 €, Ausland 16,- €. Ein Einzelheft kostet 22,- €. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens drei Monate vor Ablauf des Kalenderjahres schriftlich erfolgen. Weitere Preisinformationen unter www.budrich-journals.de. Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© Edmund Budrich. Beratung und Betreuung von Verlagsprojekten. Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Copyright-Inhabers vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Satz: Beate Glaubitz Redaktion und Satz, Leverkusen (E-Mail: glaubitz.rs@t-online.de)
Printed in Europe

Der Diskurs Kindheits- und Jugendforschung in Datenbanken & Externen Webseiten:

CNKI | CNPeReading | Crossref | EBSCO | GBI-Genios | GESIS | Google Scholar | NSD | ProQuest Sociology Collection
ProQuest Sociology Social Science Premium Collection | scholars-e-library | SSOAR | Ulrichsweb

Diskurs im Internet unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs>

ISSN 1862-5002

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 15 Heft 3

Inhalt

Freie Beiträge

<i> Gudrun Quenzel, Katharina Meusbürger, Michael Steiner</i> Editorial	241
<i> Anne-Kristin Cordes, Franziska Egert, Fabienne Hartig</i> Apps für Kindergartenkinder: Lernen oder Aufmerksamkeitsraub? – Anforderungen an Lernapps aus kognitionspsychologischer Perspektive	243
<i> Lars Burghardt, Fabian Hemmerich, Anna Mues</i> Frühkindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs	259
<i> Jürgen Drissner, Sabrina Tichy, Katrin Hille</i> Wie präsent sind wirbellose Tiere im Bewusstsein von Schulkindern in Costa Rica und Deutschland? – Ein Vergleich	272
<i> Lars Burghardt, Katharina Kluczniok</i> Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen – Untersuchung eines alltäglichen pädagogischen Settings	286
<i> Daniela Mayer, Julia Berkic, Kathrin Beckh (†)</i> Mentalisieren als Voraussetzung für feinfühliges Verhalten von pädagogischen Fachkräften: Methodenentwicklung und Ergebnisse einer Pilotstudie	301
<i> Javier A. Carnicer</i> „Warum soll man Arbeiter bleiben?“ Bildungsaufstieg in einer Familie türkischer Herkunft	318

Kurzbeiträge

Annalena Yngborn, Diana Willems

Kriminalitätsprävention unter Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung als besondere Herausforderung? Vorstellung einer Expertise zum Stand der Diskussion und Ansätzen in der Praxis 331

Markus Lichterkus

Narrative Spielformen in der politischen Bildung 336

Rezensionen

Andreas Hadjar

Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller, Freerk Blome (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft 343

Pascal Schreier

Ulrike Fickler-Stang (2019): Dissoziale Kinder und Jugendliche – unverstanden und unverstehbar? Frühe Beiträge der Psychoanalytischen Pädagogik und ihre aktuelle Bedeutung 345

Autorinnen und Autoren 347

Zu diesem Heft

Gudrun Quenzel, Katharina Meusbürger, Michael Steiner

Die dritte Ausgabe des „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ des Jahres 2020 erscheint als freies Heft und greift eine breite Palette an aktuellen Themen der Kindheits- und Jugendforschung auf.

Anne-Kristin Cordes, Franziska Egert und Fabienne Hartig setzen sich in ihrem Beitrag mit der Frage auseinander, wie Lernapps für Kinder in der frühen Kindheit gestaltet sein müssen, um Lernprozesse tatsächlich zu ermöglichen. Dabei stehen multimediales und digitales Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht im Vordergrund. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass der adäquate Einsatz digitaler Medien die Chance birgt, kindliche Lernprozesse zu ermöglichen und optimal zu unterstützen.

Lars Burghardt, Fabian Hemmerich und Anna Mues widmen sich der frühkindlichen Wahrnehmung von Geschlechterrollen beim Lesen von Bilderbüchern. Die Autor*innen untersuchen die kindliche Geschlechterrollenwahrnehmung von 43 Kindergartenkindern beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs. Die Ergebnisse zeigen, dass viele der Kinder egalitäre und flexible Rollenvorstellungen haben und dass Faktoren wie „Erwachsen sein“ oder „Kompetent sein“ für die kindliche Wahrnehmung teils eine größere Rolle spielen als das Geschlecht der Figuren.

Jürgen Drissner, Sabrina Tichy und Katrin Hille vergleichen, wie Grundschul Kinder in Deutschland und in Costa Rica die Fauna ihres Landes wahrnehmen. Dabei wurden insgesamt 56 Grundschul Kinder der dritten und vierten Klassenstufe gebeten, den jeweils heimischen Wald mit typischen Tieren nach ihren Vorstellungen zu zeichnen. Der Beitrag zeigt unter anderem, dass die artenreiche Tiergruppe der Wirbellosen in den Vorstellungen der Schulkinder unterrepräsentiert, während Wirbeltiere vergleichsweise überrepräsentiert sind. Etwa zeichneten innerhalb der Stichproben sowohl die deutschen als auch die costa-ricanischen Schülerinnen und Schüler signifikant weniger Wirbellose als Wirbeltiere.

Lars Burghardt und Katharina Kluczniok untersuchen in ihrem Beitrag die Rolle des Morgenkreises in Kindertageseinrichtungen. Die Autor*innen analysieren insgesamt 28 Settings und befragen zudem die zuständigen pädagogischen Fachkräfte. Die Analysen deuten darauf hin, dass Morgenkreise eine bestimmte Struktur aufzeigen, insbesondere sprachliche Aktivitäten wie Erzählrunden oder das Abzählen der anwesenden Kinder sind

festen Bestandteile des Ablaufs. Die verfolgten Ziele reichen vom kindlichen Sprachanlass bis zur Stärkung des Gruppengefühls.

Daniela Mayer, Julia Berkic und Kathrin Beckh entwickeln im Rahmen einer Pilotstudie ein Interview, mit dessen Hilfe die mentalisierenden Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind ermittelt werden kann. Den inhaltlichen Schwerpunkt des Interviews bildet die Nähe-Distanz-Regulation in der Beziehung zum Kind. Die Ergebnisse der Pilotierung deuten darauf hin, dass das entwickelte Interview dafür geeignet ist, eine breite Varianz an Fähigkeiten zum Mentalisieren und Beziehungsrepräsentationen von pädagogischen Fachkräften erfassen zu können.

Im Fokus des Beitrags von *Javier A. Carnicer* stehen Bildungsaspirationen und der Bildungsaufstieg in Familien mit türkischem Migrationshintergrund. Auf der Grundlage von biografisch-narrativen Interviews mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft wird analysiert, wie Bildungsaspirationen intergenerational weitergegeben werden und welche familiären Bedingungen den Bildungsaufstieg unterstützen. Die Fallanalysen zeigen, dass Bildungsentscheidungen nicht allein aus Kalkülen entstehen, sondern in biografischen Entwürfen verankert sind.

Wir möchten außerdem Prof. Dr. *Cathleen Grunert* von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ganz herzlich im Herausgeber*innenteam des DISKURS KINDHEITS- und JUGENDFORSCHUNG begrüßen. Sie wird das bestehende Team mit ihren Forschungsschwerpunkten in den Bereichen Hochschul-, Arbeitsmarkt- und Evaluationsforschung sowie qualitative und quantitative Forschungsmethoden bereichern.

Wir wünschen eine spannende Lektüre!

Apps für Kindergartenkinder: Lernen oder Aufmerksamkeitsraub? – Anforderungen an Lernapps aus kognitionspsychologischer Perspektive

Anne-Kristin Cordes, Franziska Egert, Fabienne Hartig

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Lernapps für Kinder in der frühen Kindheit gestaltet werden müssen, um Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu wird multimediales und digitales Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht beleuchtet. Theoretische Modelle legen nahe, dass die Verarbeitung neuer Informationen im Arbeitsgedächtnis über zwei Kanäle erfolgt, einen akustischen und einen visuellen Kanal. Doch sind die Verarbeitungsressourcen des Arbeitsgedächtnisses begrenzt: Neben der Verarbeitung relevanter neuer Informationen und der Integration neuen und bereits gespeicherten Wissens werden Ressourcen – je nach Aufmerksamkeitslenkung – durch die Verarbeitung irrelevanter Reize oder durch die Inhibition dieser Reize gebunden. Diese und weitergehende theoretische Annahmen bestätigen sich in empirischen Studien zu multimedialem Lernen. Daraus lassen sich Hinweise ableiten, welche Anforderungen Lernapps erfüllen sollten, um den Lernprozess zu ermöglichen und zu unterstützen. So reduziert sich die Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses durch das Weglassen irrelevanter Informationen und gleichkanaliger Redundanzen sowie die Beschränkung auf nur wenige Wahlmöglichkeiten. Erleichtert wird das Lernen (komplexer Inhalte) zudem durch die Hervorhebung essentieller Informationen, Vorentlastung und die parallele Darbietung gleicher Informationen über beide Verarbeitungskanäle. Die Berücksichtigung und Verbreitung dieses kognitionspsychologischen Wissens im Bereich der (Medien-) Pädagogik wie auch der App-Entwicklung/ Informatik birgt die Chance, kindliche Lernprozesse durch die Entwicklung und den Einsatz adäquater digitaler Medien zu ermöglichen und optimal zu unterstützen.

Schlagwörter: Apps, Review, Kognition, frühe Kindheit, Lerntheorie

Apps for children in early childhood: Learning opportunities or attention-absorbing waste of time? – Requirements for educational apps from a cognitive science perspective

Abstract

The present paper addresses the question how educational apps need to be constructed in order to support learning processes in early childhood. To this end multimedia and digital learning are examined from a cognitive science perspective. Theoretical frameworks suggest that information is processed via two channels in working memory, an auditory and a visual channel. But processing capacities are limited: Essential processing of new information and generative processing integrating new and previously stored knowledge are hampered by resources being deployed to non-essential processing of irrelevant information or the inhibition of such information – contingent to attention control. These and further theoretic-

cal assumptions are supported by empirical data. Research findings imply that educational apps should meet certain criteria in order to facilitate and support learning processes: Working memory load needs to be reduced by the omission of irrelevant information and same-channel redundancies as well as by limiting the number of available options. Learning (of complex content) is facilitated by emphasizing essential information, pre-presentation of crucial information and parallel presentation of the same content via both processing channels. Incorporating and spreading these insights from cognitive and learning sciences in the fields of education and app development/information technology has the potential to facilitate and support children's learning processes.

Keywords: Applications, review, early childhood, cognition, learning theory

1 Aufwachsen im digitalen Zeitalter

Im Rahmen der zunehmenden Digitalisierung wird auch die Nutzung digitaler Medien im frühen Kindesalter verstärkt in den Blick genommen. Die Positionen in der gesellschaftlichen Debatte liegen teilweise weit auseinander. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung empfiehlt keine Mediennutzung für Kinder unter drei Jahren und maximal 30 Minuten für 3- bis 6-Jährige (*Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* 2019). Auch der Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte legt Familien einen achtsamen Umgang mit Bildschirmmedien nahe (*Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte* 2018) und berichtet, dass 70 Prozent der Kinder im Kindergartenalter elterliche Smartphones länger als 30 Minuten pro Tag nutzen (*Riedel/Büsching/Brand* 2016). Gleichzeitig messen Expertengruppen, Eltern und Bildungspolitik der Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern einen hohen Stellenwert bei (*Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte* 2018; *Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz* 2004; *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2015). In diesem Sinne wurden Medien- und informatische Bildung im frühkindlichen Bildungsbereich bereits 2004 im Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (*Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz* 2004) und 2012 in der Fachkraftausbildung (*Kultusministerkonferenz* 2012) verankert. Die medienpädagogisch fundierte Nutzung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen nimmt entsprechend zu (*Reichert-Garschhammer/Becker-Stoll* in Vorbereitung; *Roboom* 2019).

Gegenwärtig sind nahezu alle Familien mit Smartphones ausgestattet (9 von 10), 38 Prozent der Familien verfügen zusätzlich über ein Tablet (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2015, 2018). Dabei ist der Zugang zu digitalen Medien und Devices unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern (*Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet* 2015). Sogenannte „Lernapps“ sind bei höher gebildeten Eltern stärker verbreitet (ebd.), vermutlich da ihnen im Vergleich zu Unterhaltungs- und Spieleapps ein pädagogischer Nutzen zugeschrieben wird. Anfang 2020 waren im App Store über 362.000 Apps (*Rabe* 2020) in der Kategorie Bildung verfügbar. Über die Hälfte der Bildungsapps, die bei Apple oder Google auf dem Markt sind, richten sich an Kinder unter fünf Jahren (*Callaghan/Reich* 2018; *Vaala/Ly/Levine* 2015). Die Einordnung in die Kategorie „Bildung“ durch die Anbieter ist mit höheren Kosten für den Kauf von Apps verbunden (*Shuler* 2012) und suggeriert, dass die Apps sinnvoll sind. Doch gerät leicht aus dem Blick, dass die Kategorisierung als „Bildung“ und das Thema allein – z. B. Buchstaben oder Zahlen – noch keinen Lernprozess sicherstellen. Bildungsapplikationen und sogenannte Edutainment-Apps versprechen dem Nutzer oder der Nutzerin, sich auf unterhaltsame und spielerische Weise neues Wissen anzueignen. Doch oftmals ist es nur

eine schmale Gratwanderung zwischen tatsächlichem Lernen und purer Unterhaltung (Sleegers/Pohlmann 2005). Durch das Ansprechen aller Wahrnehmungskanäle (u.a. auditiv, visuell, haptisch), die Verwendung unterschiedlicher Präsentationsformen (Bild, Ton, Text) und interaktiver Elemente gepaart mit Handlungsanforderungen kann das Kind motiviert werden, „on-app“ zu bleiben. Denn die vielfältigen technischen Möglichkeiten der App-Programmierung ermöglichen dies. Doch finden dabei lern- und kognitionspsychologische Theorien oder Erkenntnisse der vergangenen Jahrzehnte nur wenig Berücksichtigung (Hirsh-Pasek u.a. 2015). Der Lernprozess selbst und die den Lernprozess unterstützende Aufbereitung und Darbietung der Inhalte kann somit leicht in den Hintergrund geraten; wohingegen die möglichst lang andauernde Beschäftigung des Kindes mit der App (z.B. aufgrund dahinterstehender wirtschaftlicher Interessen) das vorrangige Ziel werden kann.

Den Blick auf Apps für Kinder im frühen Kindesalter zu richten, ist aus einer Reihe von Gründen relevant und notwendig: Durch die gute Ausstattung von Familien mit Smartphones und Tablets ist die Verfügbarkeit der Hardware für nahezu alle Kinder gegeben (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018). Zudem ist mit einer Fülle an Apps die passende Software für diese junge Altersgruppe vorhanden. Gleichzeitig bringen Tablets und Smartphones eine intuitive Bedienbarkeit mit, die sich schon Kinder leicht aneignen können (Hirsh-Pasek u.a. 2015). Im Fokus dieses Artikels stehen Lernapps/Bildungsapps. Darunter verstehen wir Apps, die das vorrangige Ziel verfolgen, kognitive oder schulrelevante Fähigkeiten von Kindergartenkindern zu fördern. Dieser Fokus ergibt sich aus Befunden zum hohen Stellenwert der frühen Förderung relevanter Basis- und Vorläuferfähigkeiten (u.a. Sprache und Schriftsprache) für die Bildungslaufbahn von Kindern (Ehri u.a. 2001; Hoff 2013).

Abzugrenzen sind Lernapps von *Game-Based Learning*. Mit dem Oxymoron *Serious Games* werden digitale Spiele, Simulationen und Ähnliches bezeichnet, deren Zweck über reine Unterhaltung, Spielvergnügen und Spaß hinausgeht (Michael/Chen 2005), und die zudem behaviorale, kognitive, soziale oder emotionale Inhalte zu vermitteln anstreben¹ (Ma u.a. 2011). Eine Vielzahl von Spielelementen² wird in eine realitätsnahe Lernumgebung eingeführt, um ein möglichst flow-artiges Spielerlebnis zu ermöglichen (Dörner u.a. 2016) und einen Lernprozess anzustoßen. Aufgrund ihrer Komplexität richten sich Serious Games vorwiegend an Kinder ab dem Schulalter und Erwachsene (Breuer 2010). Im Gegensatz dazu stehen bei Bildungsapps kognitive Lernoutcomes und der Lernprozess (vgl. Definition „Lernen“ in Abschnitt 2) im Vordergrund. Eventuell enthaltenen Spielelementen kommt nur eine untergeordnete Rolle im Dienste des Lernprozesses zu, das Vorhandensein eines Spielkontextes ist nicht erforderlich (z.B. E-Book-Apps). Lernapps sollen der Wissensdarbietung und -vermittlung und dem Fertigaufbau dienen.

Es stellt sich nun die Frage, über welche Lernpotentiale Applikationen für Kindergartenkinder bei unterstützender Nutzung technischer Umsetzungsmöglichkeiten verfügen. Zur Annäherung an diese Fragestellung beschäftigt sich der Beitrag damit, wie multimediales und digitales Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht vonstattengeht. Dabei wird näher auf (a) Informationsverarbeitungsprozesse, (b) den Zusammenhang von kognitiven Kapazitäten und digitalem Lernmaterial sowie (c) die Aufmerksamkeitsteuerung als übergeordnetes Merkmal des multimedialen Lernprozesses eingegangen. Auf Basis aktueller empirischer lernpsychologischer Erkenntnisse wird herausgearbeitet, welche Anforderungen an Bildungsapps gestellt werden sollten. Abschließend wird die Rolle weiterer lernpsychologischer Faktoren bei der Lernapp-Nutzung kurz angesprochen.

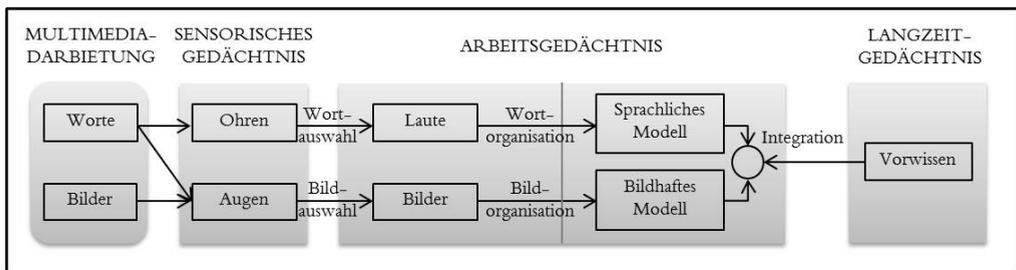
2 Lernen mit digitalen Materialien aus kognitionspsychologischer Sicht

Um der Frage nachzugehen, was sich bei der Nutzung von Lernapps „im Kopf“ der Kinder abspielt, ist es notwendig zu verstehen, wie „Lernen“ definiert wird und welche kognitiven Prozesse³ dazu zählen.

2.1 Informationsverarbeitung

Sowohl nach den frühen Informationsverarbeitungstheorien (*Atkinson/Shiffrin* 1968) als auch in konstruktivistischen Ansätzen wird *Lernen als innerer Prozess des Verstehens und Erinnerns von Informationen* verstanden bzw. als *Entwicklung eines tiefgehenden Verständnisses für das Lernmaterial* (*Mayer/Witrock* 1996). Es geht darum, relevante Aspekte des Lernmaterials, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet wird, mental unter Einbezug von Vorwissen in Form einer kognitiven Struktur zu organisieren und zu repräsentieren. Dazu fließen Informationen zwischen sensorischem Register, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis, wie die *Kognitive Theorie multimedialen Lernens* (*Mayer* 2005) in Abbildung 1 in Bezug auf Multimedia-Input veranschaulicht.

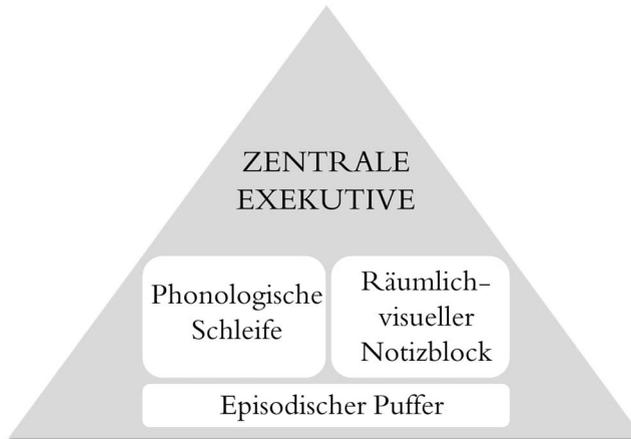
Abbildung 1: Kognitive Theorie multimedialen Lernens (nach Mayer 2005, S. 37).



Man geht davon aus, dass auditive und visuelle Reize über zwei getrennte Kanäle wahrgenommen und verarbeitet werden – über das sprachlich-klangliche (*phonologische Schleife*) oder das räumlich-visuelle System (*räumlich-visueller Notizblock*) (*Baddeley* 2012; *Paivio* 1986). In der Abbildung sind diese beiden Systeme durch die zwei Zeilen dargestellt. Die Spalten spiegeln die Art des Inputs bzw. der Wissensrepräsentation wieder. Pfeile stehen für kognitive Verarbeitung. Worte und Bilder, die dem lernenden Kind dargeboten werden, gelangen über Ohren oder Augen in das sensorische Gedächtnis. Dieses verfügt über sehr große Speicherkapazitäten und enkodiert zunächst alle Reize als Informationen. Allerdings können diese Wahrnehmungen nur sehr kurz (bis zu drei Sekunden) im sensorischen Speicher gehalten werden (*Ehm/Lonnemann/Hasselhorn* 2017). Die *zentrale Exekutive* übernimmt die Steuerung der Prozesse im Arbeitsgedächtnis. Sie organisiert und kontrolliert die Aufmerksamkeitslenkung. Richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Laute oder Bilder, so werden diese vorübergehend im Arbeitsgedächtnis repräsentiert: Laute in der sogenannten phonologischen Schleife, Bilder im räumlich-visuellen Notizblock. Daneben wird im Arbeitsgedächtnis ein als *episodischer Puffer* bezeichnetes System postuliert, das Speicherkapazitäten für die Integration von Inhalten aus verschiedenen Modalitäten so-

wie dem Langzeitgedächtnis bereitstellt (siehe Abbildung 2). Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist jedoch begrenzt (*Baddeley 1992; Sweller 1994*).

Abbildung 2: Modell des Arbeitsgedächtnisses



Die aktive Bearbeitung und Verarbeitung von Lerninhalten im Arbeitsgedächtnis stellt den zentralen Kern des Lernprozesses dar (*Baddeley 1992, 2012; Mayer 2002; Wittrock 1989*). Inhalte werden dabei zueinander und zu bereits im Langzeitgedächtnis abgespeichertem Wissen in Beziehung gesetzt. Man unterscheidet Automatisierungsprozesse (z.B. das reine Auswendiglernen) von Schematisierungsprozessen, die die tiefergehende Verarbeitung und Organisation von Inhalten umfassen (*Sweller 1994*). Bei Automatisierungsprozessen können die einzelnen Elemente sequentiell verarbeitet und abgespeichert werden (z.B. beim Benennen von Objekten, eins nach dem anderen). Bei der tiefergehenden Schematisierung müssen neben den beteiligten inhaltlichen Elementen auch die Zusammenhänge zwischen ihnen zur gleichen Zeit im Arbeitsgedächtnis repräsentiert werden (z.B. beim Verstehen von Kausalzusammenhängen: Was steht wozu in welchem Verhältnis?) (*Sweller 1994*). Sie ist an die Komplexität des Lerninhalts gebunden und erfordert größere Verarbeitungsressourcen. Die erarbeiteten Inhalte werden als Propositionen, Schemata oder Skripte im Langzeitgedächtnis, das nahezu über unbegrenzte Kapazität verfügt, dauerhaft gespeichert. Propositionen sind die kleinsten Speichereinheiten, die ein Element und zugehörige Aspekte umfassen. Schemata strukturieren eine sonst unübersichtliche Menge an Informationen und speichern verallgemeinertes Wissen oder Erfahrungen für den Transfer. Skripte sind komplexe Schemata, die aus mehreren Handlungsmustern oder aufeinanderfolgenden Ereignisabfolgen bestehen (*Schank/Abelson 1977*). Wissensrepräsentationen in Form von Propositionen, Schemata und Skripten sind als Knoten in ein riesiges Wissens- und Erfahrungsnetzwerk eingebunden und so miteinander verknüpft. Aktiviert wird jeweils, womit man sich gerade beschäftigt – was sich gerade im Arbeitsgedächtnis befindet (*Collins/Loftus 1975*). Die Aktivierung verbreitet sich jedoch auch auf umliegende inhaltlich ähnlich Gedächtnisinhalte, wodurch Lernen ermöglicht wird.

Doch zurück zum Kern des Lernprozesses und der Frage, welche Verarbeitungsprozesse das Lernen umfasst. Eng verbunden mit der *Cognitive Load Theory* (*Chandler/*

Sweller 1991; Mayer/Moreno 2003; Mayer/Wittrick 1996; Sweller 1994) aber mit Fokus auf die Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis unterscheidet Mayer (2014) *Essential Processing*, *Incidental Processing* und *Generative Processing*. Die essentielle Verarbeitung (*Essential Processing*) umfasst die Auswahl und Organisation von relevantem akustischen und visuellen Input im Arbeitsgedächtnis und ist von der Komplexität des Lerninhalts abhängig. Die nebensächliche Verarbeitung (*Incidental Processing*) dient der Verarbeitung irrelevanter Informationen. Zur generativen Verarbeitung (*Generative Processing*) gehören die Reorganisation des Materials und die Integration von neuem und bereits im Langzeitgedächtnis gespeichertem Wissen. Werden mehr Ressourcen in einem der Verarbeitungsbereiche eingesetzt, so stehen auf Grund der begrenzten Kapazitäten weniger für die übrigen zur Verfügung.

2.2 Kognitive Kapazitäten

Die erforderlichen Ressourcen für essentielle und generative Verarbeitung hängen von verschiedenen Faktoren ab. Dazu gehört zunächst die *Komplexität des Lernmaterials*. Bei Speicher- und Automatisierungsprozessen (z.B. Auswendiglernen) ist sie niedriger, denn alle Elemente können ohne wechselseitige Bezugnahme nacheinander behandelt werden wie beim Benennen. Bei Verstehensprozessen sind größere Verarbeitungsressourcen nötig, da alle Elemente und die Zusammenhänge zwischen ihnen gleichzeitig verarbeitet werden müssen. An dieser Stelle kommt das einzelne lernende Kind ins Spiel. Verfügt es bereits über kognitive Strukturen, die Elemente und ihr Zusammenspiel integrieren, so kann es neue Informationen deutlich schneller und ohne hohe Verarbeitungskosten in vorhandene Schemata oder Skripte integrieren, z.B. einen neuen Kausalzusammenhang erkennen, weil es den Wirkmechanismus von Ursache und Wirkung bereits kennt. Das Kind ist dann bereits *Experte*. Ihm gegenüber steht ein *Novize*, der den jeweiligen Lerninhalt noch nicht in seiner Gesamtheit erfassen kann und deutlich mehr kognitive Ressourcen in den Verarbeitungsprozess investieren muss.

2.3 Aufmerksamkeitssteuerung

Eine große Rolle spielt die Fähigkeit zur *Aufmerksamkeits- und Verhaltenssteuerung*, die das Kind mitbringt. Diese ist in der zentralen Exekutive des Arbeitsgedächtnisses verortet. Die Exekutive lässt sich nach Miyake u.a. (2000) in drei Komponenten unterteilen: 1. die *Inhibition*, die der Unterdrückung von dominanten und vorschnellen Reaktionen dient, 2. das *Updating*, das die im Arbeitsgedächtnis befindlichen Repräsentationen laufend aktualisiert und diesen Vorgang überwacht, und 3. das *Shifting*, das das flexible Umschalten zwischen verschiedenen Aufgaben und Aufmerksamkeitsfokussen ermöglicht. Die drei Komponenten greifen im Alltag ineinander und doch spielt jede für sich genommen eine große Rolle im Lernprozess. Die Inhibition ermöglicht ein kurzes Innehalten im Verarbeitungsprozess, um vorschnelle Handlungen und Schlussfolgerungen zu vermeiden. Das Updating ist bedeutsam, weil im Verarbeitungsprozess stets mehrere Informationen bereitgehalten werden müssen, um inhaltliche Verknüpfungen überhaupt zu ermöglichen. Das Shifting ist Voraussetzung dafür, dass Lernende zwischen unterschiedlichen Anforderungen einer Aufgabe oder einer Handlung hin- und herwechseln können.

3 Befunde zu den Potenzialen digitaler Lernmittel und der Gefahr kognitiver Überlastung

Die Aufmerksamkeitssteuerung und Darbietung der Lerninhalte sind für die nebensächliche Verarbeitung von Bedeutung. Bietet die Lernumgebung eine große Anzahl irrelevanter Reize an, so binden diese zwangsläufig einen Teil der Ressourcen für nebensächliche Verarbeitung. Denn entweder benötigt das Kind Ressourcen, um die Aufmerksamkeitsrichtung auf diese Reize zu unterdrücken, oder aber es richtet seine Aufmerksamkeit auf sie, was nebensächliche Verarbeitungsressourcen beansprucht, die nicht mehr für die essentielle und generative Verarbeitung zur Verfügung stehen. So kann es zu kognitiver Überforderung kommen.

3.1 Reizorientierung

In der frühen Kindheit ist das Aufmerksamkeitsnetzwerk noch stark reizgesteuert und reaktiv, die Inhibition fällt vielen Kindern noch schwer. Das Aufmerksamkeitsnetzwerk entwickelt sich im Verlauf zunehmend zu einem System, das der willentlichen Handlungskontrolle unterliegt und somit zu selbstreguliertem Verhalten beiträgt (*Ehm* u.a. 2017). Entsprechend ist die Aufmerksamkeit von Kindern im Kindergartenalter noch leicht ablenkbar, z.B. durch saliente Reize. Das bedeutet, dass es Kindern in diesem Alter nur schwer gelingt bei einer Lernaufgabe, Geschichte o. Ä. zu bleiben, wenn attraktive und spannende Dinge im Umfeld passieren. Kinder können eine Hinorientierung zu dem jeweiligen Reiz oder Ereignis noch nicht genügend hemmen, um mit ihrer Aufmerksamkeit beim Lerninhalt zu bleiben. Dies zeigt sich unter anderem in der Forschung zur Ablenkbarkeit durch aufgabenirrelevante Geräusche (*Wetzel* 2015). Noch Grundschul Kinder werden durch solche Geräusche unwillkürlich abgelenkt und besonders Erstklässlern gelingt es danach nur langsam, ihre Aufmerksamkeit zurück auf die zuvor von ihnen bearbeitete Aufgabe zu richten. Instrumentelle Hintergrundmusik kann Kleinkindern das Lernen einer neuen Handlung erschweren (*Barr/Shuck/Salerno/Atkinson/Linebarger* 2010). Visuelle Reize haben ähnliche Effekte. So lassen sich Vorschulkinder beispielsweise von sehr üppigen Wanddekorationen im Gruppenraum leicht vom Lernprozess ablenken (*Fisher/Godwin/Seltman* 2014). Im Hintergrund laufende Fernseher lenken Kinder ebenfalls von ihrer Beschäftigung ab. Selbst wenn Kleinkinder nur wenige Sekunden im Spiel zum Fernseher aufschauen, verkürzt sich ihr Spiel und ihre Aufmerksamkeit auf ein Spielzeug erheblich (*Schmidt* u.a. 2008). Zusätzliche Funktionen des Lernmaterials können den Lernerfolg schmälern, da sie Aufmerksamkeitsressourcen binden. So fällt es Kindern schwerer, neue Wörter und Fakten beim Ansehen eines Buches mit Klappen und weiteren Funktionen (Möglichkeiten zum Hochziehen/Herunterschieben von Elementen u.Ä.) aufzunehmen verglichen mit einer schlichteren Version des gleichen Buches ohne solche Merkmale (*Tare* u.a. 2010). Weniger ist in diesem Fall mehr. Denn der Aufmerksamkeitsfokus ist eindeutiger, der Verarbeitungsaufwand geringer. Ähnlich lassen sich Ergebnisse von 3-Jährigen interpretieren, die E-Books mit Zusatzfunktionen⁴ betrachtet hatten und ein geringeres Verständnis der Geschichte aufwiesen als Gleichaltrige, die sich mit einer gedruckten Variante des Buches ohne Zusatzfunktionen beschäftigt hatten (*Parish-Morris* u.a. 2013). Eine Metaanalyse von E-Books ergab Belege dafür, dass in die Geschichte eingebettete, multimediale Elemente, die kongruent zum Inhalt der Geschichte

sind, der kindlichen Sprachentwicklung⁵ zuträglich sind, wohingegen sich weniger kongruente, interaktive Elemente wie Spiele, Hotspots oder Puzzles insbesondere bei jüngeren Kindergartenkindern nachteilig auswirken (*Takacs/Swart/Bus* 2015). Dies liegt vermutlich darin begründet, dass Kinder die interaktiven Elemente selbst bedienen und so auch während der Geschichte nutzen, obwohl sie inhaltlich nicht direkt mit der fortschreitenden Geschichte verbunden waren. Dazu wurden Aufmerksamkeits- und Verarbeitungsressourcen aufgewandt, die nicht auf die Geschichte selbst gerichtet werden konnten.

3.2 Auswahloptionen

Auch die schiere Anzahl an Auswahlmöglichkeiten beansprucht die zur Verfügung stehenden Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses und kann so zum Hindernis werden. Die Auswahl des relevanten Lernmaterials wird erschwert, Verarbeitungsressourcen müssen sowohl in die Auswahl als auch in die Hemmung der Auseinandersetzung mit nicht-gewählten Alternativen fließen (*Beck/Robinson/Carroll/Appery* 2006; *Connolly/Zeelenberg* 2002). So fand *Maimaran* (2017), dass 4- bis 5-Jährige eine größere Anzahl an Optionen (Auswahl aus sechs oder sieben Bilderbüchern/Spielen) einer kleineren (Auswahl aus zwei Bilderbüchern/Spielen) zwar vorziehen, für die Entscheidungsfindung jedoch erheblich länger benötigen und sich anschließend nur kürzer mit der ausgewählten Option beschäftigen. Umgekehrt können sie sich bei nur zwei Optionen schneller entscheiden und beschäftigen sich länger mit der ausgewählten Option. Ressourcen der Aufmerksamkeitskontrolle und ggf. nebensächlichen Verarbeitung werden bei einer Vielzahl von Optionen unnötig beansprucht. Ähnlich verhält es sich beim multimedialen Lernen. Positive Effekte einer Software zur Stärkung der phonologischen Bewusstheit blieben aus, wenn Kinder Schwierigkeiten bei der Hemmung von Handlungsalternativen hatten – diese Kinder klickten unkontrolliert mit der Maus umher (*Kegel/van der Kooy-Hofland/Bus* 2009).

3.3 Parallele Darbietung von Informationen

Verbunden mit der Inhibition sind auch Befunde, die gegen eine parallele Darbietung verschiedener Informationen über den gleichen Wahrnehmungskanal sprechen. So kann die parallele Darbietung mehrerer akustischer Reize oder mehrerer visueller Reize Kinder überfordern, da sie einen Teil der Reize ausblenden, also inhibieren, müssen. Selbst erwachsene Lernende haben Schwierigkeiten, gleichzeitig einen geschriebenen Text und ein Schaubild zu verarbeiten (*Mayer/Heiser/Lonn* 2001). In diesem Sinne können Hintergrundmusik und -geräusche parallel zur ebenfalls akustisch dargebotenen Geschichte in einer E-Book-App ungünstig wirken: So zeigte sich, dass das Verständnis einer Geschichte durch Hintergrundmusik und -geräusche nicht unterstützt werden konnte und das Lernen neuer Wörter dadurch sogar erschwert wurde (*Sari/Başal/Takacs/Bus* 2019). Dies galt besonders für Risikokinder sowie für das Lernen schwieriger Wörter, die volle Aufmerksamkeit und somit mehr Ressourcen benötigten (*Takacs u.a.* 2015).

Als günstig hat sich erwiesen, den gleichen Inhalt unter Berücksichtigung hoher zeitlicher Kontiguität sowohl über den auditiven als auch über den visuellen Kanal darzubieten, z.B. verbessert sich das Verständnis einer Geschichte bei Kindern, die eine Bilderbuch-App nutzen, wenn Bild bzw. Animation und auditiv eingelesenes Wort in engem zeitlichem Zusammenhang dargeboten werden (*Altun* 2018; *Sari u.a.* 2019). Die Anima-

tion der relevanten Information im Einklang mit dem akustisch dargebotenen Text erleichtert die Verarbeitung und verbessert das Verständnis, wohingegen Animation irrelevanter Aspekte unnötige Aufmerksamkeitsressourcen bindet und so das Verständnis – gerade bei anspruchsvollen Inhalten – beeinträchtigt.

4 Kognitionspsychologische Empfehlungen zur Konzeption von Lernapps

Aus dem entwickelten Verständnis für Lernen, insbesondere aus der Kognitiven Theorie multimedialen Lernens, den einzelnen Verarbeitungsprozessen im Arbeitsgedächtnis, die sich begrenzte Ressourcen teilen müssen, und der Idee der zentralen Exekutiven, die Aufmerksamkeit und Verhalten steuert und kontrolliert, lässt sich ableiten, wie die Informationsaufnahme durch die Erleichterung der Aufmerksamkeitssteuerung und ohne Überbeanspruchung kognitiver Ressourcen gefördert werden kann. Durch die Berücksichtigung der vorgestellten Prinzipien bei der App-Konzeption kann die möglichst intensive Beschäftigung der Kinder mit einem festgelegten Lernziel unterstützt werden. Tabelle 1 gibt verschiedene Möglichkeiten wieder, wie die Verarbeitungsressourcen des Arbeitsgedächtnisses – insbesondere bei tieferehenden Verarbeitungsprozessen – geschont werden können.

Tabelle 1: Entlastung der notwendigen Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses

Technik	Beschreibung
<i>Kohärenz</i>	Weglassen irrelevanter Informationen/ Materialien
<i>Gleichkanalige Redundanzen</i>	Vermeidung von Redundanzen in der Informationsdarbietung über den gleichen Kanal
<i>Zweikanalige, temporale Kontiguität</i>	Parallele Darbietung gleicher Informationen über beide Wahrnehmungskanäle
<i>Hervorhebung</i>	Hervorhebung essentieller Informationen
<i>Wahlmöglichkeiten</i>	Einschränkung der Wahlmöglichkeiten auf Minimum
<i>Vorentlastung/ Segmentierung</i>	Vorentlastung/ Unterteilung bei komplexen Inhalten

4.1 Kohärenz und Redundanz – Weniger ist mehr

Irrelevante Informationen, Materialien, Elemente und Funktionen sollten vermieden werden, da sie nahezu automatisch Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses beanspruchen – sei es in der essentiellen Verarbeitung bei der Auswahl relevanter Informationen, über die Beanspruchung der nebensächlichen Verarbeitung oder über die Hemmung ebendieser irrelevanten Reize. Gleichzeitig folgt aus dem Weglassen irrelevanter Inhalte fast unvermeidlich eine größere Kohärenz der dargebotenen Inhalte, was das Lernen somit in mehrfacher Hinsicht erleichtert. Daher gilt es Hintergrundgeräusche und -musik, Zusatzinformationen, Extravideos, Hotspots, Zusatzfunktionen oder andere Unterhaltungselemente möglichst bewusst einzusetzen und dann zu reduzieren, wenn sie für den Lernprozess irrelevant sind⁶. Werden solche Funktionen eingesetzt, sollten sie im Einklang zum Lernziel (z.B. Verstehen einer Geschichte, Verbesserung der phonologischen Bewusstheit) stehen. Der Nutzungszeitpunkt sollte ebenfalls auf das Lernziel abgestimmt sein. Unter diesen Voraussetzungen können positive Lerneffekte erzielt werden (*Korat/Shamir 2008; Shamir/Korat/Fellah 2012*).

Selbst bei der Darbietung ähnlicher Inhalte über den gleichen Kanal wird der Aufmerksamkeitsfokus für das lernende Kind uneindeutig und die Aufmerksamkeitssteuerung komplexer. Gleichkanalige inhaltliche Doppelungen sollten somit wie die Darbietung irrelevanter Inhalte aufgrund der begrenzten Ressourcen vermieden werden, insbesondere bei komplexen Lerninhalten und/ oder unerfahrenen Lernenden, d.h. immer wenn viele oder alle Ressourcen auf die Verarbeitung der Lerninhalte verwendet werden müssen (Mayer u.a. 2001).

4.2 Zweikanalige Kontiguität und Hervorhebung

Durch eine kongruente und zeitlich kontingente Darbietung gleicher Inhalte über unterschiedliche Modalitäten können Kinder hingegen profitieren. So können beispielsweise statische oder bewegte Bilder mit gesprochener Sprache verbunden werden. Durch Hervorhebung oder Signale kann zudem verdeutlicht werden, um welchen inhaltlichen Aspekt es gerade geht. So kann bei der gesprochenen Erklärung eines Modells visuell hervorgehoben werden, was gerade im Fokus steht. Auch wenn der Inhalt komplex ist oder sich das Beiwerk nicht entfernen lässt, können Signale und Hervorhebungen hilfreich für die Aufmerksamkeitslenkung sein. Es kann vereinfachend wirken, wichtige Schlagwörter (oder erste Wörter) in bildhafte Darstellungen zu integrieren und gleichzeitig in der Erklärung des Modells auditiv darzubieten. Darüber hinaus kann in Bilderbuch-Apps zur Verbesserung früher schriftsprachlicher Kompetenzen der Text, der von der App vorgelesen wird, visuell hervorgehoben werden (z.B. durch Einfärbung des vorgelesenen Wortes im Text oder eine mitlaufende farbliche Unterlegung des Textes), um so gesprochenes und geschriebenes Wort miteinander zu verknüpfen (Gong/Levy 2009).

4.3 Wahlmöglichkeiten

Die Anzahl der anklickbaren Optionen und App-Funktionen sollte niedrig gehalten werden. Dies kann dazu beitragen, dass Kinder am Lerninhalt bleiben, da weniger Ablenkungspotential vorhanden ist. Eine große Zahl an Funktionen, Hotspots und Optionen hält das Kind möglicherweise „on-app“, aber nicht „on-task“, also im Lernprozess, der den Aufmerksamkeitsfokus und tiefere Verarbeitung erfordert.

4.4 Vorentlastung und Segmentierung

Gerade bei komplexeren Inhalten bzw. Inhalten, die für das Kind eine kognitive Herausforderung darstellen (s. Abschnitt 5 zur Rolle von Kindfaktoren und der Lernbegleitung durch eine/n Erwachsene/n), empfiehlt es sich, eine Vorentlastung durchzuführen. Das Kind sollte zunächst mit den Elementen vertraut gemacht werden und erst dann nach und nach in die Zusammenhänge zwischen ihnen eingewiesen werden. Wenn die Hydraulik eines Baggers vermittelt werden soll, wird man für das Kind beispielsweise erst die relevanten Teile des Baggers und des hydraulischen Systems (Rohr, Schläuche, Flüssigkeit) benennen, um dann zu erklären, wie diese funktionieren und interagieren.

5 Lernpsychologische Faktoren beim Lernen mit Applikationen

Die diskutierten kognitionspsychologischen Faktoren der Aufmerksamkeitssteuerung, Informationsverarbeitung und kognitiven Kapazitäten liegen im Kind und entfalten sich im Zusammenspiel mit dem Darbietungsformat der Lerninhalte. Darüber hinaus sind sie eng mit weiteren Kindfaktoren wie Aktivierung, Motivation oder Interesse sowie mit Kontextfaktoren der Lernumgebung wie der Lernbegleitung oder der sozialen Interaktion verknüpft (vgl. *Hirsh-Pasek* u.a. 2015 für eine umfassendere Darstellung lernpsychologischer Einflussfaktoren) und entfalten sich im Zusammenspiel mit dem Darbietungsformat der Lerninhalte.

So spielt über die Aufmerksamkeit hinaus die physische und kognitive *Aktivierung* des Kindes bei der Nutzung der Lernapp eine wichtige Rolle (*Hirsh-Pasek* u.a. 2015). Sie ähnelt der Handlungsdimension im medienpädagogischen Diskurs (*Aufenanger* 1999) und beschreibt die aktive und intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, die über das passive Konsumieren deutlich hinausgeht. Aufgrund der daraus resultierenden tieferen Verarbeitung und höheren Lernerfolge ist eine möglichst hohe Aktivierung bei der App-Nutzung erstrebenswert (*Calvert/Strong/Gallagher* 2005). Die *Motivation* des Kindes, d.h. seine Wirksamkeits- und Ergebniserwartungen sowie die Wünschbarkeit eines angestrebten Ziels beeinflusst Ausdauer und Beharrlichkeit in der Beschäftigung mit dem Lerninhalt (*Krapp/Ryan* 2002) und somit auch mit der Lernapp. *Intrinsische* Motivation ist direkt damit verknüpft und wichtige Bedingung für anspruchsvolle Lernprozesse (*Schiefele/Schreyer* 1994). Der instrumentellen Funktion *extrinsisch* motivierter Handlungen kann in Lernapps durch die Darbietung von Feedback (u.a. sprachlich/nicht-sprachlich; haptisch/visuell/akustisch; scaffolded Feedback), gegebenenfalls in Verbindung mit der Verteilung von Rewards (Sterne/Punkte/Leben u.v.m.), entsprochen werden.

Der (medien-)pädagogischen Begleitung durch pädagogische Fachkräfte oder Eltern kommen mehrere Aufgaben und Rollen zu. Nach dem Aushandeln von Nutzungsregeln mit dem Kind (moralischer Aspekt) obliegt es der Lernbegleitung eine Bildungsapp auszuwählen (*Aufenanger/Gerlach/Brandt/Kuse* 2005), die passend für das jeweilige Lernziel, das Lernpotential des Kindes im Sinne von Vygotskys Zone der proximalen Entwicklung (*Vygotsky* 1980) und weitere Charakteristika von Kind und Lernumgebung ist. Bei der Einschätzung der Adäquatheit von Apps für ein avisiertes Ziel berichten viele Eltern von Schwierigkeiten aufgrund des umfangreichen, unübersichtlichen App-Markts (*McClure/Vaala/Toub* 2017). Weiter sollte die medienpädagogische Lernbegleitung einen Reflexionsaspekt umfassen, denn durch die Verdeutlichung des Lebensweltbezugs oder die Darstellung der Relevanz können Kinder neue Inhalte tiefer verarbeiten und leichter in bestehendes Wissen integrieren (*Aufenanger* 1999; *Pianta/LaParo/Hamre* 2018; vgl. *Mindful Learning* bei *Hirsh-Pasek* u.a. 2015). Die Lernbegleitung im Sinne des *Scaffolding* hin zu einem Lernziel bzw. der Zone der nächsten Entwicklung (*Vygotsky* 1980) kann entweder durch den/ die lernbegleitende/n Erwachsene/n oder durch die Applikation selbst erreicht werden (*Hirsh-Pasek* u.a. 2015). Scaffolding unterstützt das Kind durch ein strukturelles Gerüst sowie Anleitung und Denkanstöße dabei, eine Aufgabe eigenständig zu meistern. In Apps kann dies z.B. über unterstützende Hintergrundinformation, Feedback, wiederkehrende Strukturen, Hinweise, Kompetenzlevel oder bedacht ausgewählte, kongruente Multimediafunktionen erfolgen (*Hirsh-Pasek* u.a. 2015; *Takacs* u.a. 2015).

Lernen findet immer in sozialen Interaktionen statt (*Bronfenbrenner/Morris* 2006). Diese soziale Lernumgebung beschränkt sich beim App-Einsatz in der frühen Kindheit auf Interaktionen mit lernbegleitenden Erwachsenen oder Peers bei gemeinsamer App-Nutzung, da interaktive Funktionen wie Chats kaum vorhanden sind. Befunde zu möglichen Veränderungen von Interaktion und Kommunikation (*Aufenanger* 1999) bei gemeinsamer digitaler Mediennutzung sind bislang inkonsistent und reichen von Belegen für das vermehrte Vorkommen intensiver gemeinsamer Denkprozesse unter Vorschulkindern (*sustained shared thinking*, *Wild* 2011) bis zu Ergebnissen geringer sprachlicher Aktivität (*Moody/Justice/Cabell* 2010). Weniger intensive Interaktionen, ablenkende Multimediafunktionen oder vermehrte Meta-Kommunikation zur Organisation der gemeinsamen Nutzung werden als mögliche Gründe angeführt (*De Jong/Bus* 2003; *Korat/Or* 2010).

Wechselwirkungen zwischen diesen und weiteren lernpsychologischen Faktoren und allen App-Funktionen können den Lernprozess und die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand beeinflussen und sollten neben den kognitionspsychologischen Faktoren in der App-Konzeption mitgedacht werden.

6 Fazit

Wenn man Aufmerksamkeits- und Verarbeitungsprozesse in den Blick nimmt, wird deutlich, wie Applikationen das Lernen unterstützen können. Die dargestellten Prinzipien können in der vorgestellten Form auch im frühen Grundschulalter Anwendung finden, da die Lernvoraussetzungen von Erst- und Zweitklässlern nicht grundlegend anders sind als die etwas jüngerer Kinder (*Hirsh-Pasek* u.a. 2015). Dieser Artikel soll dazu beitragen, den notwendigen interdisziplinären Wissenstransfer anzuregen, damit lern- und kognitionspsychologisches Wissen in die App-Konzeption und technische App-Entwicklung einfließen kann.

Das vorrangige Ziel einer Bildungsapp sollte darin bestehen, dass Kinder sich möglichst fokussiert mit der Bearbeitung eines festgelegten Lernziels beschäftigen. Jede App-Funktion und Anklickmöglichkeit sollte dem Lernprozess daher dienlich und mit Bedacht in die App eingebunden sein. So kann das Kind darin unterstützt werden, seine Verarbeitungsressourcen in die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu investieren und „on-task“ zu bleiben. Ablenkendes wird dabei weitestmöglich reduziert. Der Einsatz von App-Funktionen um ihrer selbst willen und das Ausschöpfen aller technischen Möglichkeiten können zwar die Nutzungszeit der App durch Kinder verlängern, d.h. ein Kind möglichst lange „on-app“ halten. Doch ergibt sich der Erfolg des Lernprozesses nicht direkt aus der Länge der Beschäftigung mit einer App. Im Gegenteil ist anzunehmen, dass App-Funktionen, die nicht unterstützend zum Lernprozess beitragen, vom Lernziel ablenken und das Lernen somit womöglich sogar verhindern.

Dass keineswegs alle Lernapps belangloser Zeitvertreib und Aufmerksamkeitsraub sind, zeigen Studien bei denen unter anderem kognitive, schulrelevante Fähigkeiten durch sorgfältig ausgewählte und von Forschergruppen entwickelte Apps gefördert werden konnten (*Korat/Shamir* 2008; *Shamir* u.a. 2012; *Verhallen/Bus/de Jong* 2006). Gleich zwei Aspekte sprechen dafür, dieses Potential von Lernapps für das Lernen in der frühen Kindheit nicht ungenutzt zu lassen. Zum einen schreitet Digitalisierung und Mediatisierung fort, die Verbreitung digitaler Geräte nähert sich einer Vollausstattung an und zunehmend jüngere Kinder nutzen digitale Medien mehr und mehr (insbesondere in Zeiten

von Corona), was es drängender macht, sinnvolle Einsatzmöglichkeiten sicherzustellen. Zum anderen profitieren Kinder am meisten von einer möglichst frühzeitigen Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten (Ehri u.a. 2001; Hoff 2013). Zur Entwicklung und Konzeption von mehr effektiven und lernunterstützenden Bildungsapps, wird eine enge Kooperation von kognitions- und lernpsychologischer Forschung und Informationstechnologie/ Informatik angeregt. So könnten Apps in Zukunft noch gewinnbringender für die Lernunterstützung junger Kinder eingesetzt werden.

Anmerkungen

- 1 Abhängig davon, ob Lern- oder Spielelemente überwiegen, werden z.T. die Begriffe Game-Based Learning oder das ältere *Edutainment* (Education + Entertainment) vorgezogen (Connolly 2009; Hoblitz 2015; Ma/Oikonomou/Jain 2011). Serious Games gegenüber stehen *Entertainment Games* mit alleinigem Unterhaltungszweck (Dörner u.a. 2016).
- 2 Dahinter steht das Feld der Gamification Science, das sich mit der Wirkweise der Spielelemente im Spielkontext befasst (Landers u.a. 2018).
- 3 Dabei wird die Aufmerksamkeitssteuerung als übergeordnetes, organisierendes Element, die Kapazitäten als rahmend für die Verarbeitungsprozesse verstanden.
- 4 Die Autoren sprechen von mehreren Zusatzfunktionen einschließlich überraschender Funktionen („surprises“), die vermutlich aufmerksamkeitsbindend wirkten.
- 5 Zu den Kind-Outcomes zählten neu erworbener Wortschatz sowie das Verständnis der Geschichte.
- 6 Ein relevanter Reiz wäre beispielsweise Musik, die die Stimmung widerspiegelt, und gleichzeitig zu inhaltlich passenden visuellen Stimuli dargeboten wird. Ein irrelevanter Reiz wäre Musik z.B. dann, wenn sie keine neuen Informationen birgt. Zusätzliche Verarbeitungskapazitäten beanspruchen würde ebenfalls Musik, die gleichzeitig zur ebenfalls akustisch dargebotenen Hauptinformation (z.B. neuer Wortschatz) eingespielt wird.

Literatur

- Altun, D. (2018): The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46, 6, S. 629-642.
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0916-8>
- Atkinson, R. C./Shiffrin, R. M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2, S. 89-195.
[https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Aufenanger, S. (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, D. (Hrsg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte.* – Bonn, S. 94-99.
- Aufenanger, S./Gerlach, F./Brandt, A./Kuse, C. (2005): Vorschulkinder und Computer. Sozialisations-effekte und pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen für Kinder. – Hamburg/Mainz.
- Baddeley, A. (1992): Working memory. *Science*, 255, 5044, S. 556-559.
<https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baddeley, A. (2012): Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, S. 1-29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Barr, R./Shuck, L./Salerno, K./Atkinson, E./Linebarger, D. L. (2010): Music interferes with learning from television during infancy. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19, 3, S. 313-331. <https://doi.org/10.1002/icd.666>
- Beck, S. R./Robinson, E. J./Carroll, D. J./Apperly, I. A. (2006): Children's thinking about counterfactuals and future hypotheticals as possibilities. *Child Development*, 77, 2, S. 413-426.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00879.x>

- Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte* (2018): Pädiatrische Empfehlungen für Eltern zum achtsamen Bildschirmmediengebrauch.
- Breuer, J.* (2010): Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. – Düsseldorf.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P. A.* (2006): The Bioecological Model of Human Development. In: *Damon, R./Lerner, R. M.* (Hrsg.): Handbook of Child Psychology – Volume 1 Theoretical Models of Human Development. – New York. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* (2019): Digitale Medien mit Augenmaß nutzen.
- Callaghan, M. N./Reich, S. M.* (2018): Are educational preschool apps designed to teach? An analysis of the app market. *Learning, Media and Technology*, 43, 3, S. 280-293. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1498355>
- Calvert, S. L./Strong, B. L./Gallagher, L.* (2005): Control as an engagement feature for young children's attention to and learning of computer content. *American Behavioral Scientist*, 48, 5, S. 578-589. <https://doi.org/10.1177/0002764204271507>
- Chandler, P./Sweller, J.* (1991): Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition Instruction*, 8, 4, S. 293-332. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2
- Collins, A. M./Loftus, E. F.* (1975): A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological review*, 82, 6, S. 407. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407>
- Connolly, T.* (2009): Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices. Hershey. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-360-9>
- Connolly, T./Zeelenberg, M.* (2002): Regret in decision making. *Current directions in psychological science*, 11, 6, S. 212-216. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00203>
- De Jong, M. T./Bus, A. G.* (2003): How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 2, S. 147-164. <https://doi.org/10.1177/14687984030032002>
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet* (2015): DIVSI U9-Studie Kinder in der digitalen Welt. – Hamburg.
- Dörner, R./Göbel, S./Effelsberg, W./Wiemeyer, J.* (2016): Serious Games. – Basel. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40612-1>
- Ehm, J.-H./Lonnemann, J./Hasselhorn, M.* (2017): Wie Kinder zwischen vier und acht Jahren lernen: Psychologische Erkenntnisse und Konsequenzen für die Praxis. – Stuttgart.
- Ehri, L. C./Nunes, S. R./Willows, D. M./Schuster, B. V./Yaghoub-Zadeh, Z./Shanahan, T.* (2001): Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36, 3, S. 250-287.
- Fisher, A. V./Godwin, K. E./Seltman, H.* (2014): Visual environment, attention allocation, and learning in young children: When too much of a good thing may be bad. *Psychological science*, 25, 7, S. 1362-1370. <https://doi.org/10.1177/0956797614533801>
- Gong, Z./Levy, B. A.* (2009): Four year old children's acquisition of print knowledge during electronic storybook reading. *Reading and Writing*, 22, 8, S. 889-905. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9130-1>
- Hirsh-Pasek, K./Zosh, J. M./Golinkoff, R. M./Gray, J. H./Robb, M. B./Kaufman, J.* (2015): Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16, 1, S. 3-34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Hoblitz, A.* (2015): Spielend Lernen im Flow: Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11376-6>
- Hoff, E.* (2013): Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*, 49, 1, S. 4. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz.* (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.
- Kegel, C. A./van der Kooy-Hofland, V. A./Bus, A. G.* (2009): Improving early phoneme skills with a computer program: Differential effects of regulatory skills. *Learning and Individual Differences*, 19, 4, S. 549-554. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.002>

- Korat, O./Or, T. (2010): How new technology influences parent-child interaction: The case of e-book reading. *First Language*, 30, 2, S. 139-154. <https://doi.org/10.1177/0142723709359242>
- Korat, O./Shamir, A. (2008): The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education*, 50, 1, S. 110-124. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.04.002>
- Krapp, A./Ryan, R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 44, S. 54-82.
- Kultusministerkonferenz. (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher.
- Landers, R. N./Auer, E. M./Collmus, A. B./Armstrong, M. B. (2018): Gamification science, its history and future: Definitions and a research agenda. *Simulation & Gaming*, 49, 3, S. 315-337. <https://doi.org/10.1177/1046878118774385>
- Ma, M./Oikonomou, A./Jain, L. C. (2011): Serious games and edutainment applications. – London. <https://doi.org/10.1007/978-1-4471-2161-9>
- Maimaran, M. (2017): To increase engagement, offer less: The effect of assortment size on children's engagement. *Judgment and Decision Making*, 12, 3.
- Mayer, R. E. (2002): The promise of educational psychology: Teaching for meaningful learning.
- Mayer, R. E. (2005): Cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer, R. E. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. – Cambridge, S. 31-48. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- Mayer, R. E. (2014): Research-based principles for designing multimedia instruction. In: Benassi, V. A./Overson, C./Hakala, C. M. (Hrsg.): *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*.
- Mayer, R. E./Heiser, J./Lonn, S. (2001): Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, S. 187-198. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.187>
- Mayer, R. E./Moreno, R. (2003): Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38, 1, S. 43-52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
- Mayer, R. E./Wittrock, M. C. (1996): Problem-solving transfer. In: Berliner, D. C./Calfee, R. C. (Hrsg.): *Handbook of Educational Psychology*. – New York, S. 47-62.
- McClure, E./Vaala, S./Toub, T. S. (2017): *Discovering kids' apps: Joan Ganz Cooney Center*.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): *miniKIM 2014 - Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang*. – Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang Sechs-bis 13-Jähriger*. – Stuttgart.
- Michael, D. R./Chen, S. L. (2005): Serious games: Games that educate, train, and inform.
- Miyake, A./Friedman, N. P./Emerson, M. J./Witzki, A. H./Howarter, A./Wager, T. D. (2000): The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41, 1, S. 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moody, A. K./Justice, L. M./Cabell, S. Q. (2010): Electronic versus traditional storybooks: Relative influence on preschool children's engagement and communication. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 3, S. 294-313. <https://doi.org/10.1177/1468798410372162>
- Paivio, A. (1986): *Mental representations: A dual coding approach*. – Oxford.
- Parish-Morris, J./Mahajan, N./Hirsh-Pasek, K./Golinkoff, R. M./Collins, M. F. (2013): Once upon a time: parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education*, 7, 3, S. 200-211. <https://doi.org/10.1111/mbe.12028>
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K. (2008): *Classroom Assessment Scoring System*.
- Rabe, L. (2020): *Kategorien im App Store nach Anzahl der Apps im Januar 2020*.
- Reichert-Garschhammer, E./Becker-Stoll, F. (in Vorbereitung): *Resümee-Bericht zum Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“: Staatsinstitut für Frühpädagogik*.
- Riedel, R./Büsching, U./Brand, M. (2016): *BLIKK Medien-Studie-2016: Erste Ergebnisse von 3.048 Kindern: Stiftung Kind und Jugend im Berufsverband der Kinder-und Jugendärzte eV*.
- Roboom, S. (2019): *Medienwerkstatt für Kita und Schulkinderbetreuung*. – Freiburg.

- Sarı, B./Başal, H. A./Takacs, Z. K./Bus, A. G. (2019): A randomized controlled trial to test efficacy of digital enhancements of storybooks in support of narrative comprehension and word learning. *Journal of experimental child psychology*, 179, S. 212-226. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.006>
- Shank, R./Abelson, R. (1977): *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. – Hillsdale.
- Schiefele, U./Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1, S. 1-13.
- Schmidt, M. E./Pempek, T. A./Kirkorian, H. L./Lund, A. F./Anderson, D. R. (2008): The effects of background television on the toy play behavior of very young children. *Child Development*, 79, 4, S. 1137-1151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01180.x>
- Shamir, A./Korat, O./Fellah, R. (2012): Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: can e-books help? *Reading and Writing*, 25, 1, S. 45-69. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9247-x>
- Shuler, C. (2012): *iLearn II: An addendum - An analysis of the games category of Apple's App Store*. – New York.
- Sleegers, H./Pohlmann, J. (2005): *Der Computer als Lehrer. Was Edutainmentsoftware verspricht und was sie halten kann*.
- Sweller, J. (1994): Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning Instruction*, 4, 4, S. 295-312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Takacs, Z. K./Swart, E. K./Bus, A. G. (2015): Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85, 4, S. 698-739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- Tare, M./Chiong, C./Ganea, P./DeLoache, J. (2010): Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 5, S. 395-400. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.005>
- Vaala, S./Ly, A./Levine, M. H. (2015): *Getting a Read on the App Stores: A Market Scan and Analysis of Children's Literacy Apps*. – New York.
- Verhallen, M. J./Bus, A. G./de Jong, M. T. (2006): The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98, 2, S. 410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.410>
- Vygotsky, L. S. (1980): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. – Cambridge. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wetzel, N. (2015): Effects of the short-term learned significance of task-irrelevant sounds on involuntary attention in children and adults. *International journal of psychophysiology*, 98, 1, S. 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2015.06.003>
- Witrock, M. C. (1989): Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 4, S. 345-376. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2404_2

Frühkindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs

Lars Burghardt, Fabian Hemmerich, Anna Mues

Zusammenfassung

Bilderbücher sind ein fester Bestandteil in der frühen Kindheit und leisten einen Beitrag dazu, Heranwachsende mit Normen und Werten der Gesellschaft vertraut zu machen. (Un-)bewusst werden so auch Vorstellungen von Geschlecht vermittelt. Insbesondere im Kindergartenalter entwickeln Kinder Annahmen darüber, was einen „Jungen“ und ein „Mädchen“ ausmacht. Untersuchungen zu Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern zeigen, dass diese meist traditionellen Klischees entsprechen. Über die kindliche Wahrnehmung von Geschlecht liegt vergleichsweise wenig aktuelles Forschungswissen vor. Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und untersucht die kindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines „untypischen“ Bilderbuchs bei 43 Kindern im Kindergartenalter. Die Ergebnisse zeigen, dass viele der Kinder flexible Vorstellungen von männlichen und weiblichen Verhaltensweisen haben und es beispielsweise als selbstverständlich ansehen, dass auch Männer nähren oder Kinder trösten können. Andere Faktoren, wie das „Erwachsen sein“ oder „Kompetent sein“ von Figuren, spielen für die kindliche Wahrnehmung teils eine größere Rolle als deren Geschlecht. Die Ergebnisse werden diskutiert und in den Forschungsstand eingebettet.

Schlagwörter: Geschlechterrollen, Geschlechterstereotype, Bilderbuch, Kindergarten, Gender

Early childhood perception of gender representations when reading a picture book together

Abstract

Picture books are an integral part of early childhood and contribute to the familiarization of children with society's norms and values. In this way, also notions of gender are conveyed (un)consciously. Especially at preschool age, children develop assumptions about what constitutes a “boy” and a “girl”. Studies on gender portrayals in picture books show that these usually correspond to traditional clichés. There is comparatively little current research knowledge about children's perception of gender. This article pursues this question and examines the child's perception of gender representations with 43 children of preschool age during a shared reading of an “untypical” picture book. The results show that many of the children have flexible ideas about male and female behaviour and, for example, take it for granted that men can also sew or comfort children. Other factors like “maturity” or “competence” of figures play, in part, a greater role in the perception of a child than “gender” does. The results are discussed and embedded in the state of research.

Keywords: gender roles, gender stereotypes, picture book, preschool, gender

1 Einleitung

Bilderbücher gelten als sozial relevante Gegenstände in der Phase der frühen Kindheit (Jürgens/Jäger 2010). Ergebnisse der miniKIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015) bestätigen die hohe Relevanz, die diesem Medium im Kindesalter beigemessen wird: Das (Vor-)Lesen eines Buches ist die medienbezogene Tätigkeit, die am häufigsten gemeinsam mit den Eltern durchgeführt wird. 43 Prozent der zwei- bis fünfjährigen Kinder beschäftigen sich täglich oder fast täglich mit einem (Bilder-)Buch, 44 Prozent zumindest ein- oder mehrmals pro Woche (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015). Bilderbücher können als gegenständliche Miterzieher angesehen werden, an und mit denen sich Kinder bilden (Fleischer/Hajok 2019). Neben ihrem Einfluss auf den Spracherwerb (z.B. Simsek/Erdogan 2015) tragen Bilderbücher zum Kulturalisierungsprozess von Kindern bei (Rendtorff 1999). Durch die Art und Weise, wie die Figuren eines Bilderbuchs beschrieben und illustriert sind, werden nicht nur kulturelle Werte und Normen vermittelt (Koerber 2007), sondern auch Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit transportiert (Frawley 2008). Gerade im Kindergartenalter werden diese Repräsentationen immanent, da in dieser Zeit die primäre Vorstellung davon, was ein „Junge“ oder ein „Mädchen“ ist, ausgebildet wird (Crisp/Hiller 2011). Durch die häufige Konfrontation mit Geschlechterdarstellungen können diese von Kindern als Normvorgaben verstanden werden (Murnen u.a. 2016) und binär in ein ‚entweder – oder‘, bzw. ein ‚normal – abweichend‘ übersetzt werden (Focks 2016). Im Kindergartenalter nimmt das kindliche Wissen über Geschlecht und damit verbundene Stereotype rasch zu (Halim/Ruble 2010). Das Ausmaß der Flexibilität eigener Geschlechtervorstellungen hat zudem starken Einfluss auf Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber anderen gleich- und gegengeschlechtlichen Kindern (Halim u.a. 2017). Bilderbücher können als Teil der gesellschaftlichen und geschlechtsbezogenen Sozialisation gesehen werden, da die darin repräsentierten Abbildungen Prozesse der Identitätsfindung beeinflussen und auf zwei Arten ihre Wirkmacht entfalten können: Die Darstellungen können von den Kindern als einschränkend wahrgenommen, aber auch als ermöglichend antizipiert werden (Tervooren 2006). Bilderbücher leisten somit einen Beitrag zur Geschlechtsidentitätsgenese (Keuneke 2000a). Eckes (2010, S.178) beschreibt Geschlechterstereotype als „kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männer enthalten. Eine Studie von Burghardt und Klenk (2016, S. 67) liefert eine „theoriegeleitete Auflistung von (un-)typischen Zuschreibungen...“, die vier Ebenen umfasst: Aussehen, Gefühle und Verhalten, Tätigkeiten sowie Kontext. Männliche Figuren werden demnach, z.B. bezogen auf ihr Verhalten und ihre Gefühle, als aktiv und mutig beschrieben, weibliche Figuren eher als passiv, schwach und ängstlich. Richtet man den Blick auf geschlechtsspezifische Tätigkeiten, zeigen sich ebenfalls deutliche Muster: Frauen kümmern sich um den Haushalt und die Kindererziehung, Männer hingegen sind berufstätig oder erleben Abenteuer. Insgesamt zeigt der Forschungsstand zu Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern, dass der Großteil der Abbildungen stereotypen Zuschreibungen entspricht und eine asymmetrische Behandlung der Geschlechter deutlich macht (siehe Burghardt/Klenk 2016; Jürgens/Jäger 2010; Lynch 2016).

Welche Vorstellungen von Geschlecht durch Bilderbücher transportiert werden, ist Gegenstand (inter-)nationaler Forschung (für einen Überblick: Elsen 2018). Diese Studien richten ihren Blick jedoch meist auf das Medium Buch und nicht darauf, wie Kinder die

Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern wahrnehmen. *Burghardt* und *Klenk* (2016) verweisen deswegen auf weitere benötigte Untersuchungen, die sich mit der Kinderperspektive auf geschlechtsbezogene Darstellungen befassen, da allein von der Produktanalyse nicht auf deren Rezeption geschlossen werden kann (ähnlich *Keuneke* 2000b). Internationale Untersuchungen (für einen Überblick: *Abad/Pruden* 2013) geben Hinweise darauf, dass das gemeinsame Lesen von non-stereotypen Bilderbüchern das Denken der Kinder über geschlechtsbezogene Verhaltensweisen und Tätigkeiten beeinflussen sowie zur Abschwächung stereotyper Geschlechterwahrnehmung führen kann. Aus diesen Gründen fokussiert der vorliegende Beitrag die frühkindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs, in dem mit gängigen Geschlechterstereotypen gebrochen wird.

2 Darstellung des Forschungsstandes

Der Forschungsstand zur kindlichen Wahrnehmung von Geschlechterrollen in Bilderbüchern ist im deutschsprachigen Raum vergleichsweise gering und wenig aktuell. In einer qualitativen Studie von *Keuneke* (2000a, 2000b) wurden elf Jungen und elf Mädchen verschiedene Bilderbücher in einem Abstand von mehreren Wochen vorgelesen. Anschließend sollten die Inhalte von den Kindern sprachlich wiedergeben werden. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Bilderbücher, die von der Autorin als ‘feministisch’ beschrieben werden, von den Kindern gekürzt oder umgedeutet wurden, so dass die eigentliche „Botschaft verloren ging oder sogar ins Gegenteil verkehrt wurde, also traditionelle Geschlechtskonzepte stützte“ (*Keuneke* 2000b, S. 98). Von kindlichen Umdeutungen, die den eigenen Vorstellungen und Konzepten entsprechen, berichtet auch *Scharnelt* (2004). In Gruppeninterviews mit 28 fünf- und sechsjährigen Kindern wurde der emanzipatorische Gehalt einer Geschichte nur von wenigen Kindern erkannt, die Mehrzahl definierte anhand gängiger Geschlechterrollenstereotype die Geschichte um. Von *Keuneke* (2000b) durchgeführte Fallstudien zeigen jedoch, dass Bilderbücher auch zur Herausbildung alternativer Geschlechtskonzepte führen können. Zentrale Voraussetzung ist der Autorin zufolge, dass ein Kind bereits eine „Tendenz“ hierzu aufweist. Dass Kinder flexibler in ihren Wissenskonzepten sind, wenn sie zuvor schon darüber nachgedacht haben, inwiefern Geschlechterrollen nicht starr, sondern veränderbar sind, berichtet auch *Smetana* (2004), die bei 48 Vorschulkindern mit Hilfe von Bildern, die „untypisches“ Verhalten zeigten, Geschlechterkonzepte erfragte. In ihren Ergebnissen zeigt sich zudem, dass Kinder zwar Verletzungen einer als „typisch“ empfundenen Geschlechterrolle als Grenzüberschreitung verurteilten, sie aber z.B. harscher auf Verletzungen von moralischen Werten reagierten. Kinder griffen also auf verschiedene soziale Konzepte zurück, um Verhalten zu beurteilen. *Kasüschke* (2008) nahm durch Gruppeninterviews mit 21 vier- bis sechsjährigen Kindern deren Wahrnehmung „untypischer“ Geschlechtsrollenzuschreibungen im Bilderbuch „Dulcie Dando“ (*Stops* 1991) in den Blick. Ziel war die Erfassung, ob Kinder Ablehnung gegenüber „untypischem“ Verhalten und „untypischen“ äußeren Merkmalen äußern. Es stellte sich heraus, dass Kinder in ihren Aussagen zu Verhalten und Aussehen der Bilderbuchfiguren weitgehend auf stereotype Aussagen zurückgriffen. So wurde z.B. die Protagonistin wegen ihrer kurzen Haare als Mann adressiert und das Fahren eines Motorrads als dem männlichen Geschlecht vorbehalten beschrieben. Auf die Frage, wie die Kinder es finden, dass der Fußballtrainer die Protagonistin nicht

mitspielen lassen will, weil sie ein Mädchen ist, reagierten die meisten Kinder mit Empörung. *Kastuschke* (2008) schlussfolgert, dass Kinder nicht generell negativ auf „untypische“ geschlechtsbezogene Merkmale reagieren, sondern andere Kategorisierungen wie ‚Erwachsener‘ oder ‚Kind‘ bei ihren Beurteilungen oft als relevanter erachten. „Untypischen“ Tätigkeiten von Kindern scheinen sie im Vergleich zu „untypischen“ Tätigkeiten von Erwachsenen offener gegenüberzustehen.

Internationale Forschungsergebnisse zur kindlichen Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern decken sich in weiten Teilen mit denen der beschriebenen, deutschsprachigen Studien (z.B. *Abad/Pruden* 2013; *Maher* 2018; *Trepanier-Street/Romatoski* 1999). Die Studie von *Hill und Bartow Jacobs* (2020) unterscheidet sich in ihrem Design von den bislang aufgeführten, da explizit Bilderbücher ausgewählt wurden, in denen die Figuren sprachlich als weder männlich noch weiblich adressiert wurden. Personalpronomen kamen in der Geschichte nicht vor und auch Namen waren nicht eindeutig binär verortet. Die Kinder (n = 48) schlossen somit vor allem aufgrund der Optik (Haarlänge oder Kleidung) und spezifischer Tätigkeiten der Figuren auf das Geschlecht. Die Autor*innen schlussfolgern, dass sich Kinder in weiten Teilen auf soziale Konstrukte und gängige Vorstellungen beziehen, um einer Figur ein Geschlecht zuzuschreiben.

Insgesamt erweist sich der bisherige Forschungsstand zu kindlichen Geschlechterwahrnehmungen noch als relativ schmal und teils wenig aktuell. Ferner finden sich diesbezüglich bislang wenig Vergleiche zwischen Jungen und Mädchen. Entsprechend möchte der vorliegende Beitrag zur Schließung dieser Lücken beitragen.

Folgende Forschungsfragen liegen der eigenen Arbeit zu Grunde:

1. Welche Geschlechtervorstellungen offenbaren Kindergartenkinder beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs mit „untypischen“ Geschlechterdarstellungen?
2. Inwiefern zeigen sich dabei Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen?

3 Methode

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden Kinderinterviews mit 43 vier- bis sechsjährigen Kindern aus drei Kindertageseinrichtungen in Oberfranken geführt. Die Stichprobe setzte sich aus 23 Jungen und 20 Mädchen zusammen. Das Durchschnittsalter lag bei 5.09 Jahren (Jungen: 5.21, Mädchen: 4.95 Jahre).

Die Rekrutierung erfolgte über die Kitas. Nachdem das Einverständnis der Eltern eingeholt worden war, besuchte eine geschulte Erheberin die Kinder in den Einrichtungen. Sie las ihnen in einem separaten Raum in einer dyadischen Situation das Bilderbuch ‚Sigurd und die starken Frauen‘ von *Nymphius und Fredrich* (2019) vor, das durch eine Vielzahl „untypischer“ Geschlechterdarstellungen besticht. In diesem Buch geht es um ein Wikingerdorf, in dem Frauen in See stechen, um zu kämpfen und Abenteuer zu erleben, während Männer in dieser Zeit Hausarbeiten erledigen und sich um die Kinder kümmern. Da mit dieser Einteilung jedoch längst nicht alle zufrieden sind, einigen sich die Wikinger*innen am Ende darauf, dass unabhängig vom biologischen Geschlecht die Tätigkeit frei gewählt werden kann.

Angelehnt an Techniken des dialogischen Lesens (z.B. *Simsek/Erdogan* 2015) wurden den Kindern an ausgewählten Stellen vorab definierte Fragen gestellt, um ihre eigenen Geschlechtervorstellungen zu erfassen. Um sicherzustellen, dass die Erheberin jedem Kind die

gleichen Fragen stellt, wurden diese zuvor ausgedruckt und auf die Buchseiten geklebt. Die verwendeten Fragen können in zwei Kategorien unterteilt werden: *Vermutungsfragen* und *Meinungsfragen*. Bei ersteren war von Interesse, was die Kinder in Bezug auf bestimmte Buchinhalte *glauben*, d.h. inwiefern sie z.B. beschriebene Sachverhalte für realistisch halten. Bei Meinungsfragen hingegen stand im Vordergrund, was Kinder von bestimmten Bilderbuchinhalten *halten*. Die meisten Fragen waren zunächst geschlossen (z.B. Ja/Nein-Fragen), oft wurde im direkten Anschluss auch nach den Gründen für die jeweilige Antwort gefragt.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über inhaltliche Kurzbeschreibungen aller relevanten Bilderbuchstellen sowie die dazu gestellten Fragen.

Tabelle 1: Übersicht über relevante Bilderbuchstellen und gestellte Fragen¹

	Handlungsbeschreibung	Vermutungsfragen	Meinungsfragen
1	Frida fragt ihre Mutter Freya, wann sie zusammen mit den anderen Wikingerinnen in See stechen darf. Diese antwortet, der Tag werde noch kommen, bis dahin solle sie mit Axt und Schwert üben.	„Glaubst du, die Frida kann gut mit Axt und Schwert umgehen?“ „Warum glaubst du das (nicht)?“	
2	Sigurd, Freyas Mann, beschwert sich, dass er Hausarbeiten erledigen und sich um die Kinder kümmern muss. Sein Sohn Aki darf nicht mit Axt und Schwert spielen. Freya antwortet, Kämpfen sei nun einmal „Frauensache“.	„Warum glaubst du, darf Aki nicht mit Axt und Schwert spielen?“	„Findest du auch, dass Kämpfen Frauensache ist?“
3	Die Wikinger Männer nehmen von ihren in See stechenden Frauen Abschied. Ottar überreicht seiner Frau einen Proviantbeutel. Über Ottar heißt es, dass er gerne koche.	„Glaubst du, Ottar kann gut kochen?“ „Warum glaubst du das (nicht)?“	
4	Die Wikinger Männer arbeiten auf dem Acker oder spielen mit ihren Kindern. Egil bietet einem anderen Mann an, das kaputte Wams seiner Tochter zu nähen. Über Egil heißt es, er könne geschickt mit Nadel und Faden umgehen.	„Glaubst du, Egil schafft es, das Wams wieder zu nähen?“ „Warum glaubst du das (nicht)?“	
5	Die Wikinger Männer unterhalten sich darüber, dass sie nie mit in See stechen und kämpfen dürfen. Auf dem Bild sind Männer bei verschiedenen Tätigkeiten zu sehen: z.B. beim Essen und Trinken, beim Bügeln, beim Wäsche-Aufhängen, beim Tragen von Babys oder beim Kochen.		„Findest du, es gibt auf dem Bild Dinge,die Männer und Frauen gleich gut können? ...die Männer/Frauen besser können?“
6	Nachts gibt es ein Gewitter, Sigurds Kinder laufen verängstigt in sein Schlafzimmer. Er tröstet sie und lässt sie in seinem Bett schlafen.		„Findest du, Mamas und Papis können gleich gut trösten oder findest du, einer von beiden kann das besser?“
7	Die Wikinger Frauen kommen mit einem Schiff voller Beute zurück.	„Glaubst du, die Wikinger Männer hätten genauso reiche Beute gemacht?“	
8	Die Männer sagen, dass sie die bisherige Aufteilung, dass Frauen in See stechen und kämpfen, während Männer Haushaltsarbeiten erledigen und sich um die Kinder kümmern, nicht mehr mitmachen wollen.		„Hier ist es so, dass Männer den Haushalt machen und Frauen kämpfen. Was hältst du davon?“
9	Die Wikingerinnen und Wikinger einigen sich darauf, dass zukünftig alle selbst entscheiden dürfen, ob sie in See stechen und kämpfen oder zuhause bleiben möchten – egal ob Mann oder Frau.		„Wie findest du es, dass jetzt alle frei wählen dürfen, was sie machen – egal ob Mann oder Frau?“
10	/		„Wie hat dir das Buch insgesamt gefallen?“

Alle Kinderinterviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und transkribiert. Die Transkripte wurden mithilfe der Software MAXQDA 20 in Anlehnung an Kuckartz (2018) inhaltsanalytisch ausgewertet. Als Kodiereinheiten dienten alle Textstellen, in denen Kinder auf eine Frage antworteten. Diese wurden zuerst den vorab definierten Hauptkategorien ‚Meinungsfrage‘ oder ‚Vermutungsfrage‘ zugeordnet. Weitere Kategorien wurden induktiv am Material gebildet. Im Rahmen dieses Prozesses wurden zudem bereits gebildete Kategorien zu umfassenderen zusammengefasst, wobei kritisch geprüft wurde, ob diese den einzelnen Antworten noch inhaltlich gerecht wurden. Nachdem die beiden Erstautoren auf diese Weise zunächst eines der Transkripte gemeinsam kodiert hatten, kodierte jeder von ihnen eigenständig die gleichen drei Transkripte. Die Kodierungen dieser Dokumente wurden verglichen und diskutiert. Auf Basis dieser Besprechung wurde ein Kategoriensystem zur Kodierung aller anderen Transkripte entwickelt. Weitere Kodierungen wurden unter den beiden Erstautoren aufgeteilt.

Eine durchgeführte Intercoder-Übereinstimmung durch eine weitere, an der Studie unbeteiligte, Person anhand von fünf Transkripten ergab für die Kategorie *Meinungsfragen* und deren Begründungen einen Gesamtübereinstimmungswert von 80,43 Prozent und für *Vermutungsfragen* und deren Begründungen einen Gesamtübereinstimmungswert von 92,39 Prozent. Diese Werte sprechen für eine hinreichend hohe Qualität des verwendeten Kategoriensystems.

4 Ergebnisse

4.1 Vermutungsfragen

Im Folgenden werden ausgewählte, besonders häufig genannte Antworten berichtet. Die erste Vermutungsfrage lautete: „*Glaubst du, die Frida kann gut mit Axt und Schwert umgehen?*“. 29 Kinder bejahten dies, die Zustimmung unter den Mädchen und Jungen fiel fast identisch aus. 13 Kinder verneinten die Frage. Befragt nach ihren Gründen zur Zustimmung, gaben die meisten Kinder an, dies nicht zu wissen (52%, 8 Jungen, 5 Mädchen). Vier Mädchen führten an, Frida habe geübt. Drei Kinder (2 Jungen, 1 Mädchen) begründeten die Antwort damit, dass Frida schon groß sei.

Unter den Kindern, die die Frage verneint hatten, gaben die meisten als Begründung an, dass Frida noch „zu klein“ sei (38,5%, 4 Jungen, 1 Mädchen) oder sich mit den Waffen verletzen könne (2 Mädchen, 1 Junge).

Die nächste Vermutungsfrage an die Kinder lautete: „*Warum glaubst du, darf Aki nicht mit Axt und Schwert spielen?*“. Die häufigste Antwort (70,5%, 19 Jungen, 12 Mädchen) lautete, dass Aki dafür noch zu klein sei. Vier Kinder (2 Jungen, 2 Mädchen) gaben zur Antwort, Aki könne sich verletzen.

Der Frage „*Glaubst du, Ottar kann gut kochen?*“ stimmten 34 Kinder zu. Sechs Kinder verneinten dies. Es zeigten sich diesbezüglich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die meisten Kinder (29,7%, 6 Mädchen, 5 Jungen) konnten ihre Antwort nicht begründen. Acht Kinder (6 Jungen, 3 Mädchen) begründeten ihre Zustimmung damit, dass Ottar auf dem Bild einen Kochlöffel besitzt. Vier Kinder (2 Jungen, 2 Mädchen) gaben zur Begründung an, dass Ottar etwas von seinem Essen abgibt. Drei Kinder (2 Mädchen, 1 Junge) nahmen Bezug auf ihre eigene Familie, indem sie z.B. darauf hinwiesen, ihr Vater könne ebenfalls gut kochen.

Unter den wenigen Kindern, die die Frage, ob Ottar gut kochen könne, verneinten, konnten 50 Prozent (2 Mädchen, 1 Junge) dies nicht begründen. Ein Junge gab an, seine Mutter würde sagen, Frauen könnten besser kochen als Männer.

Auch bei der Frage: „*Glaubst du, Egil schafft es, das Wams wieder zu nähen?*“ stimmte mit 32 Kindern die Mehrheit zu, die restlichen 11 Kinder verneinten die Frage. Zwischen Mädchen und Jungen zeigten sich kaum Unterschiede. Befragt nach den Gründen für die Zustimmung gaben die meisten Kinder an, dies nicht zu wissen (35,3%, 7 Jungen, 5 Mädchen). Der häufigste Grund (5 Mädchen, 3 Jungen) bezog sich darauf, dass Egil auf dem Bild ein Nadelkissen in der Hand hat. Vier Kinder (2 Mädchen, 2 Jungen) verwiesen darauf, dass Egil sage, dass er dies gut könne.

Unter den Kindern, die sagten, sie glaubten nicht, dass Egil es schaffe, das Wams zu flicken, konnten die meisten ihre Antwort nicht begründen (40%, 2 Mädchen, 2 Jungen). Alle zur Begründung genannten Aspekte wurden nur von je einem Kind aufgeführt, ein Junge gab z.B. an, dass Egil sich an der Nadel verletzen könne.

Die letzte Vermutungsfrage an die Kinder lautete: „*Glaubst du, die Wikinger männer hätten genauso reiche Beute gemacht wie die Wikinger frauen?*“. 34 Kindern stimmten zu. Hierbei war der Anteil unter den Jungen größer als unter den Mädchen (Jungen: ja = 91,3%, nein = 8,7%; Mädchen: ja = 65%, nein = 25%, weiß nicht = 10%). Wurden die zustimmenden Kinder nach ihren Gründen gefragt, gaben die meisten an, dass Männer so etwas genauso gut können wie Frauen (23,5%). Diese Antwort wurde allerdings fast ausschließlich von Jungen geäußert (n = 7), nur ein einziges Mädchen sagte dies. In der Antwort eines Mädchens spiegelt sich ein Medienbezug wider: In einer Folge der Serie ‚Wickie und die starken Männer‘ habe sie gesehen, wie die Wikinger männer viel Gold erbeutet haben. Unter den wenigen Kindern, die die Frage, ob die Wikinger männer genauso reiche Beute gemacht hätten, verneint hatten, zeigte sich ein heterogenes Antwortverhalten. Zwei Mädchen äußerten z.B. die Ansicht, dass Frauen „bessere Tricks haben“.

4.2 Meinungsfragen

Die erste Meinungsfrage „*Findest du auch, dass Kämpfen Frauensache ist?*“ wurde mehrheitlich verneint (n = 30). 12 Kinder bejahten die Frage, ein Junge antwortete mit „weiß nicht“. Das Verhältnis von Zustimmung und Verneinung war unter den Jungen und Mädchen nahezu identisch. Bei der Frage nach den Gründen für die Verneinung bezogen sich 30 Prozent (5 Mädchen, 4 Jungen) darauf, dass Männer und Frauen gleichermaßen kämpfen können oder dürfen sollten. Fünf Kinder (davon vier Mädchen) begründeten ihre Meinung damit, Kämpfen sei „Männersache“. Weitere fünf Kinder (3 Mädchen, 2 Jungen) äußerten, Männer könnten grundsätzlich besser kämpfen als Frauen. Bei zwei Kindern (1 Mädchen, 1 Junge) zeigte sich in den Begründungen ein Medienbezug zur Sendung ‚Wickie und die starken Männer‘. Beide waren der Ansicht, Kämpfen sei grundsätzlich etwas für Männer.

Die meisten Kinder, die der Frage, ob Kämpfen „Frauensache“ sei, zugestimmt hatten, konnten ihre Antworten nicht begründen (72,7%, 5 Jungen, 3 Mädchen).

Die nächsten drei Fragen zur Meinung der Kinder bezogen sich auf eine Buchseite, auf der mehrere Männer beim Ausüben verschiedener, vorwiegend haushaltsbezogener, Tätigkeiten zu sehen sind. Die meisten Kinder gaben hier mehrere Antworten. Die drei jeweils am häufigsten genannten sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Häufigste kindliche Nennungen von Tätigkeiten

	Frage 1: „Findest du, es gibt auf dem Bild Dinge, die Männer und Frauen gleich gut können?“	Frage 2: „Findest du, es gibt auf dem Bild Dinge, die Männer besser können als Frauen?“	Frage 3: „Findest du, es gibt auf dem Bild Dinge, die Frauen besser können als Männer?“
♂ & ♀ (n = 43)	Bügeln (n = 15) Kindererziehung (n = 11) Nähen (n = 10)	keine Tätigkeit (n = 19) Kochen (n = 7) Bügeln (n = 5)	keine Tätigkeit (n = 17) Kindererziehung (n = 11) Bügeln (n = 8)
♂ (n = 23)	Bügeln (n = 8) Kindererziehung (n = 6) keine Tätigkeit (n = 5)	keine Tätigkeit (n = 11) Bügeln (n = 5) Kindererziehung; Wäsche aufhängen; Lesen; Kochen (je n = 2)	keine Tätigkeit (n = 10) Kindererziehung (n = 8) Bügeln (n = 4)
♀ (n = 20)	Bügeln (n = 7) Nähen (n = 6) Kindererziehung (n = 5)	keine Tätigkeit (n = 8) Kochen (n = 5) Nähen (n = 2)	keine Tätigkeit (n = 7) Bügeln; Wäsche aufhängen (je n = 4)

Hervorzuheben ist hier, dass bei Frage 2 und 3 jeweils eine große Mehrheit der Ansicht war, es gebe *keine* Tätigkeit, die Männern oder Frauen grundsätzlich mehr liege. Einzelne Kinder verwiesen in ihren Antworten zusätzlich auf persönliche Erfahrungen, indem sie z.B. angaben, dass ihre Eltern gleich gut kochen können.

Die meisten Kinder (n = 27, 15 Jungen, 12 Mädchen) bejahten die Frage „*Findest du, Mamas und Papas können gleich gut trösten oder findest du, einer von beiden kann das besser?*“. 10 Kinder (7 Mädchen, 3 Jungen) sagten, dass Mütter besser trösten können, 5 Kinder (4 Jungen, 1 Mädchen) vertraten die Meinung, dass Väter dies besser können. Auch wenn die Mehrheit diese Kompetenz beiden Elternteilen gleichermaßen zuschrieb, fällt auf, dass einige Kinder dem jeweils gleichgeschlechtlichen Elternteil eine etwas größere Kompetenz zuschrieben.

Die nächste Frage lautete: „*Hier ist es so, dass Männer den Haushalt machen und Frauen kämpfen. Was hältst du davon?*“. Die meisten Kinder antworteten, dass sie dies als „nicht gut“, „gemein“ oder „ungerecht“ empfanden (n = 31). Auffällig war, dass unter den befragten Jungen fast alle entsprechende Antworten gaben (n = 21), nur zwei Jungen antworteten mit „weiß nicht“. Unter den befragten Mädchen hingegen antworteten zwar ebenfalls die meisten, dass sie die beschriebene Aufteilung „nicht gut“ finden (n = 10), jedoch sagten sechs Mädchen, dass sie die Aufteilung „gut“ finden. Zwei Mädchen stellten zudem fest, dass Frauen statt Männern eigentlich für Hausarbeiten zuständig seien. Eines dieser Mädchen verwies dabei auf ihre eigenen Eltern. Einige der Kinder, die die Aufgabenverteilung ablehnten, betonten, es sei besser, wenn diese Aufgaben auch mal getauscht werden (n = 14, 8 Jungen, 6 Mädchen). Vier Kinder (2 Mädchen, 2 Jungen) fanden die Aufteilung, bei der Frauen sich um den Haushalt kümmern und Männer kämpfen, grundsätzlich besser.

Die vorletzte Meinungsfrage an die Kinder war: „*Wie findest du es, dass jetzt jeder frei wählen durfte, was er oder sie machen möchte, egal ob man Mann oder Frau ist?*“ Hier waren sich die Kinder nahezu ausnahmslos einig: Die Entscheidung wurde als „gut“ bzw. „besser“ bewertet (n = 37). Vier Kinder (3 Jungen, 1 Mädchen) antworteten mit „weiß nicht“, zwei Kinder (1 Junge, 1 Mädchen) sagten, dies sei ihnen egal.

Nach dem Vorlesen des Buchs wurden die Kinder gefragt, wie ihnen das Buch gefallen habe. Alle Kinder äußerten sich positiv. Einige Kinder betonten, dass ihnen besonders die Tatsache, dass Männer und Frauen am Ende frei wählen durften, besonders gut gefallen habe.

Eine weitere Frage, die allen Kindern gestellt wurde, sich aber nicht auf deren Meinungen oder Vermutungen bezog, lautete: „*Kennst du noch andere Geschichten, wo*

Frauen kämpfen und Abenteuer erleben?“ Die einzigen Geschichten, die einzelne Kinder (n = 3) nannten, waren ‚Wickie‘, ‚Zorro‘ und ‚Die rote Prinzessin‘. Die restlichen Kinder gaben an, keine solchen Geschichten zu kennen.

5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag ging der Fragestellung nach, welche Geschlechtervorstellungen sich bei Kindergartenkindern beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs mit „untypischen“ Geschlechterdarstellungen zeigen. Die Befunde weisen darauf hin, dass viele Kinder flexible Vorstellungen haben, was das Verhalten von männlichen und weiblichen Figuren angeht. Diese zeigen sich z.B. dahingehend, dass die Mehrheit der Kinder keine Zweifel daran hat, dass auch Väter sich gut um Kinder kümmern, kochen und nähen können. Vielmehr werden viele der im Buch vorkommenden, eher „untypischen“ Zuschreibungen, wie z.B. die des kochenden Ottars oder des Nähenden Egils, von den Kindern als selbstverständlich akzeptiert. In ihren Begründungen orientieren sich einige Kinder an den zugehörigen Beschreibungen und Bildern im Buch. Das bildlich erkennbare Besitzen notwendiger „Ausrüstung“ (z.B. Kochlöffel oder Nadel), zusammengenommen mit der textlichen Aussage, dass eine Figur etwas besonders gut könne, scheint für einen Großteil der Kinder bereits „auszureichen“, um von entsprechenden Kompetenzen überzeugt zu sein. Für weibliche Figuren scheint dies etwas weniger stark zuzutreffen. Zwar sind die meisten Kinder z.B. der Auffassung, dass auch Mädchen gut mit Axt und Schwert umgehen können und Frauen genauso gut kämpfen können wie Männer. Ein nicht unerheblicher Anteil der Kinder ist jedoch auch der Meinung, dass Frauen nicht kämpfen sollten oder dies eigentlich eher etwas für Männer sei. Möglicherweise sind die Vorstellungen von „typisch“ weiblichen Verhaltensweisen somit etwas weniger flexibel und stärker von Stereotypen geprägt als die „typisch“ männlicher. Einschränkend ist anzumerken, dass das Porträtieren „untypisch“ männlicher Rollenmuster im Buch mehr Platz einnimmt. Die Darstellung „untypisch“ weiblicher Rollenmuster beschränkt sich hingegen weitgehend auf das Kämpfen bzw. das Erleben von Abenteuern. Dass viele Kinder flexible Vorstellungen „typisch“ männlichen bzw. weiblichen Verhaltens haben, wird besonders auffällig bei der Frage, ob, und wenn ja welche, der dargestellten Aktivitäten Männern bzw. Frauen eher liegen. Die Mehrheit der Kinder ist hier der Ansicht, dass *keine* der dargestellten Aktivitäten einem Geschlecht mehr liegt. Eine mögliche Erklärung kann darin gesehen werden, dass das konservativ-traditionelle Familienbild des Mannes als Ernährer und der Frau als Hausfrau und Mutter inzwischen in vielen Familien dem Modell einer gleichberechtigten Erwerbstätigkeit der Eltern gewichen ist (Gerhards/Hölscher 2003). Vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig auf die jeweilige Zeit zu verweisen, zu der eine Untersuchung von kindlichen Geschlechtervorstellungen stattfindet, da diese veränderbar sind und Kinder entsprechend anders sozialisiert werden. Kindern scheint es darüber hinaus sehr wichtig zu sein, dass Männer und Frauen die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Dies zeigt sich besonders klar, als es um die Frage zur Beurteilung der Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen geht. Die meisten Kinder empfinden diese als ungerecht. Die im Buch letztendlich realisierte Gerechtigkeit der freien Aufgabenwahl, losgelöst vom biologischen Geschlecht, stößt umgekehrt bei fast allen Kindern auf große Zustimmung.

Mit Blick auf Unterschiede in den Antworten von Jungen und Mädchen lassen sich bei den meisten Fragen keine auffälligen Missverhältnisse feststellen. Die augenfälligsten Differenzen lassen sich bei zwei Fragen erkennen: Zum einen, ob Männer genauso reiche Beute gemacht hätten wie Frauen und zum anderen, ob die Aufgabenverteilung zwischen den Geschlechtern gut sei. Bei der ersten Frage stimmten Jungen deutlich häufiger zu und gaben als Begründung an, dass Männer so etwas genauso gut können. Bei der zweiten Frage betonten ebenfalls mehr Jungen, dass eine solche Aufgabenverteilung ungerecht sei. Diese Befunde lassen sich möglicherweise damit erklären, dass sich Jungen mit den männlichen Hauptfiguren der Geschichte stärker identifizieren als Mädchen, denn das Identifikationspotenzial mit Medienfiguren des gleichen Geschlechts ist nachweislich höher (Calvert u.a. 2007). Dadurch reagieren Jungen womöglich auch auf die Benachteiligungen, die die männlichen Figuren innerhalb der Geschichte erfahren, umso sensibler und „verteidigen“ deswegen womöglich die hier in Frage gestellten männlichen Kompetenzen. Ein weiterer Geschlechterunterschied ist bei der Frage festzustellen, ob Kämpfen „Frauensache“ sei. Mehr Mädchen als Jungen waren der Auffassung, dies sei deswegen nicht der Fall, da Kämpfen eigentlich nur etwas für Jungen sei. Dies weist darauf hin, dass vor allem manche Mädchen in diesem Alter relativ rigide Vorstellungen davon haben, was für ihr eigenes biologisches Geschlecht „(un)angemessen“ ist. Keuncke (2000b, S. 98) verweist darauf, „dass junge Kinder bei ihrer „Geschlechts(-selbst-)konstruktion aufgrund ihres geringen Schemawissens noch unsicher sind und Halt in gängigen Stereotypen suchen. Vor diesem Hintergrund ‚übersehen‘ sie alternative Geschlechtsdarstellungen (d.h. sie verstehen sie nicht und können sie nicht in ihr Gedächtnis überführen) oder blenden sie unbewusst aus, um kognitive Dissonanzen zu vermeiden.“

Vereinzelt lassen sich Bezüge zu anderen Medieninhalten erkennen, besonders zur Serie ‚Wickie und die starken Männer‘, die einen ähnlichen Handlungsschauplatz aufweist. Interessant ist jedoch, dass Kinder auf diese Serie eher Bezug nehmen, wenn sie vergleichsweise stereotype Geschlechtervorstellungen offenbaren. So begründen zwei Kinder ihre Meinung, dass Kämpfen eigentlich „Männersache“ sei, damit, dass in besagter Serie ebenfalls hauptsächlich Männer kämpfen.

Ein weiterer interessanter Befund lässt sich besonders bei einigen kindlichen Antworten auf die Frage, warum *Aki* keine Waffen haben dürfe, sowie Begründungen der Ansicht, dass *Frida* nicht gut mit Axt und Schwert umgehen könne, erkennen. Dass für einige Kinder hierbei nicht das Geschlecht, sondern das Alter der Figuren im Vordergrund steht, deckt sich mit den Befunden von Kasüschke (2008), die von verschiedenen kindlichen Beurteilungskategorien berichtet.

Alles in allem ist festzuhalten, dass der Aspekt des biologischen Geschlechts bei vielen kindlichen Vorstellungen nur eine geringe oder keine Rolle spielt und sich in dieser Studie relativ wenige stereotype Geschlechtervorstellungen offenbaren.

Das Forschungsdesign dieser Studie erlaubt keinen Rückschluss darauf, inwiefern die sich hier offenbarenden kindlichen Geschlechtervorstellungen durch die Bilderbuchinhalte unmittelbar mitgeprägt wurden oder bereits zuvor bestanden. Dennoch ist der Umstand, dass „untypische“ Geschlechterdarstellungen von vielen Kindern relativ bedingungslos akzeptiert werden, positiv hervorzuheben, da er auf flexible Vorstellungen geschlechtsbezogenen Verhaltens hinweist. Auch mit Blick auf praktische Implikationen erscheint es vielversprechend, Kinder schon früh nicht nur, aber eben auch, mit „untypischen“, nonstereotypen Darstellungen von Männern und Frauen vertraut zu machen und durch gemeinsame, reflexive Gespräche darüber zugleich Einblick in kindliche Geschlechtervor-

stellungen zu erhalten und diese ggf. zu erweitern. Hierdurch kann möglicherweise ein Beitrag zu einer nachhaltigen Flexibilisierung von Geschlechtervorstellungen geleistet werden. Das pädagogische Ziel sollte hierbei aber nicht darin bestehen, *ausschließlich* „untypische“ Bilderbücher heranzuziehen. Von Bilderbüchern mit vergleichsweise „traditionelleren“ Geschlechterdarstellungen kann durchaus ebenfalls Gebrauch gemacht werden – gegebenenfalls auch, um darin enthaltene Stereotype gemeinsam kritisch unter die Lupe zu nehmen. *Elsen* (2018, S. 45) pointiert dies, indem sie schreibt: „[...] ist es wichtig, sich der Asymmetrien in den Medien bewusst zu werden, um eine gleichberechtigte Darstellung zu erreichen und den Kindern dadurch mehr Entscheidungs- und Entfaltungsfreiheit und vor allem gleiche Chancen zu bieten.“

Der Befund, dass nur drei Kinder weitere Geschichten nennen konnten, in denen Frauen kämpfen und Abenteuer erleben, deutet darauf hin, dass Kinder, und vor allem Mädchen, derzeit noch zu wenig non-stereotype mediale Vorbilder vorfinden. Umso wichtiger erscheint daher eine sorgfältige Auseinandersetzung mit den Darstellungen von Männer- und Frauenrollen in Kindermedien.

Auf einige Limitationen muss hingewiesen werden. Die Befunde sind aufgrund der kleinen Stichprobe nicht generalisierbar. Zudem wurde auf die Erhebung von Merkmalen zur familialen Situation der Kinder, wie z.B. die Familienform oder den sozioökonomischen Status der Eltern, verzichtet. Für zukünftige Forschung erscheint dies lohnenswert, um deren möglichen Einfluss auf kindliche Geschlechtervorstellungen zu ergründen. Weiter ist darauf hinzuweisen, dass nur ein einziges Bilderbuch mit „untypischen“ Geschlechterdarstellungen untersucht wurde, dessen Fokus zudem mehr auf Darstellungen der männlichen Rolle liegt. Interessant wären daher vergleichbare Studien mit anderen Bilderbüchern, die sich ebenfalls durch „untypische“ Darstellungen auszeichnen, aber einen anderen Fokus setzen. Außerdem ist zu betonen, dass lediglich das dyadische gemeinsame Lesen mit einer dem Kind zuvor nicht vertrauten Person untersucht wurde. Es ist vorstellbar, dass wissenschaftliche Beobachtungen des gemeinsamen Lesens von Kindern und vertrauten Bezugspersonen (z.B. Eltern oder pädagogischen Fachkräften) andere Einblicke in kindliche Perspektiven ermöglichen. Die Untersuchung von gemeinsamen Lese- und Gesprächsprozessen mit *mehreren Kindern* erscheint ebenfalls lohnenswert, um mögliche Peer-Effekte, z.B. in Form von sich gegenseitig verstärkenden verbalen Beiträgen der Kinder, in den Blick zu nehmen. Nicht zuletzt muss angemerkt werden, dass diese Arbeit in der binären Unterteilung in „männlich“ und „weiblich“ verhaftet bleibt und somit teilweise zur Reifizierung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit beiträgt. Das Aufbrechen und Verändern von Geschlechtskonstruktionen bedarf jedoch zunächst einer Bewusstwerdung, dass „man für ‚Natur‘ hält, was ‚Gesellschaft‘ ist“ (*Gildemeister* 1992, S. 228.). Gleichwohl erscheint es gewinnbringend, der Vielschichtigkeit von Geschlecht als ein in Wahrheit nicht bloß binär zu denkendes, soziales Konstrukt in weiteren Untersuchungen stärker Rechnung zu tragen. Zudem ist selbstkritisch darauf hinzuweisen, dass durch die Art und Weise, in der in dieser Untersuchung während der Bilderbuchbetrachtung Fragen formuliert wurden, eine binäre Unterteilung in „männlich“ und „weiblich“ explizit in den Vordergrund gestellt wurde. Diese Hervorhebung von Geschlechterdifferenz im Sinne eines *Doing Gender* (z.B. *Deutsch* 2007) war, aufgrund des Forschungsinteresses, gezielte Einblicke in kindliche Geschlechtervorstellungen zu erhalten, intendiert. Um jedoch noch stärker in den Blick zu nehmen, ob und wie Kinder Geschlecht eigenständig zur relevanten sozialen Differenzkategorie machen, oder sich vielmehr im Sinne eines *Undoing Gender* einer solchen Unterscheidung widersetzen, erscheint ein anderer

Zugang lohnenswert. So könnte der Fokus weniger auf eine vergleichsweise „künstliche“ Befragung und dafür stärker auf eigenständig vom Kind ausgehende Impulse während der Bilderbuchbetrachtung gesetzt werden.

Anmerkung

- 1 Die Nummern in der ersten Tabellenspalte entsprechen der chronologischen Reihenfolge, in der die relevanten Stellen im Bilderbuch vorkommen.

Literatur

- Abad, C./Pruden, S. M.* (2013): Do storybooks really break children's gender stereotypes? *Frontiers in Psychology*, 4, S. 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00986>
- Burghardt, L./Klenk, F. C.* (2016): Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. *GENDER*, 8, 3, S. 61-80. <https://doi.org/10.3224/gender.v8i3.07>
- Calvert, S. L./Strong, B. L./Jacobs, E. L./Conger, E. E.* (2007): Interaction and participation for young Hispanic and Caucasian girls' and boys' learning of media content. *Media Psychology*, 9, 431-445. <https://doi.org/10.1080/15213260701291379>
- Crisp, T./Hiller, B.* (2011): "Is This a Boy or a Girl?": Rethinking Sex-Role Representation in Caldecott Medal-Winning Picturebooks, 1938-2011. *Children's Literature in Education*, 42, 3, S. 196-212. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9128-1>
- Deutsch, F.* (2007): Undoing Gender. *Gender & Society*, 21, 1, S. 106-127. <https://doi.org/10.1177/0891243206293577>
- Eckes, T.* (2010): Geschlechtsstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: *Becker, R./Kortendiek, B.* (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie.* – Wiesbaden, S. 178-189.
- Elsen, H.* (2018): Das Tradieren von Genderstereotypen – Sprache und Medien. *Interculture Journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 17, 30, S. 41-61.
- Fleischer, S./Hajok, D.* (2019): Medienbildungsprozesse. Entwicklung von medienbezogenen Kompetenzen in Kindheit und Jugend als Ansatzpunkt. In: *Kracke, B./Noack, P.* (Hrsg.): *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie.* – Wiesbaden, S. 181-205. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_35
- Frawley, T. J.* (2008): Gender schema and prejudice recall: How children misremember, fabricate and distort gendered picture book information. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, S. 291-303. <https://doi.org/10.1080/02568540809594628>
- Focks, P.* (2016): *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita.* – Freiburg.
- Gerhards, J./Hölscher, M.* (2003): Kulturelle Unterschiede zwischen den Mitglieds- und Beitrittsländern der EU: das Beispiel Familien- und Gleichstellungsvorstellungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 31, 3, S. 206-225.
- Gildemeister, R.* (1992): Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: *Oster, I./Lichtblau, K.* (Hrsg.): *Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen.* – Frankfurt am Main, S. 220-239.
- Halim, M. L./Ruble, D. N.* (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In: *Chrisler, J./McCreary, D.* (Hrsg.): *Handbook of gender research in psychology.* – New York, S. 495-525. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1_24
- Halim, M. L./Ruble, D. N./Tamis-LeMonda, C. S./Shrout, P. E./Amodio, D. M.* (2017): Gender attitudes in early childhood: Behavioral consequences and cognitive antecedents. *Child Development*, 88, 3, S. 882-899. <https://doi.org/10.1111/cdev.12642>
- Hill, T. M./Bartow Jacobs, K.* (2020): "The Mouse Looks Like a Boy": Young Children's Talk About Gender Across Human and Nonhuman Characters in Picture Books. *Early Childhood Education Journal*, 48, 1, S. 93-102. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00969-x>

- Jürgens, E./Jäger, R. (2010): Auf der Suche nach männlich und weiblich - Welche Informationen finden Vorschulkinder heute im Bilderbuch? Eine Analyse unter Gendergesichtspunkten. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 42, 4, S. 1045-1059.
- Kasüschke, D. (2008): Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren – ein Problemaufriss. In: *Rendtorff, B./Prenzel, A.* (Hrsg.): *Kinder und ihr Geschlecht*. – Leverkusen, S. 191-202. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201fx.15>
- Keuneke, S. (2000a): Geschlechterwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozess der frühen Geschlechtersozialisation. – Opladen.
- Keuneke, S. (2000b): „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Verbale Erfassung kindlicher Geschlechts(-re)konstruktionen zu Bilderbuchangeboten. In: *Paus-Haase, I./Schorb, B.* (Hrsg.): *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. – München, S. 91-100.
- Koerber, S. (2007): Welche Rolle spielt das Bildersehen des Kindes aus Sicht der Entwicklungspsychologie? In: *Thiele, J./Hohmeister, E.* (Hrsg.): *Neue Impulse der Bilderbuchforschung*. – Baltmannsweiler, S. 31-47.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. – Weinheim/Basel.
- Lynch, L. (2016): Where are all the Pippys? The under-representation of female main and title characters in children's literature in the Swedish preschool. *Sex Roles*, 75, S. 422-433. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0637-7>
- Maher, K. M. (2018): *Exploring Kindergarten's Understandings of Gender: Responding to Picture Book Read Alouds With a Focus on Fairy Tales*. – New York.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (2015): *miniKIM 2014 - Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger*. – Stuttgart.
- Murnen, S. K./Greenfield, C./Younger, A./Boyd, H. (2016): Boys act and girls appear: A content analysis of gender stereotypes associated with characters in children's popular culture. *Sex Roles*, 74, S. 78-91. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0558-x>
- Nymphius, J./Fredrich, V. (2019): Sigurd und die starken Frauen. – München.
- Rendtorff, B. (1999): Mädchen und Jungen in Kinderbüchern. In: *Rendtorff, B./Moser, V.* (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. – Opladen, S. 85-102. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10159-8_3
- Scharnelt, D. (2004): Kindergartenkinder äußern sich zu geschlechtsuntypischen Märchenfiguren. In: *Fried, L./Büttner, G.* (Hrsg.): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. – Weinheim/München, S. 293-306.
- Simsek, Z. C./Erdogan, N. I. (2015): Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, S. 754-758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>
- Smetana, J. (2004): Grenzüberschreitungen in Bezug auf die Geschlechterrollen aus der Sicht von Vorschulkindern. In: *Fried, L./Büttner, G.* (Hrsg.): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. – Weinheim/München, S. 277-292.
- Stops, S. (1991): *Dulcie Dando*. – Frankfurt am Main.
- Tervooren, A. (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. – Weinheim/München.
- Trepanier-Street, M. L./Romatowski, J. A.* (1999): The Influence of Children's Literature on Gender Role Perceptions: A Reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26, 3, S. 155-159. <https://doi.org/10.1023/A:1022977317864>

Wie präsent sind wirbellose Tiere im Bewusstsein von Schulkindern in Costa Rica und Deutschland? – Ein Vergleich

Jürgen Drissner, Sabrina Tichy, Katrin Hille

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie vergleicht Grundschul Kinder aus Deutschland und Costa Rica bezüglich der Wahrnehmung ihrer heimischen Fauna. Hierbei wurden 56 Grundschul Kinder aus Deutschland (Baden-Württemberg) mit 91 Grundschul Kindern aus Costa Rica der dritten und vierten Klassenstufe miteinander verglichen. Die Kinder wurden gebeten, den jeweils heimischen Wald mit typischen Tieren nach ihren Vorstellungen zu zeichnen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die deutschen Kinder signifikant mehr Wirbeltiere und mehr verschiedene Arten zeichneten als die Kinder aus Costa Rica. Beide Gruppen zeichneten mehr Wirbeltiere als Wirbellose. Die Gruppe der Wirbeltiere erscheint in den Vorstellungen der Schulkinder überrepräsentiert, während die artenreiche Tiergruppe der Wirbellosen vergleichsweise unterrepräsentiert ist. Das legt ein mangelndes Bewusstsein für Wirbellose bei Grundschulkindern nahe.

Schlagwörter: Wirbellose, Wirbeltiere, Insekten, Costa Rica, Artenvielfalt

School children's awareness of animals – a comparison between school children in Costa Rica and Germany

Abstract

The study compares children's awareness of animals in a German and a Costa Rican sample of primary school children. The sample is comprised of 147 school children (grade 3 and 4); 91 Costa Rican and 56 German. At school during regular class both groups of students were asked to draw a picture of a forest as a habitat, with typical plants and animals that they knew. These pictures were evaluated in terms of the following aspects: number of small animals (insects, invertebrates), number of large animals (vertebrates, mammals), total number of different species (only animals). German students drew more species and more vertebrates than Costa Rican students. Both groups drew more vertebrates than invertebrates. This could clearly show an insufficient awareness of invertebrates among school students.

Keywords: invertebrates, vertebrates, insects, Costa Rica, awareness of diversity

1 Hintergrund

Die Wissenschaft sieht die Artenvielfalt seit langem und auch aktuell in Gefahr (Rockström u.a. 2009; Trusch 2019; Wilson 1997). Zahlreiche Artenschutzorganisationen bemühen sich daher, die noch vorhandene Diversität zu erhalten. Doch wie wichtig sind diese Arten für das Funktionieren eines Ökosystems und gibt es eine Tiergruppe, die bei den Schutzmaßnahmen vergessen wird oder zu wenig Beachtung findet? Edward Osborne Wilson machte bereits 1987 darauf aufmerksam, dass z. B. Insekten essentiell für das Überleben der Menschen seien (Wilson 1987). In einem Interview mit dem Spiegel im Jahre 1995 betont Wilson, dass „nicht nur Vögel und Säugetiere vom Aussterben bedroht sind; der größere Teil des Artensterbens betrifft sehr kleine, wenig bekannte Kreaturen, darunter Insekten, Würmer, Bakterien und andere Kleinlebewesen“ (Wilson 1995). Gerade vor dem Hintergrund einer aktuellen Studie, in der von einem Rückgang der Biomasse von Fluginsekten um 76 Prozent über die letzten 27 Jahre innerhalb ausgewiesener Schutzgebiete Deutschlands die Rede ist (Hallmann u.a. 2017), und internationaler Studien, die den weltweiten Artenrückgang dokumentieren (Sánchez-Bayo/Wyckhuys 2019), werden die Aussagen von Wilson besonders brisant. Wenn also Kleinstlebewesen, wie Wirbellose, einerseits unerlässlich für das Überleben der Menschheit und andererseits vom Aussterben bedroht sind, so müsste im Umkehrschluss alles darangesetzt werden, die Artenvielfalt dieser Lebewesen zu erhalten. Um jedoch Arten schützen zu können, liegt es auf der Hand, dass im ersten Schritt ein Bewusstsein für deren Existenz vorhanden sein muss (Fawcett 2002), zumal die Gruppe der Wirbellosen einen Großteil der weltweit beschriebenen Arten ausmacht (McGavin 2001). Doch gerade diese Tiergruppe scheint nicht nur in den Vorstellungen von Schulkindern unterrepräsentiert zu sein (Drissner/Munz 2019; Drissner u.a. 2013a; Patrick u.a. 2013; Snaddon/Turner/Foster 2008), sondern genießt auch einen schlechten Ruf als Ungeziefer oder Krankheitserreger und ruft Angst und Ekel hervor (Davey u.a. 1998; Dräger/Vogt 2007; Kellert 1997; Kellert 1993). So kommt weder deren Artenvielfalt noch deren ökologische Bedeutung in den Köpfen der Menschen zum Tragen. Es bedarf also Experten in der Gesellschaft, die sich der Bedeutung von Wirbellosen bewusst sind und eine Kenntnis dieser Arten besitzen. Dabei wird die Anzahl derer, die über eine fundierte Artenkenntnis verfügen, zumindest in Deutschland immer kleiner. Bei der Zahl der Experten, die im Bereich der Artenerfassung tätig sind, lässt sich ein Rückgang um 21 Prozent zwischen 1994 und 2014 verzeichnen (Frobel/Schlumprecht 2014).

Zumindest das Problem der schwindenden Artenvielfalt hat die Politik erkannt. Bereits 1992, vor fast 30 Jahren, wurde das Übereinkommen über die biologische Vielfalt (Convention on Biological Diversity, CBD) auf der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (United Nations Conference on Environment and Development, UNCED) in Rio de Janeiro beschlossen (Bundesamt für Naturschutz 2017). Die bisher 196 Mitgliedsstaaten, darunter auch Deutschland und Costa Rica (United Nations 2017), haben sich die biologische Vielfalt, deren nachhaltige Nutzung sowie faire Verteilung der Vorteile, die sich aus ihr ergeben, zum Ziel gesetzt (United Nations 1992).

“The objectives of this Convention, to be pursued in accordance with its relevant provisions, are the conservation of biological diversity, the sustainable use of its components and the fair and equitable sharing of the benefits [...]” (United Nations 1992, S.3)

Doch wo findet sich innerhalb der Gesellschaft ein konkreter Ansatzpunkt zur Umsetzung dieser Ziele? Da die Zukunft immer in den Kindern einer Gesellschaft beginnt, müssen

zukünftige Naturforscher, Artenkenner und Bewahrer der Diversität hier gesucht und herangebildet werden. Dabei spielt die Schule, als eine alle Kinder verbindende Institution, eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von Artenkenntnis und deren gesellschaftlicher Bedeutung (*Jaun-Holderegger* 2019). Vor allem die Grundschule scheint hierbei wichtig zu sein, da Kinder in diesem Alter besonders an der Natur und an Tieren interessiert sind (*Kattmann* 2000). Mit der Bildungsinitiative „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE) findet das Thema des Erhalts der Biodiversität, als Teilaspekt der BNE (*BMUB* 1992), Einzug in die neuen Bildungspläne (*Grundmann* 2017). Auch Costa Rica nimmt das Thema Nachhaltigkeit seit 2016 in die neuen Lehrpläne mit auf (*MEP* 2016).

Bei den erfolgreichen politischen Bemühungen das Thema in die Bildung zu integrieren, drängt sich die Frage auf, welche Vorstellungen Schulkindern von der heimischen Artenvielfalt haben und ob sie sich insbesondere der hohen Artenanzahl wirbelloser Tiere bewusst sind, die einen erheblichen Teil zu dieser Vielfalt beitragen.

2 Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Wirbellosen

Bisherige Studien, die unter anderem die Wahrnehmung der heimischen Fauna von Schulkindern thematisierten, kamen zu dem Ergebnis, dass Wirbellose in den Vorstellungen der Kinder gegenüber Wirbeltieren unterrepräsentiert sind (*Drissner/Munz* 2019; *Drissner* u.a. 2013a; *Patrick* u.a. 2013). *Patrick* u.a. (2013) untersuchten die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen aus sechs unterschiedlichen Ländern bezüglich Wildtieren. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, alle ihnen bekannten Wildtiere aufzulisten. Die Ergebnisse zeigten, dass der Großteil der genannten Tiere in allen sechs Ländern Wirbeltiere und hierunter am häufigsten die Säugetiere waren (*Patrick* u.a. 2013). Bei den finnischen Schülerinnen und Schülern fanden sich unter insgesamt 366 verschiedenen genannten Tieren nur fünf Wirbellose, also nur 1,4 Prozent. Einen interessanten Ansatz zur Klärung dieser geringen Prozentanteile an gelisteten wirbellosen Tieren liefern *Patrick* u.a. (2013) selbst, indem sie anführen, dass die Schülerinnen und Schüler sich möglicherweise nicht sicher waren, ob manche Wirbellose tatsächlich Tiere sind. So war sich ein 15-jähriger Schüler zwar bewusst, dass Regenwürmer im Boden leben, glaubte aber nicht, dass sie auch Tiere seien (*Patrick* u.a. 2013).

In einer Untersuchung in den USA sollten Sechsjährige einen Wald malen und anschließend über die Tiere, die in ihm vorkommen, sprechen (*Strommen* 1995). Mit einem Anteil von 64 Prozent aller gezeichneten Arten wurden Säugetiere am häufigsten gezeichnet (*Strommen* 1995). Nachfolgend Vögel (43,6%), Reptilien und Amphibien (22,5%) und Fische (8%) (*Strommen* 1995). Käfer wurden als einziger Vertreter einer wirbellosen Tiergruppe genannt und waren mit 13 Prozent vertreten. Bedeutend ist auch, dass 13 Prozent der gemalten Arten nicht in den Lebensraum Wald passten, hierunter Elefanten, Geparde oder Tiger (*Strommen* 1995).

Auch weitere Studien zeigen, dass Kinder die Häufigkeit von Wirbellosen unterschätzen. So sollten Grundschulkindern Bilder eines für sie idealen Regenwaldes malen (*Snaddon/Turner/Foster* 2008). Auch wenn die Kinder eine hohe Anzahl verschiedener Tiere zeichneten, waren doch Tiergruppen wie Insekten oder andere Wirbellose, verglichen mit deren Anteil an der gesamten Biomasse des Regenwaldes, unterwährend Wirbeltiere stark überrepräsentiert waren (*Snaddon/Turner/Foster* 2008). Auch die Ergebnisse von

Drissner u.a. (2013a, 2013b) bestätigen, dass sich Grundschul Kinder im Vergleich mit Kleintieren größerer Tiere bewusster sind. Dieser Mangel an Aufmerksamkeit spiegelt sich auch in Schutzmaßnahmen wider. Häufig konzentrieren sich diese auf Wirbeltiere und Pflanzen und ignorieren dabei die Wirbellosen (*Dunn* 2005). Auch in der Roten Liste der IUCN wurden von insgesamt 1 305 250 bekannten Arten wirbelloser Tiere bisher nur 1 Prozent der Arten bewertet (*IUCN* 2017). Stand 2018 waren 1,6 Prozent der Wirbellosen-Arten bewertet, wohingegen es bei den Wirbeltieren fast 70 Prozent und bei den Pflanzen immerhin knapp 10 Prozent waren (*dpa, Globus* 2018).

Unter der Voraussetzung, dass wirbellose Tiere wahrgenommen werden, ergibt sich in einem nächsten Schritt die Frage, welche Emotionen diese Tiergruppe bei Menschen hervorruft und welche Einstellung Menschen gegenüber Wirbellosen haben. Eine Studie, die die Einstellung von Teilen der amerikanischen Bevölkerung, darunter Farmer, Wissenschaftler und Mitglieder der allgemeinen Öffentlichkeit gegenüber Wirbellosen untersuchte, konnte zeigen, dass insbesondere unter Farmern und der allgemeinen Öffentlichkeit Emotionen wie Abneigung und Angst sowie das Gefühl der Gleichgültigkeit besonders stark ausgeprägt waren (*Kellert* 1993, *Kellert* 1997). Viele assoziierten Wirbellose mit Krankheiten und schädlichen Auswirkungen auf die Landwirtschaft (*Kellert* 1993, *Kellert* 1997). Doch dies ist in keinem Fall ein Phänomen, das regionalen Bezug hat bzw. sich eingrenzen lässt. In einer interkulturellen Vergleichsstudie mit sieben westlichen und asiatischen Ländern konnte herausgefunden werden, dass die Emotion „Ekel“ von Tiergruppen wie Kakerlaken, Spinnen, Maden und Würmern ausgelöst wird, wobei keine signifikanten Unterschiede bezüglich dieser negativen Emotion zwischen den Kulturen gefunden werden konnten (*Davey* u.a. 1998). Studien von *Drissner* u.a. (2016, 2017) weisen darauf hin, dass auch bei Schulkindern das kulturelle Umfeld nur gering mit deren Einstellungen und Emotionen gegenüber Wirbellosen zusammenhängt. In einem Vergleich von Schulkindern aus der Ukraine, Deutschland und Costa Rica konnte nur in zwei von insgesamt 13 getesteten, gegensätzlich angeordneten Adjektiv-Paaren, die die Einstellungen und Emotionen gegenüber Kleintiergruppen wie Spinnen, Asseln oder Käfern abfragten, ein signifikanter Unterschied zwischen den Ländern festgestellt werden (*Drissner* u.a. 2017).

Einen Teil zur Beantwortung der Frage, weshalb es zu dieser Unterrepräsentation und den gleichzeitig negativen Einstellungen gegenüber der Tiergruppe der Wirbellosen kommt, könnte der Anthropomorphismus beitragen (*Fawcett* 2002). Anthropomorphismus beschreibt das Zuschreiben menschlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen auf Nichtmenschliches, wie beispielsweise Tiere und Pflanzen (*Evernden* 1992). So wird davon gesprochen, dass Pflanzen atmen oder die Natur erwacht (*Kattmann* 2005). Die Zuschreibung menschlicher Eigenschaften könnte uns bei wirbellosen Tieren schwerer fallen als bei Wirbeltieren, da Wirbeltiere dem Menschen ähnlicher sehen (*Piper* 2014). Auch wenn dieses Konzept in der Biologiedidaktik kritisiert wird (*Fawcett* 2002), könnte es bei einem differenzierten Einsatz einen positiven Effekt auf die Empathiebildung der Schülerinnen und Schüler haben (*Kattmann* 2005). Denn Wissen allein reicht noch nicht aus. Um eine Art schützen zu wollen, muss zu dieser ein positiver emotionaler Bezug vorhanden sein bzw. geschaffen werden. Dies gelingt wiederum nur über das Gefühl der Verbundenheit (*Fawcett* 2002; *Lindemann-Matthies* 2002; *Weilbacher* 1993).

Doch wie sieht die Situation in einem Land wie Costa Rica aus, das für seinen Artenreichtum weltweit bekannt ist und einen erheblichen Teil seines Einkommens über den naturnahen Tourismus generiert (*Henderson/Adams* 2002)? Costa Rica umfasst zwar nur

0,3 Prozent der Gesamtfläche der Erde, beherbergt jedoch geschätzt 5 Prozent aller weltweit vorkommenden Arten, darunter allein geschätzte 360 000 Insektenarten (Henderson/Adams 2002) und gilt damit als eines der 25 Gebiete mit der höchsten Biodiversität weltweit (Myers u.a. 2000). Müssten Kinder, die in Costa Rica aufwachsen und zur Schule gehen, nicht eine viel bessere Wahrnehmung ihrer heimischen Fauna haben als Schulkinder aus Deutschland? Ist ihnen die Artenvielfalt ihres heimischen Waldes bewusst und vor allem: Wie häufig kommen Wirbellose im Vergleich zu Wirbeltieren in den Vorstellungen der Kinder vor? Die zentralen Fragestellungen dieser Studie lauten demnach: „Wie nehmen die Kinder der untersuchten Stichprobe die Häufigkeit von Wirbellosen im Vergleich zu Wirbeltieren in ihrem heimischen Wald wahr, deckt sich diese Vorstellung mit der realen Häufigkeitsverteilung und existiert ein signifikanter Unterschied in der Wahrnehmung der costa-ricanischen und deutschen Schulkinder?“

3 Methode und Design

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 147 Grundschulkindern aus drei unterschiedlichen baden-württembergischen und zwei unterschiedlichen costa-ricanischen Grundschulen.¹ Die beiden costa-ricanischen Grundschulen liegen in San José ca. 6 km weit voneinander entfernt, die baden-württembergischen in den Städten Ulm, Laupheim und Blaustein. Es wurden 56 baden-württembergische und 91 costa-ricanische Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klassenstufe im Alter zwischen 8 und 11 Jahren getestet. Jede Klasse wurde von einer anderen Lehrperson, die sich aber jeweils am selben Lehr- bzw. Bildungsplan ihres jeweiligen Landes bzw. Bundeslandes orientierte, unterrichtet. Die Klassen befanden sich im Stoffverteilungsplan ungefähr an der gleichen Stelle.

In den jeweiligen Klassen wird jeweils von einem heterogenen Leistungsniveau ausgegangen. Die Aufteilung der Kinder auf leistungshomogenere weiterführende Schulen erfolgt in Baden-Württemberg erst nach der vierten und in Costa Rica erst nach der sechsten Klassenstufe.

3.2 Testaufgabe: Bilder zeichnen

Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, ein Bild des heimischen Waldes nach ihren Vorstellungen mit typischen Pflanzen- und Tierarten zu zeichnen (vgl. Drissner u.a. 2013a). Sie sollten also ihre Vorstellungen nicht verbalisieren oder beschreiben, sondern malen. Hierfür wurde ihnen ein Bogen in ihrer jeweiligen Landessprache zur Verfügung gestellt.

Diese Aufgabe wurde gewählt, um den Einfluss der Schreibkompetenz auf das Ergebnis der Erhebung auszuschließen. Sie wurde bereits in anderen empirischen Untersuchungen mit Schulkindern angewendet (Reiss/Tunncliffe 2001; Reiss/Boulter/Tunncliffe 2007).

3.3 Weitere erhobene Daten

Von den Schülern wurde zusätzlich das Alter, die besuchte Schule, die Klassenstufe und das Geschlecht erfasst. Der sozioökonomische Status und der kulturelle Hintergrund wurden nicht abgefragt. Innerhalb der baden-württembergischen bzw. der costa-ricanischen Stichprobe sollten sich die Versuchspersonen jedoch relativ ähnlich sein, da sich die Schulen innerhalb eines beschränkten Gebiets, teilweise nicht weit voneinander entfernt, befinden.

3.4 Analyse der gezeichneten Bilder

Die Bilder wurden ausgewertet, indem die gezeichneten Tierarten gezählt wurden. Um die Auswahlkriterien so objektiv wie möglich zu gestalten, wurde dafür das folgende Kategoriensystem entwickelt:

1. Anzahl der verschiedenen wirbellosen Tiere
2. Anzahl aller verschiedenen heimischen Wirbeltiere
3. Anzahl der verschiedenen Tiergruppen

Da die Wahrnehmung der heimischen Fauna untersucht werden sollte, wurden alle Tierarten nicht in die Auszählung miteinbezogen, die als Haus- oder Nutztiere erkennbar sind. Merkmale für diese Klassifizierung sind z.B. eingezäunte Bereiche, innerhalb derer sich das Tier befindet, eine Leine oder ein Halsband. Darüber hinaus werden Tiere, die eindeutig nicht heimisch sind, aus der Betrachtung ausgeschlossen. Hierzu zählen beispielsweise Tiger oder Großbären.

Zur Verdeutlichung wird die Auszählung von zwei Bildern exemplarisch gezeigt (siehe Abbildung 1 und 2).

Bei der Auswertung der Bilder ist es nicht von Bedeutung, dass die Tierarten mit korrekten anatomischen Merkmalen, sondern dass diese überhaupt gezeichnet werden, da es sich bei den gezeichneten Bildern letztendlich um Repräsentationen handelt. Jedoch werden bestimmte Merkmale, wie der Stachel eines Skorpions oder der buschige Schwanz eines Eichhörnchens zur Identifizierung der gemeinten Tierart herangezogen (*Reiss/Boulter/Tunncliffe 2007*).

Abbildung 1: Beispielbild einer Schülerin der dritten Klasse der Grundschule Pacto del Jacote



Anmerkung: gezählt wurden Schmetterling (1), Vögel in der Luft (1), Vogel am Baum (1), Hörnchen (1), Fledermäuse (1), Fisch (1), Hirsch (1) und nicht gewertet Großbär (nicht heimisch). Daraus folgt: Das Bild enthält 1 wirbelloses Tier, 6 Wirbeltiere und 6 verschiedene Tiergruppen (Vogel, Hörnchen, Fledermaus, Fisch, Hirsch, Schmetterling).

Abbildung 2: Beispielbild einer Schülerin der dritten Klasse der Grundschule Aeropuerto



Anmerkung: gezählt wurden Wespe/Biene (1), Schmetterling (1), Ameise (1), Vogel im Baum (1), Kleinbär im Baum (1) und nicht gewertet Großbär (nicht heimisch). Daraus folgt: Das Bild enthält 3 wirbellose Tiere, 2 Wirbeltiere und 5 verschiedene Tiergruppen (Biene/Wespe, Schmetterling, Ameise, Vogel, Kleinbär).

3.5 Statistische Analysen

Die statistischen Analysen wurden mit der Software jamovi (The jamovi project 2020) basierend auf der Programmiersprache R (*R Core Team* 2019) durchgeführt. Die Unterschiede zwischen den Grundschulkindern wurden mit U-Tests und Chi-Quadrat Tests berechnet. Die Unterschiede innerhalb eines Kindes zwischen den Anzahlen der Tiere wurden mit Wilcoxon-Tests berechnet.

4 Ergebnisse

Die Teilstichproben aus Deutschland und Costa Rica unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter oder der Klassenstufe. Aber sie unterscheiden hinsichtlich des Alters. Die deutsche Teilstichprobe ist im Mittel 0,36 Jahre jünger ($p < 0,001$). Der Altersunterschied besteht, obwohl der Anteil der Viertklässler unter den deutschen Kindern höher ist (27 % versus 19 %). Dieser unterschiedliche Anteil ist jedoch nicht signifikant ($p = 0,248$) (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Vergleich der Teilstichproben aus Deutschland und Costa Rica hinsichtlich demografischer Werte

		Deutschland (N = 56)	Costa Rica (N = 91)	Testwert	p-Wert
Anteil	Jungen	48 %	55 %	$\chi^2 = 0,63$	0,427
	Mädchen	52 %	45 %		
Anteil	Drittklässler	73 %	81 %	$\chi^2 = 1,34$	0,248
	Viertklässler	27 %	19 %		
Alter	Mittelwert	9,04	9,40	U = 1855	0,001
	Median	9,00	9,00		

Die Schulkinder aus Deutschland und Costa Rica haben unterschiedlich viele Tiere gezeichnet. Die deutschen Kinder zeichneten mehr verschiedene Tiergruppen ($p < 0,001$; $d = 0,889$). Auch zeichneten die deutschen Schulkinder mehr Wirbeltiere ($p < 0,001$; $d = 0,581$) als die Schulkinder in Costa Rica (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Vergleich der Ergebnisse der Schülerzeichnungen in Costa Rica und Deutschland

	Deutschland		Costa Rica		U-Wert	p-Wert	Cohens d
	MW	SD	MW	SD			
Anzahl Tiergruppen	4,00	2,46	2,24	1,64	1375	<0,001	0,885
Anzahl Wirbeltiere	3,30	1,99	2,20	1,89	1631	<0,001	0,573
Anzahl Wirbellose	1,11	1,46	0,60	0,91	2119	0,057	0,438
Differenz Wirbeltiere / Wirbellose	-2,20	2,09	-1,59	1,86	2048	0,043	0,309

Weniger als die Hälfte der Kinder (44%) zeichnete auf ihren Bildern wirbellose Tiere. Wirbeltiere wurden von über 90 Prozent der Kinder gezeichnet. Zwei Drittklässler, je einer aus Deutschland und Costa-Rica, zeichneten 10 Wirbeltiere auf ihren Bildern. Die

meisten wirbellosen Tiere (5) zeichnete eine Drittklässlerin aus Deutschland. Im Mittel zeichneten die Kinder ungefähr dreimal so viele Wirbeltiere wie Wirbellose. Dieser Unterschied ist für alle Kinder signifikant ($p < 0,001$; $d = 0,928$) und findet sich auch innerhalb beider Teilstichproben, bei den deutschen ($p < 0,001$; $d = 1,05$) und bei den costa-ricanischen Schulkindern ($p < 0,001$; $d = 0,859$) (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Vergleich der Anzahlen der Wirbeltiere und der Wirbellosen für die einzelnen Grundschul Kinder

	Wirbeltiere		Wirbellose		W-Wert	p-Wert	Cohens d
	MW	SD	MW	SD			
Deutschland	3,30	1,99	1,11	1,46	72	<0,001	1,050
Costa Rica	2,20	1,89	0,60	0,91	138	<0,001	0,859
Gesamt	2,62	2,00	0,80	1,17	411	<0,001	0,928

Dieses Ungleichgewicht scheint bei den deutschen Schulkindern mit einer höheren Effektivität deutlicher ausgeprägt zu sein und ist signifikant (vgl. Tab. 2).

5 Diskussion

Weder in Deutschland noch in Costa Rica scheinen sich die untersuchten Schülerinnen und Schüler der immensen Vielfalt an Tieren in ihrem heimischen Wald bewusst zu sein; dies gilt insbesondere für die Wirbellosen. So zeichneten sowohl die deutschen als auch die costa-ricanischen Schülerinnen und Schüler weniger Wirbellose als Wirbeltiere. Wirbellose sind demnach im Bewusstsein der Kinder unterrepräsentiert, während Wirbeltiere im Vergleich dazu überrepräsentiert sind. Das fügt sich in die Ergebnisse bisheriger, auch internationaler Studien ein (*Drissner/Munz* 2019; *Drissner* u.a. 2013a; *Patrick* u.a. 2013; *Snaddon/Turner/Foster* 2008). Gerade die Arbeit von *Patrick* u.a. (2013) zeigt einen vergleichsweise interessanten Ansatzpunkt, denn auch diese Studie hat gezeigt, dass bei Schulkindern aus Brasilien, einem Land mit ebenfalls hoher Artenvielfalt, die wirbellosen Tiere verglichen mit Wirbeltieren in ihrer Wahrnehmung unterrepräsentiert sind. Die genannten Tiergruppen der Wirbellosen machen nicht einmal zehn Prozent aus, von insgesamt 113 gelisteten Gruppen sind also neun den wirbellosen Tieren zuzuordnen.

Die Anzahl gezeichneter unterschiedlicher Tiergruppen ist sowohl bei den Kindern in Deutschland als auch in Costa Rica, im Vergleich zu der tatsächlich vorhandenen Artenanzahl des jeweiligen Landes, als gering einzuschätzen. Dies deutet darauf hin, dass sich weder die Kinder aus Deutschland noch die costa-ricanischen Kinder der Artenvielfalt in den heimischen Wäldern bewusst sind.

Die ursprünglich aufgestellte Vermutung, dass Schulkinder aus Costa Rica aufgrund der hohen Bedeutung der Artenvielfalt und der gleichzeitig hohen Artenvielfalt des Landes im Vergleich mehr Tiere zeichnen, hat sich nicht bestätigt. Gerade das weniger Zeichnen wirbelloser Tiere der costa-ricanischen Schulkinder in der Studie wird interessant im Vergleich mit einer Studie von *Drissner, Simonte* und *Hille* (2016), die die Einstellung von deutschen und costa-ricanischen Schulkindern gegenüber Wirbellosen verglich. Dabei unterschieden sich die Kinder in drei von insgesamt 13 untersuchten Einstellungen. So bewerteten die costa-ricanischen Schülerinnen und Schüler wirbellose Tiere

zwar gefährlicher, jedoch auch interessanter und schützenswerter als die deutschen Kinder (*Drissner/Simonte/Hille* 2016). Jedoch sagt die Häufigkeit der Zeichnung eines Tiers nichts über die Einstellung gegenüber diesem Tier aus, sondern ausschließlich über die Repräsentation des Tiers in der Wahrnehmung des Kindes. Immerhin schätzen die costaricanischen Schulkinder die Wirbellosen zwar als gefährlicher ein, was eingedenk der natürlichen Fauna Costa Ricas auch verständlich ist, dennoch werden selbige als schützenswert empfunden, wenn sie auch weniger gezeichnet werden. Im Rahmen anderer Studien konnte ein Einflussfaktor identifiziert werden, durch den wirbellose Tiere in das Bewusstsein von Kindern gerückt werden könnten (*Drissner* u.a. 2013a; *Drissner/Steigmüller/Hille* 2013b). Auch in diesen Studien zeichneten Grundschul Kinder Naturbilder. So konnte gezeigt werden, dass durch einen halbtägigen Aufenthalt an einem außerschulischen Lernort, der auf wirbellose Tiere fokussiert, die Anzahl der gezeichneten wirbellosen Tiere signifikant höher war als bei einer Vergleichsgruppe, die diesen außerschulischen Lernort nicht besucht hatte. Durch den Besuch von außerschulischen Lernorten könnte demnach die Wahrnehmung von Tiergruppen signifikant verbessert werden (*Santana/Obara/Drissner* 2018; *Lindemann-Matthies* 2002, *Lindemann-Matthies* 2006; *Chawla* 1998). Dieser Faktor bietet also einen möglichen Ansatzpunkt zur zukünftigen Verbesserung der Situation. Denn sowohl im Bildungsplan von Costa Rica, als auch im baden-württembergischen Bildungsplan 2016 sind außerschulische Lernorte bzw. Exkursionen eingeplant. Um in einem weiteren Schritt eine Art allerdings schützen zu wollen, muss neben dem Kennen derselben auch ein positiver emotionaler Bezug geschaffen werden, wobei gerade in diesem Zusammenhang ebenfalls außerschulische Lernorte und lebende Organismen im Unterricht Bedeutung haben (*Drissner* u.a. 2008; *Fawcett* 2002; *Lindemann-Matthies*, 2002).

6 Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse

Die Untersuchung zeigt, dass ein dringender Handlungsbedarf dafür besteht, wirbellose Tiere in das Bewusstsein von Kindern zu rufen und dadurch die Wahrnehmung dieser diversen und artenreichen Tiergruppe zu verbessern. Auch wenn die untersuchten Schulkinder in Deutschland mehr unterschiedliche Tiere zeichneten, ist die Anzahl an gezeichneten Wirbellosen in beiden Ländern ziemlich gering verglichen mit der Anzahl gezeichneter Wirbeltiere. Das Verhältnis von gezeichneten Wirbeltieren zu Wirbellosen stellt die Realität quasi auf den Kopf, wenn man bedenkt, dass fast 80 Prozent der wissenschaftlich bekannten Arten wirbellose Tiere und circa 3 Prozent Wirbeltiere sind (*McGavin* 2001). Ohne ein Wissen über die Existenz gewisser Tierarten, kann auch deren Bedeutung nicht begriffen und es können auch keine Schutzmaßnahmen abgeleitet werden.

Nicht nur aufgrund der BNE, sondern im Interesse aller, besteht eine gesellschaftliche Verpflichtung, auf das Thema aufmerksam zu machen und auf die aufgezeigten Defizite zu reagieren. Nur so kann es gelingen, die verbleibende Artenvielfalt der oft übersehenen Kleinstlebewesen zu erhalten.

Maßnahmen, die zu einer Verbesserung der Wahrnehmung von Wirbellosen und auch der Einstellung gegenüber ihnen führen können, gibt es dabei reichlich. Selbst der eigene (Schul-)Garten oder der Schulweg der Kinder kann, wie gezeigt, als außerschulischer Lernort genutzt werden. Dabei müssen die handelnden Personen einerseits von solchen

Möglichkeiten Kenntnis haben und andererseits die Bereitschaft dafür aufbringen, ein solches Lernen einzubauen.

7 Fazit

Mehrere internationale Studien zeigen, dass wirbellose Tiere bei der Wahrnehmung durch Schulkinder eindeutig unterrepräsentiert sind. Dies gilt für die schiefe Wahrnehmung ihrer Verschiedenheit und hat Folgen für die Einschätzung ihrer ökologischen Bedeutung in unseren Lebensräumen. Das Erlernen der Kenntnisse über die Arten ist in der Ökologie wie das Lernen eines Alphabets, auf deren Basis Zusammenhänge diskutiert werden können. Gerade bei Schulkindern scheint das Arteninventar der Umgebung eine eher geringere Rolle zu spielen, so ist die Wahrnehmung der wirbellosen Tiere bei Schulkindern Costa Ricas oder Brasiliens verglichen mit anderen Ländern auch nicht höher. Möglicherweise sind es viel mehr die Möglichkeiten, die Schulkindern geboten werden, Wirbellose im Original kennenzulernen, und so eine fruchtbare Alternative zur Erweiterung der Artenkenntnisse darzustellen.

Unumgänglich ist es jedenfalls sicherzustellen, dass es auch zukünftig noch Artenkenner geben wird, die über das Wissen der Artenvielfalt verfügen und somit dazu beitragen können, diese auch zu bewahren.

Anmerkung

- 1 Wir bedanken uns vielmals bei Annika Lange und Edwin C. Vargas, unseren Kollegen und Ansprechpartnern für Costa Rica. Genauso danken wir den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schulklassen, die bei der Studie teilnahmen.

Literatur

- BMUB* (1992): Aktionsprogramm der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED) in Rio de Janeiro 1992. Online verfügbar unter: <http://www.bmub.bund.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/agenda21.pdf>, Stand: 23.06.2020.
- Bundesamt für Naturschutz* (2017): Das Übereinkommen über die biologische Vielfalt (CBD). Online verfügbar unter: <https://www.bfn.de/themen/biologische-vielfalt/uebereinkommen-ueber-die-biologische-vielfalt-cbd.html>, Stand: 23.06.2020.
- Chawla, L.* (1998): Significant life experiences revisited: a review of research on sources of Environmental Sensitivity. *Journal of Environmental Education*, 29, S. 11-23. <https://doi.org/10.1080/00958969809599114>
- Davey, G. C. L./Mc Donald, A. S./Hirisave, U./Prabhu, G. G./Iwawaki, S./Jim, C. I./Merckelbach, H./Jong, P. J./Leung, P. W. L./Reimann, B. C.* (1998): A cross-cultural study of animal fears. *Behaviour Research And Therapy*, 36, 7-8, S. 735-750. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00059-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00059-X)
- Dräger, M./Vogt, H.* (2007): Von Angst und Ekel zu Interesse. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 6, S. 133-149.
- Drissner, J./Hille, K./Debatin, S./Haase, H. M.* (2008): Das Grüne Klassenzimmer im Botanischen Garten der Universität Ulm: eine Wirkungsanalyse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, 2, S. 209-218.

- Drissner, J./Haase, H.-M./Wittig, S./Hille, K. (2013a): Short-term environmental education - longterm effectiveness? *Journal of Biological Education*, 48, 1, S. 9-15.
<https://doi.org/10.1080/00219266.2013.799079>
- Drissner, J./Steigmüller, M.-L./Hille, K. (2013b): Environmental Education Outside School: Effects of a Half-Day Teaching Programme. *Education Journal*, 2, 6, S. 231-235.
<https://doi.org/10.11648/j.edu.20130206.14>
- Drissner, J./Simonte, M./Hille, K. (2016): Attitudes of School Children in Germany and Costa Rica towards Invertebrates - A Comparison. *Research Journal of Education*. 2, 3, S. 34-37.
- Drissner, J./Krimm, H./Hille, K. (2017): Attitudes of School Children in Germany, Costa Rica and Ukraine Towards Invertebrates – A Comparison. *International Journal of Modern Education Research*, 4, 2, S. 6-9.
- Drissner, J./Munz, S. (2019): Children and Animals a Comparison between the Awareness of Animal Groups and the actual Number of different Species. *Elk Asia Pacific Journal Of Social Science*, 6, 1, S. 32-35.
- dpa, *Globus* (2018): Die Rote Liste der bedrohten Tier- und Pflanzenarten, 73. Jahrgang.
- Dunn, R. R. (2005): Modern insect extinctions, the neglected majority. *Conservation biology*, 19, 4, S. 1030-1036. <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2005.00078.x>
- Evernden, L. L. N. (1992): The social creation of nature. – Baltimore.
- Fawcett, L. (2002): Children's wild animal stories: questioning inter-species bonds. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7, 2, S. 125-39.
- Frobel, K./Schlumprecht, H. (2014): Erosion der Artenkenner. Abschlussbericht im Auftrag des BUND Naturschutz in Bayern e.V. – Nürnberg.
- Grundmann, D. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern: Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. – Weinheim.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-16913-8>
- Hallmann, C. A./Sorg, M./Jongejans, E./Siepel, H./Hofland, N./Schwan, H. (2017): More than 75 percent decline over 27 years in total flying insect biomass in protected areas. *PLoS ONE*12, 10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185809>
- Henderson, C. L./Adams, S. (2002): *Wildlife of Costa Rica*. – Austin.
- IUCN (2017): Numbers of threatened species by major groups of organisms (1996–2017). Online verfügbar unter:
http://cmsdocs.s3.amazonaws.com/summarystats/2017-2_Summary_Stats_Page_Documents/2017_2_RL_Stats_Table_1, Stand: 23.06.2020.
- Jaun-Holderegger, B. (2019): Wege zur Artenkenntnis – eine Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe im Kanton Bern, Schweiz, Dissertation. – Karlsruhe.
- Kattmann, U. (2000): Lernmotivation und Interesse im Biologieunterricht. In: *Bayrhuber, H./Unterbruner, U.* (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Biologieunterricht*. – Innsbruck, S. 13-31.
- Kattmann, U. (2005): Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, 165-174.
- Kellert, S. R. (1993): Values and perceptions of invertebrates. *Conservation Biology*, 7, S. 845-855.
<https://doi.org/10.1046/j.1523-1739.1993.740845.x>
- Kellert, S. R. (1997): *The value of life: Biological diversity and human society*. – Washington, D.C.
- Lindemann-Mathies, P. (2002): The influence of an educational program on children's perception of biodiversity. *Journal of Environmental Education*, 33, S. 22-31.
<https://doi.org/10.1080/00958960209600805>
- Lindemann-Mathies, P. (2006): Investigating nature on the way to school: responses to an educational programme by teachers and their pupils. *International Journal of Science Education*, 28, 8, S. 895-918. <https://doi.org/10.1080/10670560500438396>
- McGavin, G. C. (2001): *Essential Entomology. An Order-by-Order Introduction*. – Oxford.
- MEP (2016): Ministerio de Educación Pública. Programas de estudio de Ciencias. Primer ciclo de educación general básica. Online verfügbar unter:
<http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ciencias1y2ciclo.pdf>, Stand: 23.06.2020.

- Myers, N./Mittermeier, R. A./Mittermeier, C. G./Da Fonseca, G. A./Kent, J. (2000): Biodiversity hotspots for conservation priorities. *Nature*, 403, 6772, S. 853-858. <https://doi.org/10.1038/35002501>
- Patrick, P./Byrne, J./Tunncliffe, S. D./Asunta, T./Carvalho, G./Hava-Nuutinen, S./Sigurjónsdóttir, H./Óskarsdóttir, G./Tracana, R. B. (2013): Students (ages 6, 10, and 15 years) in six countries knowledge of animals. *NORDINA*, 9, 1, S. 18-32. <https://doi.org/10.5617/nordina.624>
- Piper, R. (2014): *Unbekannter Planet: Die erstaunliche Vielfalt unsere Tierwelt.* – Stuttgart.
- R Core Team (2019): R: A Language and environment for statistical computing. (Version 3.6) [Computer software]. Online verfügbar unter: <https://cran.r-project.org/>, Stand: 23.06.2020.
- Reiss, M. J./Tunncliffe, S. D. (2001): Students' understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, 31, 3, S. 383-399. <https://doi.org/10.1023/A:1013116228261>
- Reiss, M./Boulter, C./Tunncliffe, S. D. (2007): Seeing the natural world: a tension between pupils' diverse conceptions as revealed by their visual representations and monolithic science lessons. *Visual Communication*, 6, 1, S. 99-114. <https://doi.org/10.1177/1470357207071467>
- Rockström, J./Steffen, W./Noone, K./Persson, A./Chapin, F. S./Lambin, E. F./Lenton, T. M./Scheffer, M./Folke, C./Schellnhuber, H. J./Nykvist, B./de Wit, C. A./Hughes, T./van der Leeuw, S./Rodhe, H./Sörlin, S./Snyder, P. K./Costanza, R./Svedin, U./Falkenmark, M./Karlberg, L./Corell, R. W./Fabry, V. J./Hansen, J./Walker, B./Liverman, D./Richardson, K./Crutzen, P./Foley, J. A. (2009): A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, S. 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Sánchez-Bayo, F./Wyckhuys, K. A. G. (2019): Worldwide decline of the entomofauna: A review of its drivers. *Biological Conservation*, 232, S. 8-27. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.01.020>
- Santana, A. R. A./Obara, A. T./Drissner, J. (2018). Learning about invertebrates, outdoors: effects of teaching program outside the school premises in Brazil, *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 11, 1. <https://doi.org/10.3895/rbect.v11n1.5819>
- Snaddon, J. L./Turner, E. C./Foster, W. A. (2008): Children's perceptions of rain-forest biodiversity: which animals have the lion's share of environmental awareness? *PLoS One*, 3, 7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0002579>
- Strommen, E. (1995): Lions and tigers and bears, oh my! Children's conceptions of forests and their inhabitants. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 7, S. 683-698. <https://doi.org/10.1002/tea.3660320704>
- The jamovi project (2020): jamovi. (Version 1.2) [Computer Software]. Online verfügbar unter: <https://www.jamovi.org>, Stand: 23.06.2020.
- Trusch, R. (2019): Insektenschwund. *Entomologie heute*, 31, S. 229-256
- United Nations (1992): Convention on Biological Diversity. Online verfügbar unter: <https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-en.pdf>, Stand: 23.06.2020.
- United Nations (2017): Convention on Biological Diversity. List of parties. Online verfügbar unter: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XXVII-8&chapter=27&clang=en#1, Stand: 23.06.2020.
- Weilbacher, M. (1993): The renaissance of the naturalist. *The Journal of Environmental Education*, 25, 1, S. 4-7. <https://doi.org/10.1080/00958964.1993.9941937>
- Wilson, E. O. (1987): Little things that run the world. *Conservation Biology*, 1, S. 344-346. <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.1987.tb00055.x>
- Wilson, E. O. (1995): „Wir werden einsam sein“. *Der Spiegel*, 38. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9236855.html>, Stand: 23.06.2020.
- Wilson, E. O. (1997): *Der Wert der Vielfalt. Die Bedrohung des Artenreichtums und das Überleben des Menschen.* Ungekürzte Taschenbuchausgabe. – Stuttgart.

Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen – Untersuchung eines alltäglichen pädagogischen Settings

Lars Burghardt, Katharina Kluczniok

Zusammenfassung

Morgenkreise, verstanden als ein morgendlich, regelmäßig stattfindendes Zusammenkommen der Gesamtheit einer Kindertageseinrichtungsgruppe, können als alltägliches pädagogisches Setting beschrieben werden. Trotz der enormen Verbreitung dieser wiederkehrenden Routine findet sich kaum Forschung über Struktur, Inhalte und Ziele des Morgenkreises. Internationale Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Morgenkreis ein geeignetes (Interventions-)Setting sein kann, um aus dieser alltäglichen Situation eine Bildungs- bzw. Lernsituation zu schaffen. Die Strukturierung und Inhalte dieses pädagogischen Settings sind Gegenstand der vorliegenden Studie. Insgesamt wurden 28 Morgenkreise beobachtet und die zuständigen pädagogischen Fachkräfte nach ihren Einstellungen und beabsichtigten Zielen bei der Durchführung befragt. Die Analysen deuten darauf hin, dass Morgenkreise eine bestimmte Struktur aufzeigen, insbesondere sprachliche Aktivitäten wie Erzählrunden oder das Abzählen der anwesenden Kinder sind feste Bestandteile des Ablaufs. Insgesamt zeichnen sich die befragten pädagogischen Fachkräfte durch hohe positive Einstellungen gegenüber dem Morgenkreis aus, sie leiten diesen gerne und sehen ihn ebenso als wichtigen Bestandteil des Kita-Alltags an. Die verfolgten Ziele reichen vom kindlichen Sprachanlass bis zur Stärkung des Gruppengefühls. Die Ergebnisse werden diskutiert und praktische Implikationen herausgestellt.

Schlagwörter: Morgenkreis, Kindertagesstätte, Einstellungen

Circle time in preschools – analysis of an everyday educational setting

Abstract

Circle time, understood as a regular morning assembly of all the children of a class, can be described as an everyday educational setting. In spite of the very widespread use of this recurrent routine, hardly any research on structure, contents and objectives of the morning circle can be found. International findings indicate that circle time can serve as an appropriate setting (for intervention) in order to transform an everyday situation into a learning situation. The composition of this educational setting is the subject of the following study. A total of 28 morning circles was observed; moreover, the preschool teachers were questioned about their beliefs and their intended objectives in the implementation of circle time. The analyses suggest that circle time has a specific structure. Especially language activities like rounds of storytelling or the counting of all the children present are inherent parts of the procedure. Overall, the preschool teachers prove to have a highly positive attitude towards circle time as they like guiding it and consider it to be an important part of the daily kindergarten routine. The intended objectives range from

“giving children talking occasions” to “improving the group spirit”. The results will be discussed and practical implications will be highlighted.

Keywords: circle time, preschool, beliefs

1 Einleitung

Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) hat weitreichende pädagogische Tradition, findet sich in Teilen schon in der Pädagogik *Friedrich Fröbels* (*Reich* 1994) und kann als fester Bestandteil des Tagesablaufs angesehen werden (*Collins* 2013; *Emilson/Johansson* 2013). *Kuhn* (2013, S. 165) bezeichnet Kreisrituale als wesentliches „Konstitutionsmoment des elementarpädagogischen Alltags“. Der Morgenkreis ist daher nicht nur eine der wenigen täglichen Situationen, in der die Gesamtheit der Kindergruppe zusammenkommt (*Fröhlich-Gildhoff/Dörner/Rönnau* 2007), im Fokus des Morgenkreises steht zudem die Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern als auch unter den Kindern selbst (*Chen/de Groot* 2014). *Koch* (2011) folgend kann der Morgenkreis als kommunikationsbezogenes Setting beschrieben werden, welches sich aus der Organisation des Kita-Tagesablaufs ergibt und sich zusätzlich zu gezielten Sprachfördersettings eignet, um sprachanregende Interaktionen zu gestalten. Insbesondere dieses Sprachförderpotential (*Mosley* 2005) legt es nahe, dem Morgenkreis ein entwicklungs- und bildungsförderliches Potential zuzusprechen (*Zaghlawan/Ostrosky* 2011). Es geht also (auch) darum, aus alltäglichen Situationen Bildungsgelegenheiten zu machen. Entsprechend kann ein wenig anregender Morgenkreis als verpasste Chance angesehen werden. Trotz dieser Verankerung im Alltag von Kitas gibt es bisher vor allem im deutschsprachigen Raum wenige wissenschaftliche Untersuchungen, die sich diesem Phänomen empirisch nähert haben. Stattdessen lassen sich in einschlägigen Praxiszeitschriften zahlreiche Praxisleitfäden und Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Morgenkreises finden (*Collins/McGaha* 2002; *Greine* 2013; *Weyerstall* 2013; *Sarnowsky-Bresnik* 2018; *Schumacher* 2018). Eine detaillierte empirische Analyse der Struktur des Settings „Morgenkreis“ – insbesondere auch für den deutschsprachigen Kontext – steht bislang aus.

Ebenfalls weiß man nichts darüber, welche Einstellungen frühpädagogische Fachkräfte zum Morgenkreis haben, ob dieser bewusst als Bildungs- bzw. Fördersituation genutzt wird, eher zur Besprechung von Organisatorischem oder sogar als „lästige Pflicht“ gesehen wird. In theoretischen (Kompetenz-)Modellen werden den pädagogischen Einstellungen der Fachkräfte, als Teil ihrer professionellen Haltung zu Bildung, Erziehung und Förderung, eine Schlüsselrolle für die Umsetzung von Bildungs- und Lerngelegenheiten zugeschrieben (*Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* 2011; *Tietze/Roßbach/Grenner* 2005). Dies kann auch für das spezifische Setting „Morgenkreis“ angenommen werden. Um im Setting „Morgenkreis“ professionell handeln zu können, benötigen die Fachkräfte sowohl inhaltliches Fachwissen (u.a Sprachlehrstrategien) als auch allgemeines pädagogisches Wissen (z.B. Gestaltungselemente des Morgenkreises). Dieses theoretische Wissen wird durch implizites Erfahrungswissen (wie eigene Erfahrungen mit der Durchführung von Kinderkonferenzen im Morgenkreis) sowie Fertigkeiten (z.B. didaktische Methoden im Morgenkreis) ergänzt. Dabei spielt auch die Motivation der Fachkraft eine Rolle, ob und wie sie in einer konkreten Situation – hier im Morgenkreis – handelt. Allerdings ist die empirische Befundlage, inwieweit pädagogische Einstellungen die Gestal-

tion von Bildungs- und Lerngelegenheiten im Kindergarten beeinflussen, heterogen (Kluczniok/Anders/Ebert 2011).

Der Beitrag möchte zur Schließung dieser Lücken beitragen und geht den Fragen in einer explorativen Weise nach, wie der Morgenkreis, verstanden als alltägliches pädagogisches Setting, strukturiert ist (bezogen auf den Ablauf, Zeitrahmen, Zuständigkeiten, Gesprächsanteile Fachkräfte versus Kinder), welche Themen wie besprochen werden (beispielsweise als Erzählrunde oder im Einzelgespräch zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind) und welche pädagogischen Einstellungen und Ziele die Fachkräfte zum Morgenkreis äußern (vor allem Wichtigkeit des Morgenkreises).

2 Forschungsstand zum Setting „Morgenkreis“

Das Forschungswissen zum Setting „Morgenkreis“ in Kitas fällt schmal aus und kann in drei Blickwinkel zusammengefasst werden. Ein Forschungsstrang, der zumeist qualitativ angelegt ist, nimmt den Morgenkreis als Angebot in der Kita näher in den Blick und untersucht Struktur und Inhalte des Morgenkreises. So beschreibt die ethnografische Studie von Flämig (2017) beispielsweise, dass den Kindern im Morgenkreis die „Angebotspalette“ (S. 81) des Tages vorgestellt und am Ende die Anwesenheit der Kinder festgestellt wird. Darüber hinaus liegen wenige internationale Untersuchungen vor, wie die von Zaghawan und Ostrosky (2010) oder Reich (1994), die Hinweise auf die Struktur von Morgenkreisen (auch wenn der Fokus der Studien auf andere Aspekte gelegt wurde) liefern. In beiden Publikationen finden sich Auflistungen, die folgende Aktivitäten beinhalten: Singen, Diskussionen/Erzählrunden, Kreisspiele, Geschichten erzählen/vorlesen, Datum und Wetter benennen sowie die Anwesenheit der Kinder feststellen. Zaghawan und Ostrosky (2010) kommen, aufgrund der Beobachtung von je drei Morgenkreisen aus sieben Head Start Gruppen, zu dem Ergebnis, dass die durchschnittliche Morgenkreisdauer 17 Minuten beträgt (20 Minuten bei Reich 1994) und das gemeinsame Singen von Liedern dominiert. Angelehnt an den in Schulen stattfindenden Morgenkreis unterteilt Kriete (2003) den Ablauf in vier strukturelle Grundpfeiler (belegt diese aber nicht empirisch): (1) Begrüßung, (2) Phase des Mitteilens/kommunikativer Austausch, (3) Gruppenaktivität, (4) Thematisierung von Neuigkeiten/anstehende Tagespunkte (ähnlich Heinzl 2001 für die Grundschule).

Ein weiterer Forschungsstrang beschäftigt sich mit dem *Morgenkreis als Setting*, in dem Interventionen (d.h. gezielte Fördermaßnahmen) stattfinden, mit dem Ziel, kindliche Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (z.B. kognitiv, sozial, emotional) durch den Morgenkreis zu fördern/verbessern. So berichten Bierman u.a. (2008), dass vierjährige Kinder, die an einem einjährigen schulvorbereitenden Curriculum teilgenommen haben, welches während des Morgenkreises durchgeführt wurde, Vorteile im Wortschatz, emergent literacy, emotionalen Verständnis, Problemlösen, Sozialverhalten und Lernengagement haben im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde von Majsterek, Shorr und Erion (2000), wonach eine literacy-bezogene Intervention während des Morgenkreises zu besseren Leistungen in der Reimerkennung führt. Auch Schmitt u.a. (2015) berichten, dass Morgenkreisspiele zur Verbesserung von selbstregulativen Fähigkeiten und kognitiven Fähigkeiten bei benachteiligten Kindern führen (ähnlich Tominey/McClelland 2011). Die Studie von Ling und Barnett (2013) zielt darauf ab, kindliches Problemverhalten in Head Start Einrichtungen durch den Morgenkreis (= Interven-

tion) zu verringern. Die Kinder zeigten nach der Interventionsphase weniger störende Verhaltensweisen, mehr Beteiligung und Aufmerksamkeit als zu Beginn der Studie (ähnlich Kelly 1999 hinsichtlich der Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten).

Ein dritter Forschungsstrang untersucht den *Morgenkreis* als *Möglichkeit für gezielte sprachliche Interaktionen*. In einer klein angelegten (n=2 Gruppen, 15 Stunden Beobachtung) US-amerikanischen Studie von Chen und de Groot (2014) wird die Qualität der sprachlichen Interaktion zwischen Fachkräften (n=2) und Kindern (n=27) in verschiedenen Settings (Frühstück, Morgenkreis und Freispiel) mit der Teacher Interaction and Language Rating Scale (TILRS, Girolametto/Weitzman/Greenberg 2000) beobachtet. Im Ergebnis zeigt sich, dass kindbezogene (z.B. abwarten und zuhören, dem Kind die Führung überlassen) sowie interaktionsförderliche Strategien (u.a. unterschiedliche Fragen, turn taking) am meisten im Setting Morgenkreis, gefolgt von Freispiel und Frühstück, genutzt werden. Am seltensten werden Sprachmodellierungsstrategien (Erweiterungen/Ergänzungen von Aussagen, unterschiedliche Begrifflichkeiten) angewendet. Majorano, Cigala und Corsano (2009) untersuchen anhand von Videoanalysen die Sprachsituation zwischen Fachkräften und Kindern in verschiedenen Settings (u.a. Morgenkreis) in Italien (n=7 Gruppen). Die Autoren berichten, dass längere Gespräche eher im Morgenkreis als in anderen Kontexten (z.B. Freispiel) stattfinden. Während des Morgenkreises werden vor allem abstrakte und generelle Themen besprochen sowie Meinungen zwischen den Kindern unter Leitung der Fachkraft ausgetauscht. Die ethnografisch angelegte US-amerikanische Studie von Kantor, Elgas und Fernie (1989) untersucht, inwieweit sich das Gesprächsverhalten im Morgenkreis über das Kindergartenjahr (Zeitraum Herbst bis Frühjahr) in einer Gruppe (n=1 Gruppe) verändert. Dabei zeigt sich eine Veränderung von anfänglicher Kommunikation über Regeln im Morgenkreis hin zu mehr Miteinander-Sprechen, was die Autoren der Studie als Kompetenzerwerb der Kinder im Bereich der Teilnahme an gemeinsamen Gesprächen bewerten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der erste Forschungsstrang Hinweise auf Struktur und Ablauf des Morgenkreises bietet. Der zweite Forschungsstrang untersucht den Morgenkreis eher als *ein* geeignetes Setting für verschiedene Interventionen (z.B. Schulvorbereitung), da hier meist die Gesamtgruppe anwesend bzw. beteiligt ist. Der Morgenkreis an sich steht dabei kaum im Fokus der Betrachtung. Der dritte Forschungsstrang thematisiert den Morgenkreis als gezielte Möglichkeit von sprachlichen Interaktionen. Auch hier wird die Struktur des Morgenkreises nicht im Detail analysiert.

Insgesamt liegen überwiegend klein angelegte, qualitativ-empirisch orientierte und nicht aus dem deutschen Kitasystem stammende Studien vor. Die Übertragbarkeit internationaler Befunde ist insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Früherziehungssysteme (OECD 2013) und den damit verbundenen, pädagogischen Praktiken nur eingeschränkt sinnvoll. Zudem sind keine Befunde bekannt, welche Einstellungen die Fachkräfte zu diesem spezifischen Setting im Kita-Alltag aufweisen. Eine systematische Analyse der Struktur und der Inhalte des Morgenkreises in Deutschland steht bislang aus und ist daher Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Folgende Fragestellungen liegen dem Beitrag zugrunde:

1. Wie ist der Morgenkreis strukturiert, welche Inhalte finden dort Platz?
2. Wie sind die Einstellungen von frühpädagogischen Fachkräften zum Morgenkreis?

3 Methode

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden 28 Morgenkreise aus 28 Gruppen aus insgesamt 13 Kindertageseinrichtungen aus dem oberfränkischen Raum beobachtet. Im Rahmen der Studie wurde der Morgenkreis durch geschulte Erheberinnen beobachtet und anhand einer Checkliste die Struktur und Inhalte dokumentiert. Zusätzlich sollte die Person, die an diesem Tag den Morgenkreis geleitet hat, einen Fragebogen zu strukturellen Merkmalen sowie Einstellungen und Zielen des Morgenkreises ausfüllen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden deskriptive Verfahren genutzt. Da bislang wenig bis keine empirischen Daten über Strukturen, Inhalte und Einstellungen zum Morgenkreis vorliegen, wird der Schwerpunkt in den Analysen auf beschreibende Verfahren, Häufigkeiten und Mittelwerte gelegt.

4 Variablen

Zur Erfassung der Struktur des Morgenkreises wurden der Startzeitpunkt und der Endzeitpunkt von den Erheberinnen notiert, weiter wurden die anwesenden Kinder, die anwesenden pädagogischen Fachkräfte und ihr jeweiliges Geschlecht erfasst. Um die Struktur und die Reihenfolge der Aktivitäten nachvollziehen zu können, wurde eine theoriegeleitete Checkliste, in Anlehnung an Praxisleitfäden und den geringen Forschungsstand, entwickelt, in der die Erheberinnen mit fortlaufenden Nummern die Reihenfolge von Aktivitäten kennzeichnen konnten. Die theoriegeleitete Auflistung der Aktivitäten ist in Abbildung 1 ersichtlich und umfasst beispielsweise die Begrüßung, Kreisspiele oder auch sprachliche Aktivitäten wie Einzelgespräche oder Erzählrunden. Diese Art der Erfassung erlaubt sowohl Aussagen über das reine Stattfinden einer Aktivität (0=nicht beobachtet; 1=beobachtet) als auch über die Häufigkeit der Aktivitäten. Um die Inhalte der Gespräche zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind abbilden zu können, wurden die Themen der Informationsgespräche, Einzelgespräche und Erzählrunden innerhalb der Checkliste vermerkt. Insgesamt wurden 23 Themenfelder erarbeitet (siehe Abbildung 2). Zum Ende des Morgenkreises notierten die Erheberinnen, ob es ein klares Signal gab, dass der Morgenkreis beendet ist und schätzten, bezogen auf die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind(ern), den Anteil an aktiven Redebeiträgen und körperlichen Aktivitäten der Kinder im Vergleich zu denen der pädagogischen Fachkräfte ein (in Prozent). Um weitere Informationen über Struktur und Inhalte des Morgenkreises zu erlangen, sollte diejenige pädagogische Fachkraft, die am Beobachtungstag den Morgenkreis geleitet hat, einen Fragebogen ausfüllen. Folgende strukturbezogene Variablen wurden erfasst: „Handelt es sich beim Morgenkreis um eine wiederkehrende Routine“ (0=nein; 1=ja), „an wie vielen Tagen findet der Morgenkreis statt“, „durchschnittliche Dauer des Morgenkreises“ (in Minuten), wer üblicherweise die Verantwortung für den Morgenkreis trägt und letztlich wer diesen üblicherweise durchführt. In einem offenen Fragenformat wurden die pädagogischen Fachkräfte zudem gebeten, den Ablauf eines „typischen Morgenkreises“ stichpunktartig zu beschreiben.

Um einen Eindruck über die Atmosphäre des Morgenkreises, und insbesondere das erzieherische Verhalten und die Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind(ern) zu erhalten, wurde die deutsche Version der Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett 1989) im direkten Nachgang an den Morgenkreis genutzt. Die CIS umfasst 26 Items,

die auf einer vierstufigen Skala (1=überhaupt nicht, 4=sehr) eingeschätzt werden (Beispielitem: „Hört aufmerksam zu, wenn die Kinder ihr etwas erzählen“). Diese betreffen vor allem den emotionalen Ton, das Verhalten zur Disziplinierung und die Distanziertheit der pädagogischen Fachkraft gegenüber der Kindergruppe. Aus diesen Items wurde ein Gesamtwert gebildet (Cronbachs Alpha, $\alpha=.91$), welcher als Indikator für das Interaktionsverhalten genutzt werden kann.

Die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zum Morgenkreis und die verfolgten Ziele wurden jeweils auf einer fünfstufigen Likert-Skala (0=stimme gar nicht zu; 4=stimme voll zu) erfasst. Bezogen auf die Einstellungen wurden sowohl positive Aussagen, wie „Der Morgenkreis ist ein wichtiger Teil des Kita-Alltags“, als auch negative Aussagen, wie „Die Zeit, die im Morgenkreis aufgewendet wird, könnte man für andere Aktivitäten sinnvoller nutzen“ getätigt. Die pädagogischen Fachkräfte wurden um Zustimmung beziehungsweise Ablehnung der einzelnen Aussagen (siehe Tabelle 1) gebeten. Um die Ziele des Morgenkreises zu erfassen, wurden die Fachkräfte auf fünfstufigen Likert-Skalen sowohl zu inhaltlichen Aspekten (wie das Anbieten abwechselnder Aktivitäten), als auch zu Aspekten, die als bereichsspezifische Förderung verortet werden können, befragt: „Am Morgenkreis ist es mir wichtig, das Gruppengefühl zu stärken“ oder „die Kinder zum Sprechen anzuregen“.

5 Ergebnisse

5.1 Beschreibung der Struktur und der Inhalte des Alltagssettings „Morgenkreis“

Die durchschnittliche Dauer des Morgenkreises beträgt 24.11 Minuten (SD=8.22). Die Spannweite von 31 Minuten zwischen dem kürzesten Morgenkreis (11 Minuten) und dem längsten (42 Minuten) spricht für eine relativ hohe Variabilität in der Durchführung dieses pädagogischen Settings. Durchschnittlich nahmen ungefähr 17 Kinder (M=16.89; SD=4.57) am Morgenkreis teil, diese Zahl liegt nur knapp unter dem Wert der insgesamt in der Gruppe angemeldeten Kinder. Die Differenz zum Mittelwert ergibt sich aus an diesem Tag nicht anwesenden Kindern. Der Morgenkreis wurde in sämtlichen erhobenen Einrichtungen als Gesamtgruppenangebot verstanden. Dass es sich weiter um eine wiederkehrende Routine handelt, wird von allen Fachkräften bejaht. Der Mittelwert der Frage, an wie vielen Tagen in der Woche der Morgenkreis stattfindet, liegt bei 4.89 (SD=.42) und untermauert, dass es sich hier um ein alltägliches pädagogisches Setting handelt. Durchschnittlich nahmen 2.39 (SD=.99) pädagogische Fachkräfte an einem Morgenkreis teil; 71,4 Prozent der Fachkräfte gaben an, dass die Verantwortung über die Durchführung des Morgenkreises im pädagogischen Team geteilt wird. In den anderen Fällen wurde die Gruppenleitung als verantwortliche Person benannt. Während der Beobachtung des Morgenkreises führten die Erheberinnen eine Liste, um festzuhalten, wie viele Kinder aktiv durch einen Redeanteil oder eine körperliche Aktivität wie Tanz am Morgenkreis beteiligt waren. Der Mittelwert von 12.43 (SD=4.57) macht deutlich, dass nahezu alle Kinder aktiv in den Morgenkreis eingebunden waren (73,6% der anwesenden Kinder). Die Einschätzung der Erheberinnen zeigt zudem, dass der Redeanteil von Fachkräften mit 61,4 Prozent bei den Erziehenden gegenüber dem der Kinder mit 38,6 Prozent höher ist. Das erzieheri-

sche Verhalten und die Interaktionen mit den Kindern liegt mit einem CIS-Gesamtwert von $M=3.74$ ($SD=0.29$) deutlich im positiven Bereich und spricht für eine lernförderliche Atmosphäre und positive Interaktionen während des Morgenkreises.

5.2 Ablauf und Inhalte des Morgenkreises

Zur Beschreibung des Ablaufs und der Inhalte des Morgenkreises wird zunächst berichtet, ob bestimmte Aktivitäten im Morgenkreis beobachtet wurden. In einem nächsten Schritt wird die Häufigkeit dieser Aktivitäten beschrieben, bevor der Ablauf des Morgenkreises rekonstruiert wird, indem die Abfolge der Aktivitäten herangezogen und hier speziell nach wiederkehrenden Mustern gesucht wird. Anschließend werden die drei Sprachaktivitäten „Informationsgespräch“, „Einzelgespräch“ und „Erzählrunde“ genauer dargestellt, da hier nicht nur das Vorkommen, sondern auch das Thema miterhoben wurde.

Abbildung 1: Vorkommen von Aktivitäten im Morgenkreis

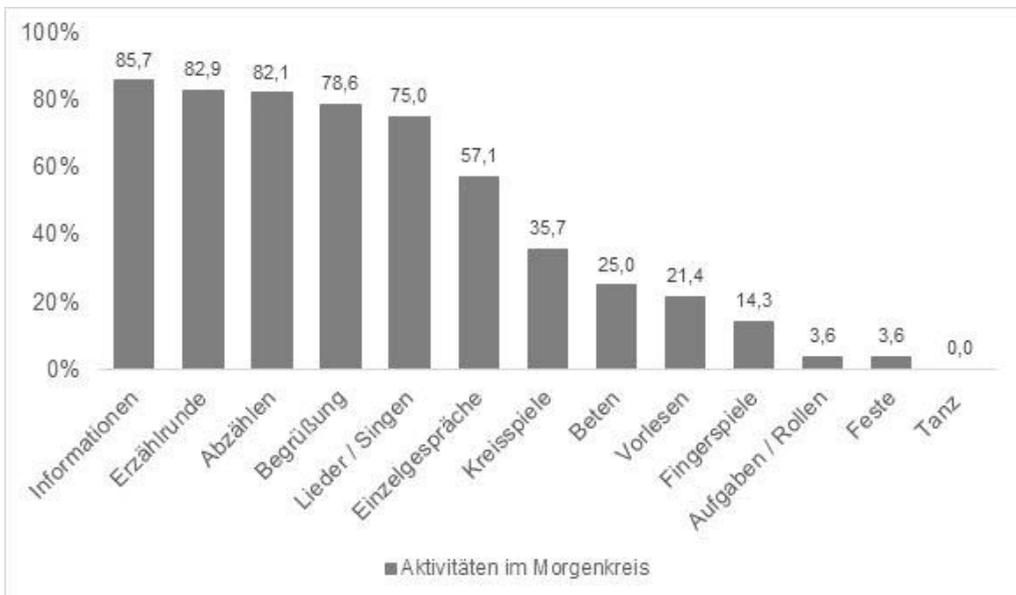


Abbildung 1 gibt das Vorkommen der Aktivitäten im Morgenkreis wieder (Mehrfachnennungen). In 85,7 Prozent der Fälle wurde der Morgenkreis von der Erzieherin genutzt, um die Kinder zu informieren. In 82,9 Prozent der Morgenkreise wurde eine Erzählrunde beobachtet, hier sind die Kinder angehalten worden nacheinander einen verbalen Beitrag zu leisten. Weiter zeigt sich, dass das Abzählen der anwesenden Kinder (82,1%), ebenso wie das Begrüßen aller Kinder (78,6%) und das Singen von Liedern (75,0%), zu häufig beobachteten Bestandteilen des Morgenkreises gehört. Einzelgespräche zwischen der pädagogischen Fachkraft und einem Kind kamen in knapp jedem zweiten Morgenkreis vor (57,1%). Kreisspiele wurden in 35,7 Prozent, gemeinsames Beten in 25,0 Prozent und Vorlesen in 21,4 Prozent der Morgenkreise beobachtet. Deutlich seltener wurde der Morgenkreis für Fingerspiele (14,3%), zur Besprechung und Verteilung von Aufgaben sowie

zum Feiern von Festen (je 3,6%) oder zum Tanzen (0%) genutzt. Die Mittelwerte sowie die Minimal- und Maximalwerte der Häufigkeiten der Aktivitäten zeigen, dass es durchschnittlich zu 2,64 Erzählrunden (Min=0; Max=9) und 2 informativen Gesprächen (Min=0; Max=10) pro Morgenkreis kommt. Ebenfalls wird tendenziell mehr als ein Lied (M=1.25; Min=0; Max=5) gesungen. Die anderen Aktivitäten kommen durchschnittlich bis zu einem Mal in einem Morgenkreis vor.

In der Analyse des Ablaufs zeigt sich, dass der Morgenkreis in der Regel durch eine Begrüßung initiiert wird, gefolgt vom Abzählen der anwesenden Kinder und/oder dem Singen eines Liedes. Darauf folgend lassen sich die verbalen Aktivitäten, wie die Erzählrunde, Einzelgespräche oder die Informationsweitergabe durch die Fachkräfte, verorten. Wenn im Morgenkreis vorgelesen wird, dann eher in der zweiten Hälfte. Während sich für den Beginn des Morgenkreises Muster identifizieren lassen, zeigen sich für die verbleibenden erhobenen Aktivitäten keine deutlichen Muster. In 78,6 Prozent der Morgenkreise gab es zudem ein klares Signal, dass dieser beendet ist und der Übergang zu einer neuen Aktivität beginnt.

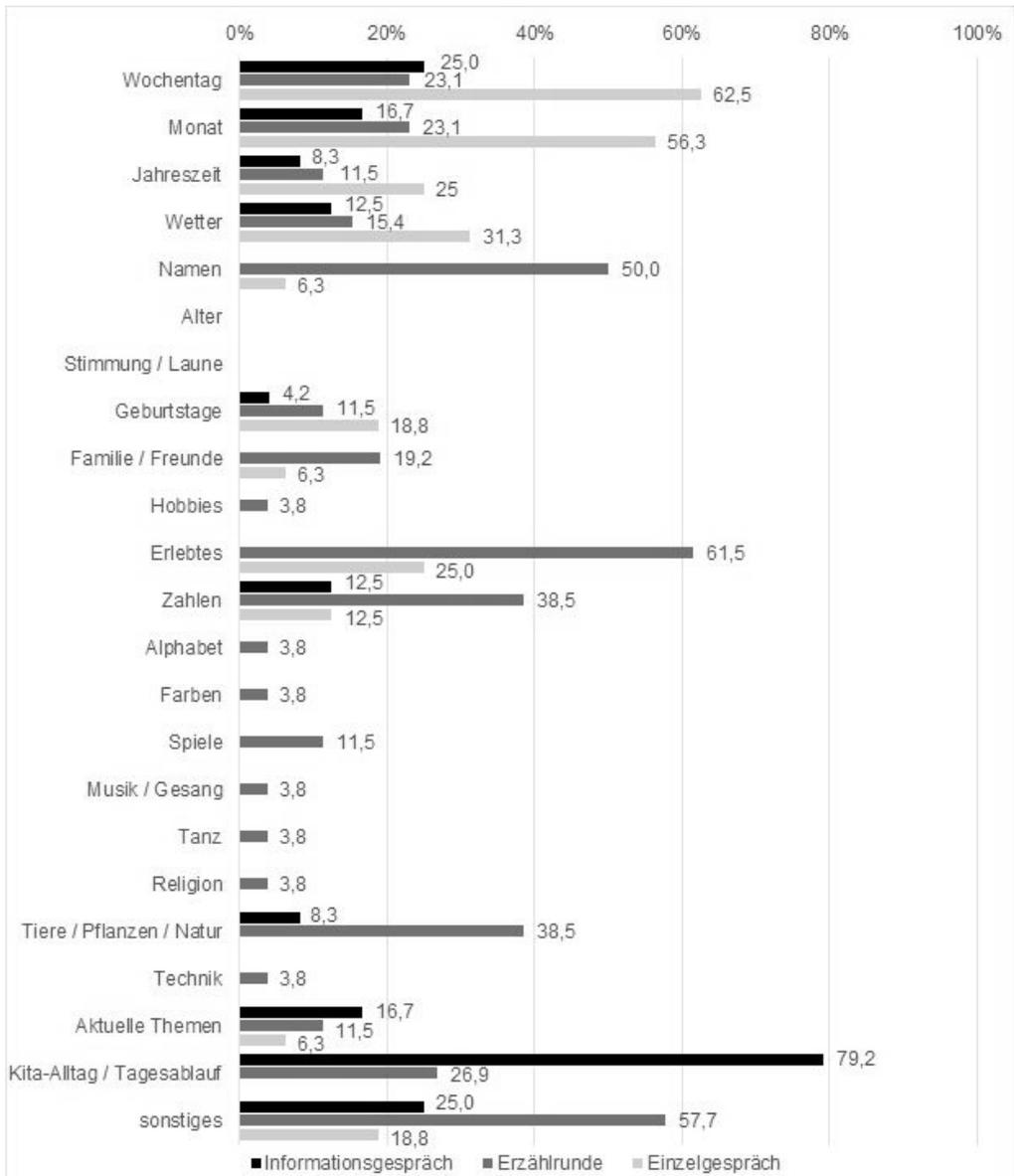
Die pädagogischen Fachkräfte wurden im Fragebogen gebeten, den Ablauf eines typischen Morgenkreises zu beschreiben. Die Beschreibungen decken sich in großen Teilen mit den beobachteten Aktivitäten. Ein „typischer Morgenkreis“ aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte beginnt mit einer Begrüßung, gefolgt vom Abzählen der Kinder und/oder einem Lied. Anschließend folgen Gespräche zwischen Fachkraft und Kind(ern) und eine weitere geplante pädagogische Aktivität wie ein Spiel oder Vorlesen. Nahezu alle Fachkräfte geben an, dass bevor der Morgenkreis endet, besprochen wird, welches Kind wo spielen möchte bzw. ob/welche Aktivitäten an diesem Tag angeboten werden.

Die Ergebnisse der Themen der drei Sprachaktivitäten „Informationsgespräch“, „Einzelgespräch“ und „Erzählrunde“ sind in Abbildung 2 ersichtlich. Abgetragen ist jeweils die Häufigkeit (in Prozent) der Themen, die in den Sprachaktivitäten vorgekommen sind. Es werden jeweils nur die gültigen Fälle berichtet, also jene in denen es zu der jeweiligen Sprachaktivität kam. Aufgrund der Tatsache, dass durchschnittlich mehr als ein Informationsgespräch und mehr als eine Erzählrunde stattfand und oftmals mehrere Themen behandelt wurden, sind die berichteten Prozentangaben als Mehrfachantworten zu verstehen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, Häufigkeiten von null Prozent darzustellen.

In 24 der 28 beobachteten Morgenkreise kam es zu mindestens einem Informationsgespräch durch die pädagogische Fachkraft, insgesamt fanden 56 Informationsgespräche statt. Mit 79,2 Prozent erweist sich „Kita-Alltag/Tagesablauf“ als gängigstes Thema, das von der Fachkraft angesprochen wird. Vereinzelt finden sich noch Informationen über den Wochentag (25,0%), den Monat (16,7%) oder aktuelle Themen (16,7%).

Insgesamt 74 Erzählrunden, in denen ein Thema von der Fachkraft eingebracht wurde und mehrere Kinder nacheinander auf dieses antworteten, wurden in 26 der 28 Morgenkreise beobachtet. In 61,5 Prozent der Morgenkreise, in denen Erzählrunden beobachtet wurden, wurden die Kinder eingeladen, Erlebtes zu berichten, in jedem zweiten Morgenkreis sagten die Kinder nacheinander ihren Namen auf. Weiter wurde in jeweils 38,5 Prozent über Zahlen und über Tiere, Pflanzen und Natur gesprochen. In etwa jedem vierten Morgenkreis (26,9%) sollten die Kinder sich nacheinander zum Kita-Alltag beziehungsweise dem Tagesablauf äußern. Ähnlich oft fanden Gesamtgruppengespräche über das Datum statt (Wochentag und Monat je 23,1%).

Abbildung 2: Themen der sprachbezogenen Aktivitäten: Informationsgespräch, Erzählrunde, Einzelgespräch (in Prozent)



Einzelgespräche fanden im Vergleich zu den beiden anderen Sprachanlässen deutlich seltener statt, mit 15 von 28 Nennungen wurde nur in etwas mehr als der Hälfte ein Gespräch zwischen pädagogischer Fachkraft und *einem* Kind beobachtet. Insgesamt fanden 27 Einzelgespräche in 15 Morgenkreisen statt. Auffällig ist hier, dass diese Gespräche sich vor allem um die Feststellung des Datums (Wochentag=62,5%, Monat=56,3%), der Jahreszeit (25,0%) und des Wetters (31,3%) drehen. Weitere Themen der Einzelgespräche

che sind das Berichten von Erlebtem (25,0%) und Gespräche über den Geburtstag (18,8%).

5.3 Einstellungen frühpädagogischer Fachkräfte zum Morgenkreis

Die Häufigkeit, in der Morgenkreise durchgeführt werden, spricht für eine wiederkehrende Alltagssituation im pädagogischen Alltag von Kitas. Die pädagogischen Fachkräfte wurden zu ihren persönlichen Einstellungen zum Morgenkreis befragt. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, wird der Morgenkreis durchwegs als wichtiger Teil des Kita-Alltags gesehen ($M=3.93$, $SD=0.26$). Ebenso findet sich eine hohe Zustimmung dahingehend, dass die Erzieher und Erzieherinnen den Morgenkreis gerne leiten ($M=3.82$, $SD=0.48$). Es zeigt sich ebenfalls Zustimmung, dass die Vorbereitung jeden Tag aufs Neue leichtfällt ($M=3.35$, $SD=0.80$) und dass oft die gleichen Aktivitäten und Methoden durchgeführt werden ($M=3.04$, $SD=0.90$). Die pädagogischen Fachkräfte wünschen sich dagegen nicht mehr Vorbereitungszeit ($M=1.14$, $SD=1.08$) und verneinen, dass die Zeit, die für den Morgenkreis aufgewandt wird, für andere Aktivitäten sinnvoller eingesetzt werden könnte ($M=0.07$, $SD=0.26$). Weiter geben die Fachkräfte an, dass sie keine weitere Unterstützung von Kollegen oder der Einrichtung bezogen auf den Morgenkreis benötigen ($M=0.32$, $SD=0.82$).

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte der Einstellungen und Ziele des Morgenkreises aus Fachkraftsicht

	N	M (SD)	Min	Max
Einstellungen zum Morgenkreis				
(0=stimme gar nicht zu; 4=stimme voll zu)				
Ich leite gern den Morgenkreis.	28	3.82 (.48)	2	4
Der Morgenkreis ist ein wichtiger Teil des Kita-Alltags.	28	3.93 (.26)	3	4
Den Morgenkreis jeden Tag aufs Neue vorzubereiten, fällt mir leicht.	26	3.35 (.80)	1	4
Bei der Gestaltung des Morgenkreises verwende ich oft die gleichen Aktivitäten/Methoden.	27	3.04 (.90)	1	4
Mir fehlt ausreichend Vorbereitungszeit, um den Morgenkreis ausreichend vorzubereiten.	28	1.14 (1.08)	0	3
Die Zeit, die im Morgenkreis aufgewendet wird, könnte man für andere Aktivitäten sinnvoller nutzen.	28	.07 (.26)	0	1
Ich würde mir bei der Vorbereitung/Durchführung des Morgenkreises mehr Unterstützung von KollegInnen/der Leitung wünschen.	28	.32 (.82)	0	4
Ziele des Morgenkreises				
(0=stimme gar nicht zu; 4=stimme voll zu)				
... die Kinder zum Sprechen anzuregen	28	3.96 (.19)	3	4
... den Tagesablauf mit den Kindern zu besprechen	28	3.29 (.81)	2	4
... dafür zu sorgen, regelmäßig mit den Kindern ins Gespräch zu kommen	27	3.67 (.62)	2	4
... Kinder durch gezielte Fragen zum Nachdenken und Sprechen anzuregen	28	3.64 (.62)	2	4
... abwechselnde Aktivitäten anzubieten	26	3.12 (.91)	1	4
... das Gruppengefühl zu stärken	28	3.86 (.45)	2	4
... die Kinder in der Gesamtgruppe zu erleben	28	3.82 (.39)	3	4

Die Beantwortung der Fragen nach den pädagogischen Zielen verdeutlichen die Vielfalt der Absichten, mit denen der Morgenkreis durchgeführt wird. Die deutlichste Zustim-

mung findet sich bezogen darauf, die Kinder zum Sprechen anzuregen ($M=3.96$, $SD=0.19$), gefolgt von zwei Variablen, die sich auf die Gesamtgruppe beziehen: das Gruppengefühl stärken ($M=3.86$, $SD=0.45$) und die Kinder in der Gesamtgruppe erleben ($M=3.82$, $SD=0.39$). Weiter findet sich eine hohe Zustimmung dazu, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen ($M=3.67$, $SD=0.62$) und sie durch gezielte Fragen zum Nachdenken und Sprechen anzuregen ($M=3.64$, $SD=0.62$). Der Morgenkreis wird zusätzlich mit dem Ziel durchgeführt, den Tagesablauf mit den Kindern zu besprechen ($M=3.29$, $SD=0.81$). Die geringste, aber immer noch im positiven Bereich befindliche, Zustimmung erfährt die Aussage zur Wichtigkeit, abwechselnde Aktivitäten anzubieten ($M=3.12$, $SD=0.91$).

6 Diskussion

Ausgehend von der Feststellung, dass es kaum empirisches Wissen über Struktur, Inhalt sowie Einstellungen und Ziele des Morgenkreises im deutschsprachigen Raum gibt, untersuchte der vorliegende Beitrag in einem explorativen Design 28 Morgenkreise. Die erhobene Dauer deckt sich dabei weitgehend mit den Befunden von *Zaghlawan und Ostrosky* (2010) und *Reich* (1994). Möglicherweise bestimmt sich die Länge des Morgenkreises, neben den relativ starren Abläufen, auch durch die kindliche Aufmerksamkeitsspanne, welche je nach Alter des Kindes begrenzt ist. Da der Morgenkreis als Gesamtgruppenangebot durchgeführt wird, kann davon ausgegangen werden, dass sich die pädagogischen Fachkräfte am mittleren Alter der Kinder in der Gruppe orientieren, sodass sowohl die jüngeren Kinder nicht überfordert, die älteren Kinder aber ebenso wenig unterfordert werden. Dieser Balanceakt erinnert an den Umgang mit alters- und entwicklungsbedingten Differenzen der kindlichen Kompetenzentwicklung als Herausforderungen von altersgemischten pädagogischen Angeboten (z.B. *Nied* u.a. 2011). In weiteren Untersuchungen könnte der Blick auf die verschiedenen Altersgruppen gelegt werden, um zu überprüfen, ob bestimmte Altersgruppen mehr oder weniger in den Morgenkreis eingebunden werden und von diesem Gesamtgruppenangebot profitieren (können). Der von den Fachkräften beschriebene „typische Ablauf“ eines Morgenkreises deckt sich mit den in den Analysen gefundenen Mustern. Einzig das abschließende Gespräch zur Beendigung des Morgenkreises, in dem die Kinder angeben, welche Aktivität sie als nächstes machen möchten, beziehungsweise welches Angebot in der Kita stattfindet, fanden wir in den Beobachtungen des Morgenkreises vergleichsweise selten. Die identifizierten Muster des Ablaufs decken sich ebenfalls mit den von *Kriete* (2003) berichteten Abläufen des Morgenkreises in Schulen. Die Aktivitäten des Morgenkreises bestätigen das von *Mosley* (2005) postulierte Sprachförderpotential, machen jedoch auch deutlich, dass dieses (noch) nicht ausgeschöpft wird. An dieser Stelle muss jedoch auch kritisch darauf aufmerksam gemacht werden, dass nur in knapp der Hälfte der Morgenkreise (57,1%) Einzelgespräche zwischen der pädagogischen Fachkraft und einem Kind beobachtet wurden und sich diese insbesondere auf das Feststellen des Datums, der Jahreszeit und des Wetters bezogen. Diese Gespräche erinnern somit weniger an ein anregendes Gespräch mit vielen Gesprächswechseln, sondern an das Abfragen von (Alltags-)Wissen (hier: Datum, Wetter, Jahreszeit). Weiter liegt der Redeanteil der Kinder im Vergleich zu den Fachkräften nur bei 38,6 Prozent. Zieht man die Antworten der Fachkräfte zu den von ihnen verfolgten

Zielen des Morgenkreises hinzu, verstärkt sich die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die größte Zustimmung erfuhr die Aussage, der Morgenkreis habe das Ziel, die Kinder zum Sprechen anzuregen. Tatsächlich finden sich aber nur vergleichsweise wenige Sprachbeiträge der Kinder. Neben weiteren Sprachanlässen wie Erzählrunden, in denen die Kinder von Erlebtem berichteten, kann das Abzählen der anwesenden Kinder (87%), ebenso wie das Einstellen des Kalenders, der mathematischen Bildung zugeordnet werden (*Schuler* u.a. 2015). Dass in 25 Prozent der Einrichtungen im Morgenkreis gebetet wurde, ist sicherlich der Trägerschaft der untersuchten Einrichtungen geschuldet: Fünf der dreizehn Einrichtungen befanden sich zur Zeit der Erhebung in katholischer Trägerschaft.

Die hohen positiven Einstellungen zum Morgenkreis verdeutlichen die von den pädagogischen Fachkräften empfundene Wichtigkeit dieses alltäglich stattfindenden pädagogischen Settings. Insbesondere die Tatsachen, dass keine der Fachkräfte zustimmte, dass die Zeit sinnvoller für andere Tätigkeiten genutzt werden könne und dass ausschließlich positive Zustimmung dazu geäußert wurde, dass der Morgenkreis ein wichtiger Teil des Kita-Alltags ist, verdeutlichen dies. Umso überraschender erscheint es, dass dieses wiederkehrende Gesamtgruppenangebot mit seinen vielfältigen Zielsetzungen (von eher sozial-emotionaler Ausrichtung „das Gruppengefühl stärken“ über organisatorische Aspekte des Kita-Alltags bis hin zur Sprachanregung) im deutschsprachigen Raum bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen war. Für zukünftige Arbeiten erscheint indes auch die Sicht der Kinder interessant. *Wiltz* und *Klein* (2001) verweisen in ihrer Studie mit 122 Kindergartenkindern darauf, dass der Morgenkreis aus kindlicher Perspektive aufgrund seiner Länge eher negativ bewertet wird.

Auf folgende Limitationen muss abschließend hingewiesen werden. Die Stichprobengröße ist mit 28 beobachteten Morgenkreisen als eher klein und regional eingeschränkt zu bewerten, die Ergebnisse können also weder als repräsentativ eingeordnet werden, noch erlauben sie eine Verallgemeinerung. Aufgrund der vergleichsweise geringen Stichprobengrößen konnten zudem keine Zusammenhangsanalysen zwischen Tätigkeiten im Morgenkreis und Einstellungen hierzu durchgeführt werden. Insbesondere mit Blick auf die oben beschriebenen Kompetenzmodelle, in denen von einem Zusammenhang zwischen Einstellungen und pädagogischen Prozessen ausgegangen wird, erscheint die Analyse dieser Zusammenhänge als zentraler Ansatzpunkt für zukünftige Forschungsvorhaben mit umfangreicheren Stichproben. Das von uns gewählte explorative Vorgehen (Live-Beobachtung der Morgenkreise durch geschulte Erheberinnen und Einschätzungen der Fachkräfte) erlaubt zunächst Aussagen über Aktivitäten, deren Häufigkeiten und Themen der Sprachaktivitäten, über die Qualität dieser kann jedoch keine Aussage getroffen werden. Aufwendigere Verfahren, wie das Videografieren, bieten weitere interessante Möglichkeiten, um beispielsweise im Sinne des Sustained Shared Thinkings (*Siraj-Blatchford* u.a. 2003) die Dialoge zwischen Fachkraft und Kind(ern) während des Morgenkreises detailliert zu analysieren. Mit Blick auf die Grenzen des gewählten Erhebungsdesigns ist anzumerken, dass ein induktives Vorgehen, bei dem die Kategorien ausschließlich am beobachteten Material gebildet werden, möglicherweise zu anderen Ergebnissen führt, als das von uns vorab deduktiv und theoriegeleitete Kategoriensystem. Möglicherweise liegen auch gewisse Verzerrungen bei den Einstellungen und Zielen des Morgenkreises aus Fachkraftsicht, bedingt durch soziale Erwünschtheit, vor. Weiter muss darauf hingewiesen werden, dass die pädagogischen Fachkräfte freiwillig an der Untersuchung teilnahmen und im Vorfeld wussten, dass der Untersuchungsgegenstand der Morgenkreis ist. Es ist also denkbar, dass Teile dessen möglicherweise bewusst von den Fachkräften inszeniert wurden.

Was bedeuten die Ergebnisse für die Praxis? Der Morgenkreis ist eines der wenigen pädagogischen Settings, in dem die Gesamtgruppe der Kinder beteiligt ist. Dieser eignet sich somit sowohl zur Thematisierung eher organisatorischer Bestandteile des Kita-Alltags, als auch für das gezielte Behandeln spezifischer Inhalte. Insbesondere sozial-emotionale Aspekte, wie Gruppenregeln besprechen und im Sinne der Partizipation auch gemeinsam aushandeln sowie Aktivitäten, die das Gemeinschaftsgefühl stärken, können Inhalt des Morgenkreises sein. Der Morgenkreis bietet insbesondere in Bezug auf Aspekte der Compliance, verstanden als Beteiligungs-, Kooperations- bzw. Bildungsbereitschaft (Glüer 2013), ein Übungsfeld für Autonomie- und Kompetenzerleben, in dem Kinder aktiv und durch das Auflösen der Hierarchie zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern an Entscheidungen, die die Gruppe betreffen, beteiligt werden (Stichwort: Kinderparlament, z.B. Kirstein 2008). Das Verhältnis des Redeanteils, der mit 61,4 Prozent bei den Erzieherinnen lag, und die Tatsache, dass lediglich 74 Prozent der Kinder aktiv in den Morgenkreis eingebunden waren, verdeutlichen aber, dass das partizipative Potential des Morgenkreises nur in geringem Umfang genutzt wird. Hier deuten sich demnach Ansatzpunkte zur weiteren Reflexion über Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern an.

Wie bei den meisten pädagogischen Settings, insbesondere jenen, die von der Fachkraft initiiert oder geleitet werden, bedarf es einer kritischen Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Entsprechend sind neben der Vorbereitung und Umsetzung des Morgenkreises auch die abschließende Reflexion als Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte zu benennen (Bruce u.a. 2006). Bezugnehmend auf das im Theorieteil beschriebene Kompetenzmodell ist an dieser Stelle erneut zu betonen, dass die Umsetzung pädagogischer Angebote (auch) von den professionellen Kompetenzen der Fachkräfte, insbesondere deren Einstellungen und Zielen bzw. der Motivation der pädagogischen Fachkräfte, beeinflusst wird. Inhalte und auch Anregungsgehalt des Morgenkreises hängen somit zu großen Teilen von der pädagogischen Fachkraft ab. Das Setting Morgenkreis bietet daher weiteres Potential für zukünftige (Praxis-)Forschung.

Literatur

- Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 4, S. 541-552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Bierman, K. L./Domitrovich, C. E./Nix, R. L./Gest, S. D./Welsh, J. A. (2008): Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79, 6, S. 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bruce, S./Fasy, C./Gulick, J./Jones, J./Pike, E. (2006): Making morning circles meaningful. *Teaching Exceptional Children plus*, 2, 4, o.S.
- Chen, J. J./de Groot, K. S. (2014): The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34, 3, S. 271-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>
- Collins, B. (2013): Empowerment of children through circle time: myth or reality? *Irish Educational Studies*, 32, 4, S. 421-436. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.854459>
- Collins, E. N./McGaha, C. G. (2002): Create Rewarding Circle Times by Working with Toddlers, Not against Them. *Childhood Education*, 78, 4, S. 194-199. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522180>
- Emilsson, A./Johansson, E. (2013): Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21, 1, S. 56-69. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.771323>

- Flämig, K. (2017): Freiwillig und verbindlich: Ethnografische Studien zu „Angeboten“ in der Kita. – Weinheim/Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Dörner, T./Rönnau, M. (2007): Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK: Trainingsmanual für ErzieherInnen; mit zahlreichen Kopiervorlagen. – München/Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Girolametto, L./Weitzman, E./Greenberg, J. (2000): Teacher Interaction Rating Scale. – Toronto.
- Glüer, M. (2013): Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19316-8>
- Greine, R. (2013): „Heute übernimmt Neva die Leitung“: Der Morgenkreis in Kinderhand. *klein&groß*, 1, S. 36-38.
- Heinzel, F. (2001): Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation und Kindheitsraum. – Halle.
- Kantor, R. M./Elgas, P./Fernie, D. E. (1989): First the look and Then the Sound: Creating Conversations at Circle Time. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 4, S. 433-448. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(89\)90002-1](https://doi.org/10.1016/0885-2006(89)90002-1)
- Kelly, B. (1999): 'Circle Time'. A systems approach to emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 15, 1, S. 40-44. <https://doi.org/10.1080/0266736990150107>
- Kirstein, N. (2008): Partizipation im Kindergarten – Kinderparlament und Kinderrat. In: *Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Haderlein, R.* (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik I.* – Freiburg i.B., S. 65-89.
- Kluczniok, K./Anders, Y./Ebert, S. (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 1, S. 13-21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Koch, K. (2011): „Sprichst du schon Deutsch oder müssen wir dich noch fördern?“ – Sprachförderung als Herausforderung für den Elementarbereich. *Soziale Passagen*, 3, 2, S. 235-251. <https://doi.org/10.1007/s12592-011-0081-z>
- Kriete, R. (2003): Start the Day with Community. Done well, morning meetings can foster a caring classroom culture. *Journal for Educational Leadership*, 61, 1, S. 68-70.
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. – Wiesbaden.
- Ling, S. M./Barnett, D. W. (2013): Increasing Preschool Student Engagement During Group Learning Activities Using a Group Contingency. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 3, S. 186-196. <https://doi.org/10.1177/0271121413484595>
- Majorano, M./Cigala, A./Corsano, P. (2009): Adults' and Children's Language in Different Situational Contexts in Italian Nursery and Infant Schools. *Child Care in Practice*, 15, 4, S. 279-297. <https://doi.org/10.1080/13575270903149349>
- Majsterek, D. J./Shorr, D. N./Erion, V. L. (2000): Promoting Early Literacy through Rhyme Detection Activities during Head Start Circle-Time. *Child Study Journal*, 30, 3, S. 143-151.
- Mosley, J. (2005): Circle Time for Young Children. – Abingdon/Oxon. <https://doi.org/10.4324/9780203481943>
- Nied, F./Niesel, R./Haug-Schnabel, G./Wertfein, M./Bensel, J. (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen: Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. *WiFF-Experten.* – München.
- Sarnowsky-Bresnik, P. (2018): Im Morgenkreis Entscheidungen treffen – Rituale unter der Lupe. *klein&groß*, 10, S. 24-27.
- OECD (2013): How do early childhood education and care (ecec) policies, systems and quality vary across OECD countries? – Paris.
- Reich, L. R. (1994): Circle time in preschool: An analysis of educational praxis. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 1, S. 51-59.

- Schmitt, S. A./McClelland, M. M./Tominey, S. L./Acock, A. C.* (2015): Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 1, S. 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.001>
- Schuler, S./Pelzer, M./Witkowski, A./Wittmann, G.* (2015): Zwischen Interessen des Kindes und Schulvorbereitung. *Frühe Bildung*, 4, 4, S. 196-202. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000205>
- Schumacher, A.* (2018): Der Morgenkreis im Kindergarten. *Herder Kindergarten & Pädagogik*. Online verfügbar unter: <https://www.herder.de/kindergarten-paedagogik/kindergartenalltag/morgenkreis/>, Stand: 15.01.2020.
- Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Taggart, B./Sammons, P./Melhuish, E. C./Elliot, K.* (2003): *Researching effective pedagogy in the early years*. – London.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K.* (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. – Weinheim.
- Tominey, S. L./McClelland, M. M.* (2011): Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool. *Early Education & Development*, 22, 3, S. 489-519. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>
- Weyerstall, S.* (2013): Diesmal: Start ins neue Krippenjahr mit dem Morgenkreis. *Kennen Sie das? klein&groß*, 9, S. 24-26.
- Wiltz, N. W./Klein, E. L.* (2001): “What do you do in child care?” children’s perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 2, S. 209-236. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00099-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00099-0)
- Zaghlawan, H. Y./Ostrosky, M. M.* (2011): Circle Time: An Exploratory Study of Activities and Challenging Behavior in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38, 6, S. 439-448. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0431-z>

Mentalisieren als Voraussetzung für feinfühliges Verhalten von pädagogischen Fachkräften: Methodenentwicklung und Ergebnisse einer Pilotstudie

Daniela Mayer, Julia Berkic, Kathrin Beckh (†)

Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Projektes ist es, ein Interview zu entwickeln, das die mentalisierenden Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind erfasst. Der vorliegende Beitrag stellt die Instrumentenentwicklung und die Ergebnisse der Pilotstudie dar. Den inhaltlichen Schwerpunkt des Interviews bildet die Nähe-Distanz-Regulation in der Beziehung zum Kind (Bindungs-Explorations-Balance). Der auf Grundlage des Parent Development Interviews (PDI) entwickelte halbstrukturierte Interviewleitfaden des ErzieherIn-Entwicklungs-Interviews (EEI) sowie die für den Kontext der Kindertagesbetreuung adaptierten Auswertungsmanuale nach der Reflective Functioning Scale (RF) und des Assessments of Representational Risk (ARR; z.B. Feindseligkeit, Hilflosigkeit, unterstützende Präsenz) wurden anhand von $N=12$ pädagogischen Fachkräften pilotiert. Die Ergebnisse der Pilotierung deuten darauf hin, dass das entwickelte Interview dafür geeignet ist, eine breite Varianz an Fähigkeiten zum Mentalisieren (RF) und Beziehungsrepräsentationen (ARR) von pädagogischen Fachkräften erfassen zu können. Erste Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen den Fähigkeiten zum Mentalisieren von pädagogischen Fachkräften und verschiedenen Aspekten der Beziehungsrepräsentation geben Hinweise auf die Konstruktvalidität des Instrumentes. Abschließend wird der neue methodische Zugang auf der Ebene der Repräsentationen für den Bereich der Frühpädagogik diskutiert und ein Ausblick auf die weiteren Forschungsfragen des Projektes gegeben, die im Rahmen der Hauptstudie untersucht werden.

Schlüsselwörter: Instrumentenentwicklung, Mentalisieren, Beziehungsrepräsentationen, Fachkraft-Kind-Beziehungen, Kindertagesbetreuung

Preschool teachers' mentalizing capacities as a necessary condition for sensitivity: Interview development and results of a pilot study

Abstract

The present project aims to develop an interview assessing preschool teachers' mentalizing capacities regarding their relationship with the child. The article introduces the interview development and results of the pilot study. The interview questions based on an adaptation of the revised Parent Development Interview (PDI) focus on the balancing of closeness and distance to assess the teachers' capacity to understand their students' behavior taking into account underlying relational needs, thoughts and feelings. The interviews are coded using the Reflective Functioning Scale (RF). Furthermore, based on an adaptation of the Assessment of Representational Risk (ARR) additional coding scales capturing key aspects of caregiver representations (e.g. hostility, helplessness, supportive presence) were developed. The results of $N=12$ preschool teachers suggest that the semi-structured interview is suitable to assess a broad vari-

ance of preschool teachers' mentalizing capacities (RF) and relationship representations (ARR). Preliminary results on relations between teachers' mentalizing capacities and aspects of representations indicate construct validity of the developed interview. Finally, the paper will discuss the new methodological approach on the level of representations in the context of early child-care and further research questions investigating in the main study will be presented.

Keywords: instrument development, mentalizing capacities, relationship representations, teacher-child-relationship, child-care

1 Einleitung

Nachdem der Ausbau des Kindertagesbetreuungssystems insbesondere für den U3-Bereich in den letzten Jahren stark vorangetrieben wurde, stellt die Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität in der Kindertagesbetreuung eine große Herausforderung dar. Ergebnissen der NUBBEK-Studie (Tietze u.a. 2013) zufolge liegt der Anteil der Einrichtungen mit guter oder sehr guter Qualität bei nur circa 10 Prozent, der größte Teil der Einrichtungen liegt im Bereich mittlerer Qualität und in etwa 10 Prozent der Einrichtungen ist die Qualität sogar unzureichend. Daher scheint es von größter Relevanz und Dringlichkeit, Instrumente und Maßnahmen zu entwickeln, die a) zu konkretisieren helfen, welche Qualitätsaspekte für die kindliche Entwicklung wirklich entscheidend sind, und b) dieses Wissen praxisnah umsetzen können. Da der Fachkraft-Kind-Beziehung eine bedeutende Funktion zukommt – auch im Sinne einer gelungenen (Früh-)Förderung (vgl. z.B. Mayer u.a. 2013) – gilt es, insbesondere die Einflussfaktoren auf und Entstehungsbedingungen von gelingenden Fachkraft-Kind-Beziehungen genauer zu verstehen. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Entwicklung eines Interviews, welches mentalisierende Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind erfasst. Mentalisieren wird definiert als die Fähigkeit, über die eigenen mentalen Zustände (z.B. Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Absichten) und die des Kindes zu reflektieren und diese mit dem eigenen Verhalten und dem des Kindes in Beziehung zu setzen (Fonagy u.a. 1991; Slade 2005). Mentalisieren spielt eine bedeutsame Rolle bei der Emotionsregulation und Verhaltenssteuerung und ist eine wichtige Voraussetzung für feinfühliges, an den individuellen Bedürfnissen eines Kindes orientiertes Interaktionsverhalten. Dieses Instrument sollte zukünftig Wissen generieren können, das sowohl auf Ebene der Ausbildung von Fachkräften, aber auch auf Ebene der bestehenden Praxis einfließen und sogar als Grundlage für Prävention und Interventionen herangezogen werden kann.

1.1 Das Konzept des Mentalisierens

Mittlerweile wurde im Rahmen der Bindungsforschung eine Reihe von Konzepten erarbeitet, die sich weniger auf die Beobachtung von feinfühligem Verhalten stützen, sondern deren Ziel es ist, die sozial-kognitiven bzw. mentalen Prozesse, die feinfühligem Verhalten zugrunde liegen, besser zu verstehen. Dabei wird angenommen, dass Fähigkeiten zum Mentalisieren eine zentrale Rolle bei der Emotionsregulation und Verhaltenssteuerung in engen Beziehungen spielen. Zu nennen sind hier insbesondere die Konstrukte des *Mentalisierens* bzw. des *Reflective Functioning* (Fonagy u.a. 2002), der *insightfulness* (Open-

heim/Koren-Karie 2013) sowie der *mind-mindedness* (Meins 2013). Gemeinsam ist diesen Konstrukten, dass sie erfassen, wie Mütter ihre Kinder mental repräsentieren und wie sie die kindlichen Signale interpretieren (siehe unten).

Mentalisieren wird definiert als die menschliche Fähigkeit, das Verhalten von Selbst und Anderen unter der Berücksichtigung der dem Verhalten zugrundeliegenden mentalen Zustände (d.h. Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Ziele, Absichten, Einstellungen, etc.) beider Personen zu erklären (Fonagy/Steele/Steele 1991, 2002; Slade 2005). Unter effektivem Mentalisieren versteht man einen fortlaufenden Prozess der Bedeutungszuschreibung, der dadurch gekennzeichnet ist, die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Wünsche und Absichten mit gegebenen Fakten sowie vermuteten Gefühlen, Wünschen oder Absichten anderer Personen in Einklang zu bringen und zu integrieren. Dieser Prozess umfasst sowohl das explizite Nachdenken oder Sprechen über Personen, Beziehungen oder Gefühle als auch die weitgehend implizit oder automatisch ablaufende Bedeutungszuschreibung in der Interaktion mit anderen. In beiden Fällen fördert ein höherer Grad an Mentalisieren die autonome Selbstregulation und ermöglicht so nicht nur größere Freiräume im Denken und Handeln, sondern auch Verhaltensweisen in der Interaktion mit anderen Personen, die durch Autonomie, Gegenseitigkeit und Respekt geprägt sind. Entwicklungspsychologisch beschreibt das Konzept des Mentalisierens den Prozess, im Verlauf dessen das Kind lernt, seine Affektregungen und mentalen Zustände zu differenzieren, ihnen Bedeutung zuzuschreiben und dieses Verständnis auf die Interaktionen mit seiner sozialen Umwelt anzuwenden (Fonagy u.a. 2002; Fonagy/Target 1997). Während frühere Annahmen bei der Entwicklung von mentalisierenden Fähigkeiten die Schlüsselrolle in dyadischen Bindungsbeziehungen sahen (Fonagy/Steele/Steele 1991, 2002; Sharp/Fonagy 2008), nehmen neuere Konzeptualisierungen eine breitere systemische Perspektive ein und berücksichtigen zusätzlich die weitere soziokulturelle Entwicklungsumwelt des Kindes (Luyten u.a. 2020).

Interindividuelle Unterschiede in den mentalisierenden Fähigkeiten, wie sie beispielsweise mit der Reflective Functioning Scale (RF) erhoben werden können, beziehen sich auf den Grad, in dem Personen bei der Beschreibung und Interpretation von Verhalten über beobachtbare Phänomene hinausgehen und auch Wünsche, Gefühle und Einstellungen berücksichtigen. Empirisch konnte gezeigt werden, dass die Art und Weise, wie Mütter das Verhalten des Kindes interpretieren, nicht nur mit der Repräsentation ihrer eigenen Bindungserfahrungen in der Kindheit zusammenhängt (Fonagy/Steele/Steele 1991; Slade u.a. 2005), sondern auch die mütterliche Feinfühligkeit dem Kind gegenüber (Grienberger/Kelley/Slade 2005; Stacks u.a. 2014) und die Bindungsqualität des Kindes vorhersagt (Fonagy/Steele/Steele 1991; Slade u.a. 2005; Stacks u.a. 2014). Dabei untermauern die empirischen Befunde die Annahme, dass mentalisierende Fähigkeiten dem feinfühligem Verhalten zugrunde liegen und die Feinfühligkeit der Mechanismus ist, über den mentalisierende Fähigkeiten mit der Bindungssicherheit des Kindes assoziiert sind. Feinfühligkeit ist definiert als die Fähigkeit und Bereitschaft einer erwachsenen Bindungs- bzw. Bezugsperson, die Signale des Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu deuten und prompt und angemessen darauf zu reagieren (Ainsworth 1974/2003). Bereits Mary Ainsworth sah in der mütterlichen Fähigkeit, „die Dinge aus der Perspektive des Kindes zu sehen“ („seeing things from the child’s point of view“, Ainsworth 1969), eine wesentliche Grundvoraussetzung für feinfühliges Verhalten, während eine verzerrte Wahrnehmung des Kindes zu unfeinfühligem Verhalten führt. Die Zusammenhänge können wie folgt erklärt werden: Die Fähigkeit zum Mentalisieren ermöglicht Betreuungspersonen, insbesondere in Situationen mit starken negativen Gefühlen, die kindlichen Signale vorherzu-

sehen, sie richtig einzuordnen und in einer feinfühligem Art und Weise zu beantworten, ohne z.B. selbst von negativen Gefühlen überwältigt zu werden. Dies kann gelingen, weil die Betreuungspersonen (aufgrund der Fähigkeit zum Mentalisieren) in der Lage sind, von ihrem eigenen emotionalen Erleben einen Schritt zurückzutreten und über das innere Erleben des Kindes zu reflektieren und die Gefühle und das Verhalten des Kindes zu regulieren (Fonagy/Steele/Steele 1991; Slade u.a. 2005). So beschreibt Slade (2005), dass Eltern mit gering ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeiten sich scheinbar nicht über die mentalen Zustände ihrer Kinder bewusst sind und ihre eigenen negativen Gefühle, die mit der Kindererziehung verbunden sind, leugnen. Eltern, deren mentalisierenden Fähigkeiten dagegen als hoch beurteilt werden, sind sich ihrer eigenen Gefühle und der Gefühle von anderen bewusst und verstehen, wie mentalen Zustände (von sich selbst und anderen) sowohl ihr eigenes Verhalten und Erleben als auch das von anderen Personen beeinflusst.

Mentalisierende Fähigkeiten von Bezugspersonen haben dabei über die Bindungssicherheit hinaus Einfluss auf die kindliche Entwicklung: So stehen hohe mentalisierende Fähigkeiten von Bezugspersonen mit den kindlichen Fähigkeiten zum Mentalisieren und der sozial-kognitiven Entwicklung der Kinder in Zusammenhang (Meins u.a. 2002, 2003; Luyten u.a. 2020). Oder andersherum formuliert: Einschränkungen in der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit in der Kindheit stehen in Zusammenhang mit einer Bandbreite an sozial-emotionalen und kognitiven Defiziten (z.B. mangelnde Aufmerksamkeitssteuerung und Impulskontrolle, internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten, geringerer Schulerfolg) im weiteren Entwicklungsverlauf (Fonagy/Luyten 2016, 2018; Luyten/Fonagy 2018). Mentalisierendes Verständnis stellt folglich eine Voraussetzung für gelingende Interaktions- und Beziehungserfahrungen und soziale Lernprozesse dar.

Darüber hinaus ist das Ausmaß, in dem Mentalisieren effektiv zur Emotions- und Verhaltensregulation genutzt werden kann, auch abhängig vom jeweiligen (Beziehungs-)Kontext und emotionalen Kontext. Dabei wirken sich Stress und hohe emotionale Erregung und Belastung, insbesondere interpersoneller Art, nachteilig auf die mentalisierenden Fähigkeiten aus (Fonagy/Luythen 2009; Nolte u.a., 2013; Rutherford u.a. 2015): Dabei wird angenommen, dass mit steigender Stressbelastung die Muster der Gehirnaktivität von Flexibilität zu Automatismen, d.h. von relativ langsam ablaufenden exekutiven Funktionen zu schnell ablaufenden instinktiven Verhaltensweisen, wechseln. Folglich laufen bei hohem Stress auf Kosten von mentalisierenden Verstehensprozessen schützende Flucht- oder Kampf-Reaktionen an und bestimmen das Verhalten. Dabei müssen aber auch die bidirektionalen Beziehungen dieser Befunde berücksichtigt werden, denen zufolge Beeinträchtigungen im Mentalisieren auch mit einer Zunahme an Stress und Belastung einhergehen können.

Die Ausprägung der Fähigkeit zum Mentalisieren scheint einerseits über die Zeit hinweg relativ stabil, aber im Rahmen von gezielten Interventionen veränderbar zu sein (Aber u.a. 1999; Steele/Steele 2008; Suchman u.a. 2010; Taubner u.a. 2013). So zeigen Studien, dass Mentalisieren durch psychotherapeutische Interventionen und mentalisierungsbasierte Supervision gefördert werden kann und dass dies mit einer Abnahme von erfassten Belastungsfaktoren einhergeht (z.B. Adkins/Luyten/Fonagy 2018; De Meulemeester u.a. 2017; Levy u.a. 2006; Welstead u.a. 2018). Die Fähigkeit zum Mentalisieren ermöglicht es, die eigenen Gedanken und Gefühle entweder selbst oder in Interaktion mit anderen durch Ko-Regulation neu zu bewerten, insbesondere wenn herausfordernde widrige Umstände auftreten, so dass Resilienz gefördert wird (Luyten u.a. 2020). Folglich können mentalisierende Fähigkeiten eine schützende Ressource darstellen.

2 Das Projekt *Mentalisierende Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften*

Auf den Bereich von Fachkraft-Kind-Beziehungen wurden das Konzept des Mentalisierens bisher nur vereinzelt angewandt (siehe z.B. *Stacks/Wong/Dykehouse* 2013 für den Vorschulbereich; und *Gingelmaier/Taubner/Ramberg* 2018 für eine Übertragung des Mentalisierungskonzepts in pädagogische Handlungsfelder). Für das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt wurde das von der Arbeitsgruppe um *Peter Fonagy* entwickelte Konzept des Mentalisierens (siehe z.B. *Fonagy* u.a. 2002) und seine empirische Umsetzung durch die Reflective Functioning Scale (RF; *Fonagy* u.a. 1998; *Slade* u.a. 2005) zugrunde gelegt und auf den Bereich von Fachkraft-Kind-Beziehungen übertragen.

Das Ziel des Projekts besteht darin, basierend auf den referierten theoretischen Annahmen ein Instrument zur Erfassung der Fähigkeiten zum Mentalisieren von Fachkräften zu entwickeln und zu erproben. Das Projekt gliedert sich in eine Pilotierungs- und eine Erprobungsphase. Die Pilotierungsphase, deren Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden, umfasst die Erstellung eines Interviewleitfadens, die Durchführung von $N=12$ Interviews mit Fachkräften im Krippen- und Kindergartenbereich sowie die Entwicklung eines Auswertungsmanuals. In der Erprobungsphase wird das Interview an einer Stichprobe von ca. $N=60$ Fachkräften durchgeführt. Zur Validierung wird außerdem das Adult Attachment Interview durchgeführt und mittels Fragebogen werden relevante Belastungsfaktoren (z.B. Depressivität, Lebenszufriedenheit, Belastungen im Beruf) und Hintergrundvariablen (z.B. Alter und Ausbildung der Fachkraft, Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel) erfasst.

2.1 Adaptation des Parent Development Interviews für den Bereich Fachkraft-Kind-Beziehungen

Das Parent Development Interview (PDI; *Aber* u.a. 1985; PDI-R; *Slade* u.a. 2003) wurde als Grundlage für die Entwicklung des Interviewleitfadens ausgewählt und für den Bereich der Kindertagesbetreuung überarbeitet. Das PDI ist als halb-strukturiertes Interview aufgebaut, mit dem Ziel aktuelle Erfahrungen der Eltern mit der Kindererziehung und deren Repräsentationen zu erfassen. Das PDI umfasst Fragen zur Beschreibung: a) des Kindes, von sich selbst als Eltern, und ihrer Beziehung zum Kind, b) von Gefühlen, die mit der Kindererziehung und der Beziehung zum Kind verbunden sind, wie Freude, Ärger, Schuldgefühle etc., c) von Trennungssituationen und d) von eigenen Kindheitserfahrungen mit den Eltern und deren Einfluss auf die Kindererziehung. Um das PDI auf den Bereich der außerfamiliären Kindertagesbetreuung zu übertragen wurden folgende Änderungen vorgenommen: 1) Die Fachkraft wird gebeten sich selbst als Fachkraft und ihr emotionales Erleben als Fachkraft zu beschreiben. 2) Aufgrund der Annahme einer gewissen Kontextabhängigkeit von mentalisierenden Prozessen beinhaltet der Interviewleitfaden sowohl allgemeine Fragen zum Beziehungsverständnis als auch Fragen über die Beziehung zu zwei ausgewählten Zielkindern. Die Fachkräfte werden gebeten jeweils ein Kind auszuwählen, zu dem sie eine besonders gute Beziehung haben, und ein Kind, das sie in der sozialen Interaktion als schwierig erleben. 3) Anders als im PDI werden keine Fragen zu Trennungssituationen und den Bindungserfahrungen mit den Eltern gestellt. Stattdessen wurden Fragen zu bindungsrelevanten Situationen im Kita-Kontext, wie der Einge-

wöhnung und zur Bring- und Abholsituation mit aufgenommen. Der adaptierte und übersetzte Interviewleitfaden wird ErzieherIn-Entwicklungs-Interview (EEI; *Beckh/Mayer/Berkic* 2015) genannt. Die Durchführung folgt den Richtlinien des PDI-R-Manuals (*Slade* u.a 2005), es werden durchschnittlich ca. 60 Minuten benötigt.

2.2 Auswahl und Adaptation von Auswertungsmanualen

Wie auch für das PDI wurde für die Auswertung der EEI-Transkripte die *Reflective Functioning Scale* (RF; *Fonagy* u.a. 1998; *Slade* u.a. 2005) herangezogen. Bei der RF-Skala handelt es sich um eine elfstufige Skala, die für das entwickelte ErzieherIn-Entwicklungs-Interview ohne Anpassungen übernommen wurde. Hohe Werte (7-9) werden vergeben, wenn mentale Zustände des Kindes und von sich selbst erkannt werden, Zusammenhänge zwischen mentalen Zuständen und Verhalten/anderen mentalen Zuständen hergestellt werden und elaborierte Antworten gegeben werden, die ein Verständnis des komplexen Zusammenspiels zwischen den mentalen Zuständen der Bezugsperson und denen des Kindes, zwischen der internalen Erfahrung der Bezugsperson und ihrem Verhalten und zwischen der mentalen Erfahrung des Kindes und seinem Verhalten zeigen. Im Gegensatz dazu werden niedrige Werte kodiert (1-3), wenn wenig Bewusstsein von der internalen Erfahrung des Kindes deutlich wird und der Fokus der Antworten auf der Persönlichkeit und dem Verhalten des Kindes liegt, keine Reflexion über mentale Zustände des Kindes stattfindet, sowie eigene internale Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Fachkraft stehen, abgestritten werden, die Antworten oberflächlich, banal, möglicherweise eigennützig/selbstdienlich sind und Klischees/Stereotype verwendet werden. Verdeutlichende Transkript-Beispiele für hohe und niedrige RF-Kodierungen sind in Tabelle 1 dargestellt. Für die Auswertung eines EEI-Transkripts nach dem RF-Manual werden durchschnittlich ca. 90 Minuten benötigt.

Tabelle 1: Transkript-Beispiele für hohe und niedrige Ausprägungen in der Reflective Functioning Scale (RF)

Hohe RF-Werte	<p><i>Also erst war ich verwundert, weil ich so ne Reaktion von ihm nicht kenne. Dann war ich ähm -- froh [...] letztendlich / hier is der Umgang mit den Kindern sehr wertschätzend und nachfragend. Immer, dass wir versuchen zu ergründen - wie sieht's in den Kindern aus. Und des is n Prozess, den -- beherrsche ich schon relativ gut, aber bin immer noch am Lernen, [...]. Und -- ich weiß, dass ich vor zwei Jahren anders gehandelt hätte, ihn einfach aufgefordert hätte, sich jetzt woanders hinzusetzen. Und in solchen Situationen merk ich dann, dass ich einfach auch schon viel gelernt hab und dann auch die Erkenntnis, "Aha, ok, also er is jetzt nicht einfach -- macht des jetzt nur um Aufmerksamkeit zu kriegen oder zu schmollen, sondern was is der Beweggrund dahinter und dann zu sehen, ok er hat n Grund, warum er jetzt grade so vehement is und des einfach nicht will. Und dann zu merken, ok, wenn man nachfragt, sich in ihn hineinversetzt und ihm ne Alternative anbietet [Fachkraft bot dem Kind an, neben ihr zu sitzen], das dann auch einfach auch gut funktioniert. [...] Erst war er sicherlich traurig und auch frustriert n bisschen. -- Ähm -- weil -- er, wie gesagt, gerne mir gegenüber sitzen wollte und des dann nicht konnte. Und für ihn des -- mit Sicherheit n Teil -- ähm -- auch emotionale Nähe bedeutet hat, dieses Gegenübersein. Also etwas mit mir zu verbinden -- also nicht einfach irgendwo sitzen, sondern mir jetzt gegenüber -- des war ihm in dem Moment einfach wichtig. Und dann [...] glaub ich, war er dann sehr froh, dass er einfach auch wahrgenommen wurde und seine Wünsche hinterfragt wurden und er sich erklären konnte und dann ne für ihn zufriedenstellende Lösung bekommen hat - da war er dann sehr froh. (J10, S.6, 273-304)</i></p> <p><i>Ich denke, dass sie ... dass sie da auch zwiespältige Gefühle hat, weil sie einerseits möchte sie Quatsch machen, damit sie -- einfach die Bindung zu ihrer Freundin dadurch sich immer verengert, wenn sie zusammen Quatsch machen und des findet sie halt äh toll. Andererseits hat sie von sich aus auch des Bestreben ähm dass ich nicht schimpfen muss. Also mhm sie überlegt jetzt mittlerweile bei manchen Sa-</i></p>
---------------	--

chen ähm -- vorher ob sie die tun soll oder nicht. Ähm -- weil sie / weil sie weiß, dass ich sonst schimpfen muss. (J10, S.12, 551-557)

Niedrige RF-
Werte

Also richtig ärgerlich, wütend oder sauer [lacht] war ich eigentlich überhaupt nicht. Ähm, des einzige, wo ich sag – wo ich etwas – ja – ne ärgerlich ist es auch nicht – aber ebenso Anziehen, dass sie des schon gerne dann ausnutzt, immer Hilfe einzufordern. Und wo ich dann schon einfach ganz klar zu ihr sag „nö – kannst du auch alleine“, „des geht schon“. Aber – ja – nicht ärgerlich – also ärgerlich wütend überhaupt nicht [lacht]. Wüsst' ich jetzt keine/also überhaupt nicht bei ihr jetzt/ /in dem Sinne – ne – also so ne Situation, dass ich sag – da bin ich ärgerlich – ne. (S05, S.5, 144-151)

Ja, des ist von ihrem Verhalten oft her dann. Wenn sie so völlig desinteressiert ist, irgendwo aber dann alles stört in der Gruppe. [...] – also ich merk', dass ich entweder an den Punkt komm', wo ich sie raus-schmeiß' [...] Also die – aber sie hat dann so 'ne Art drauf – ja. [lacht] -- schwierig. (S05, S.7, 216-220)

Zusätzlich wurden weitere Kodierskalen zur Erfassung relevanter Aspekte der Fachkraft-Kind-Beziehung und deren Repräsentation entwickelt. Diese sind angelehnt an das *Assessment of Representational Risk Coding Manual* (ARR; Slead/Wain 2013), das für die Auswertung des PDIs entwickelt wurde. Das Kodiersystem wurde übersetzt und für den Kontext der Kindertagesbetreuung adaptiert (vgl. Manual Addendum zum Assessment of Representational Risk Coding Manual zur Anwendung für das ErzieherIn-Entwicklungs-Interview; Mayer/Beckh/Berkic 2016). Das ARR fokussiert auf neun verschiedene Aspekte der Beziehungsrepräsentation von Betreuungspersonen (wie z.B. Feindseligkeit, Hilflosigkeit, unterstützende Präsenz). Im Manual ist jede Dimension zunächst allgemein beschrieben, es folgen detaillierte Beschreibungen inklusive verdeutlichenden Beispielen von Interview-Transkripten für die Ankerpunkte der Skala (siehe Tabelle 2 für die Dimension *Feindseligkeit*). Wortwörtliche Transkripte der EEI-Interviews werden für jede dieser Dimensionen auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 (niedrig) bis 5 (hoch) bewertet. Dabei erhält ein extremes aber seltenes Beispiel einer Dimension einen hohen Wert, ebenso wie eine Anzahl von weniger ausgeprägten Vorkommnissen, die durchgehend im Interview vorkommen. Für die Auswertung eines EEI-Transkripts nach dem ARR-Manual werden durchschnittlich ca. 90 Minuten benötigt.

Folgende Dimensionen der Beziehungsrepräsentation zum Kind werden beurteilt:

Feindseligkeit zeigt sich z.B. in negativer Sprache bei Beschreibung der Persönlichkeit, des Verhaltens oder der Absichten des Kindes. In herausfordernden Situationen unterstellt die Fachkraft dem Kind Absicht oder beschuldigt das Kind. Feindselige Bemerkungen können sehr kurz, subtil und verdeckt sein und zum Beispiel in Form von Witzen oder Scherzen zum Ausdruck kommen. Kurze feindselige Bemerkungen finden sich häufig auch in Interviews, die sonst sehr positiv oder sogar idealisiert sind.

Die Skala *Feindseliges Verhalten* erfasst feindseliges, aggressives, beängstigendes oder abwertendes Verhalten der Fachkraft dem Kind gegenüber. Feindselige Verhaltensweisen können verdeckt zum Ausdruck gebracht werden, wie z.B. durch Auslachen, Sticheleien oder Vernachlässigung des Kindes, oder in Form von offener, absichtlicher und zielgerichteter Aggression oder Androhen von Konsequenzen. Das Fehlen von angemessener Betreuung und angemessener Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation wird auch als feindselig oder beängstigend gewertet (z.B. schreien lassen über eine längere Zeit, ein weinendes Kind nicht trösten, aus Angst es zu verwöhnen; Wegschicken in eine andere Gruppe, Time-Out).

Tabelle 2: ARR-Dimension *Feindseligkeit*: Beschreibung der Ankerpunkte mit verdeutlichenden Transkript-Beispielen

Ankerpunkte	Beispiele
<p>(1) Keine Anzeichen von Feindseligkeit. Die Erzieherin stellt sich selbst, das Kind/die Kinder und ihre Beziehung zueinander in der Regel in einer ausgewogenen Art und Weise dar und es finden sich keine Hinweise auf Feindseligkeit. Die Erzieherin erkennt, dass die Arbeit mit den Kindern zeitweise eine Herausforderung sein kann – entsprechende Situationen werden allerdings in einer nicht-anklagenden, akzeptierenden Art und Weise dargestellt. Das Temperament und die Absichten des Kindes werden nicht als negativ beschrieben</p>	<p><i>Obwohl ich innerlich eigentlich noch auf hundertachtzig bin und – ähm – einerseits tut sie mir leid, weil ich die familiäre Situation kenne – weil ich weiß, wie schwierig das bei denen zu Hause ist und andererseits regt's mich halt einfach auf. (S01, S. 10, 324-327)</i></p>
<p>(3) Anzeichen von Feindseligkeit. Dem Kind wird auf subtile Art und Weise die Schuld für schwierige Situationen gegeben, entweder aufgrund seines Verhaltens oder aufgrund seiner Persönlichkeitsmerkmale. Das Kind wird zum Beispiel als „jähzornig“ oder „ungezogen“ beschrieben, wobei die Erzieherin ihre eigene Rolle oder andere Umstände bei der Beurteilung der Situation nur sehr eingeschränkt berücksichtigt. Alternativ berichtet die Erzieherin von negativen Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrer Arbeit als Erzieherin, aber die Darstellung dieser Erfahrungen ist auf kurze Passagen beschränkt und nicht für das Interview insgesamt kennzeichnend.</p>	<p><i>Dann hat sie mit mir gemalt und und – beziehungsweise sie hat gemalt und musst natürlich jeden Strich musste ich kommentieren, wie toll sie das macht. (S06, S9/Z290-291)</i></p> <p><i>ebenso Anziehen, dass sie das schon gerne dann ausnutzt, immer Hilfe einzufordern. (S05, S.5, 146-147)</i></p>
<p>(5) Ausgeprägte Feindseligkeit. Die Erzieherin beschreibt mindestens ein konkretes und detailliertes Beispiel, in welchem sie ihre Interaktion mit dem Kind als sehr negativ/ mit sehr negativen Worten beschreibt. Oder: Die Repräsentation des Kindes/ der Kinder als feindselig zeigt sich als zentrales, sich wiederholendes Thema durchgehend im Interview. Die Art der sprachlichen Darstellung deutet auf ein hohes Maß an Ärger in der Erzieherin-Kind-Beziehung hin. Die Erzieherin berichtet beispielsweise davon, das Kind zu hassen, oder von dem Wunsch, das Kind dauerhaft aus der Gruppe auszuschließen. Die Schuld für schwierige Situationen wird ausschließlich beim Kind gesehen, eigene Einflüsse oder Einflüsse der Umwelt werden nicht erkannt. Oder: Die Arbeit mit den Kindern wird in einer sehr negativen und feindseligen Sprache beschrieben. Die Erzieherin beschreibt detailliert, wie die Arbeit als Erzieherin ihr Leben einschränkt.</p>	<p><i>Der hatte heut seinen provokanten Tag. Und ich war halt auch grad beim Vorlesen [...] – er war unentwegt am Stören. [...] Dann war er natürlich stinkesauer. Und da war ich dann auch etwas sauer – muss ich sagen – weil ich hatte ihn mehrfach ermahnt, er ist sechs Jahre alt, er kann's kapieren und es war Absicht. Es war provokantes Verhalten – nicht – äh – weil man halt grad schusselig ist oder grad schlecht drauf ist. Nö es war Absicht – so – ja wann rastet sie jetzt aus – so. (S06, S17-18/577ff)</i></p> <p><i>Das heißt, -- sie guckt in einen Raum, zum Beispiel, sieht da drüben, das is jetzt am Interessantesten, diese Zusammensetzung: Da is jemand anders im Mittelpunkt: Da geh ich hin und störe". --Und dann is' sie im Mittelpunkt und wehe das funktioniert nich', das is' das. Jegliche Art von Ablehnung, VON- NICHT-HOFIERT-WERDEN is für sie eine Katastrophe. (31A, S11/529-534)</i></p>

Hilflosigkeit wird kodiert, wenn die Fachkraft von Schwierigkeiten berichtet, die Beziehung zu dem Kind/den Kindern aktiv zu regulieren bzw. zu beeinflussen. Die Fachkraft berichtet von Situationen, in denen sie das Gefühl hatte, „die Kontrolle zu verlieren“ oder in denen sie sich hilflos fühlt. Die Fachkraft beschreibt Situationen, in denen sie sich unsicher ist, wie sie am besten auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert. Fachkräfte, die sich dessen bewusst sind, dass es nicht immer möglich ist, zu wissen, was das Kind möchte, aber dennoch dazu in der Lage sind, Annahmen über kindliche Bedürfnisse zu berücksichtigen, erhalten keine hohen Werte auf dieser Dimension. Fachkräfte, die ein gewisses Maß an Unsicherheit (im Umgang mit bestimmten Situationen) zeigen, erhalten nur niedrige Werte in dieser Dimension. Hohe Werte auf dieser Dimension werden vergeben, wenn die Repräsentation der Fachkraft von sich selbst durch Gefühle von Viktimisierung, mangelnder Verantwortungsübernahme und eingeschränkter Kontrolle über ihr Leben und ihre Arbeit gekennzeichnet ist.

Die Skala *Emotionale Belastung* erfasst das Ausmaß, indem die Fachkraft Mühe hat, den Anforderungen ihres Berufs gerecht zu werden, oder sie empfindet ihre Arbeit als schwierig oder belastend, im Hinblick auf die Kinder, Eltern, Kollegen und die Arbeitsbedingungen. Dies kann in Form von Angst, Depression, Schuldgefühlen, Sorgen oder anderen negativen Gefühlen zum Ausdruck kommen. Wenn die Fachkraft während des Interviews weint, oder über Situationen spricht, in denen sie geweint hat, ist dies ein Anzeichen für diese Dimension. Der Wert erfasst das Ausmaß, in dem die Fachkraft ängstlich oder beunruhigt wirkt, oder Schwierigkeiten hat, ihre negativen Gefühle zu regulieren.

Die Skala *Idealisierung* wird kodiert, wenn die Fachkraft ein idealisiertes Bild vom Kind, der Beziehung zum Kind und ihrer Rolle als Fachkraft beschreibt. Sie ist nicht in der Lage, negative Emotionen oder Erfahrungen in ihrer Beziehung zu dem Kind/zu den Kindern zuzugeben und gibt minimale und distanzierende Antworten auf Fragen nach negativen Gefühlen. Übermäßig positive Aussagen, die nicht authentisch und glaubwürdig erscheinen, gelten auch als idealisiert. Selbst bei Nachfragen hat die Fachkraft Schwierigkeiten, diese Aussagen mit Beispielen zu belegen oder diese Aussagen in einen Zusammenhang zu bringen.

Die Dimension *Verstrickung* erfasst, inwieweit die Grenzen zwischen der Fachkraft und dem Kind in der Repräsentation der Fachkraft unklar oder verschwommen wirken. Es kann sein, dass die Fachkräfte sich selbst und das Kind im Hinblick auf Persönlichkeitseigenschaften, Gefühle oder Verhalten als „gleich“ repräsentieren. Es ist möglich, dass die Fachkraft mit ihrer Rolle als Fachkraft zu kämpfen hat und es schwierig findet, das Kind/die Kinder Kind sein zu lassen. Niedrige Levels können durch den Eindruck von Überbehütung oder Schwierigkeiten, sich von dem Kind zu trennen und bei jemand anderem zu lassen, zum Ausdruck kommen. Fachkräfte mit hohen Werten auf dieser Dimension präsentieren sich selbst als abhängig von der Anerkennung und Zuwendung des Kindes.

Die Skala *Gegenseitige Freude* wird kodiert, wenn die Fachkraft Interaktionen beschreibt, in denen es offensichtlich ist, dass sowohl die Fachkraft als auch das Kind/die Kinder jeweils die Gesellschaft des anderen genießen. Sie sind entweder beide mit der gleichen Tätigkeit beschäftigt, oder das Kind/die Kinder beschäftigen sich mit einer Tätigkeit, die ihnen Freude macht, oder der Fachkraft bereitet es Freude, dem Kind/den Kindern zu zuschauen. Die Freude des einen führt jeweils deutlich zur Freude des anderen. Die Beschreibungen sind klar, reich an Beispielen und wirken glaubwürdig.

Bei der Dimension *Unterstützende Präsenz* handelt es sich um eine Globalskala, die den Gesamteindruck des ganzen Interviews widerspiegelt. Es ist deshalb wichtig, sowohl Beispiele von Unterstützung zu berücksichtigen als auch Situationen, in denen die Fachkraft keine angemessene Fürsorge und Unterstützung zeigt. Die Fachkraft beschreibt Beispielsituationen, in denen sie die Kinder bei der Regulation von Gefühlen unterstützt und das emotionale Wohlbefinden der Kinder im Blick hat. Dies umfasst das Erkennen und Verstehen der kindlichen Bedürfnisse sowie eine angemessene Reaktion darauf. Dieses Konstrukt bezieht sich auf das Ausmaß, in dem eine Fachkraft dazu in der Lage ist, das Gleichgewicht zwischen den kindlichen Bedürfnissen nach Exploration und Entwicklung als Individuum sowie den Bedürfnissen nach Nähe, Trost und Unterstützung aufrecht zu erhalten (Bindungs-Explorations-Balance). Für hohe Werte müssen die Reaktionen der Fachkraft dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder angemessen sein.

Die Globalskala *Inkohärenz* spiegelt ebenfalls den Gesamteindruck des ganzen Interviews wider. In einem kohärenten Transkript stützt die Fachkraft ihre Aussagen mit Belegen, sie antwortet in einer kurzen und prägnanten Art und Weise, sie bleibt auf die Fragen fokussiert und verwendet keine Nonsense-Wörter. Das Level an Inkohärenz bezieht sich auf das Ausmaß, in dem das Narrativ verwirrend, vom Thema abkommend, inkonsistent, oder einfach bizarr ist.

2.3 Stichprobe und Durchführung der Pilot-Studie

Der entwickelte Interviewleitfaden wurde im Frühjahr 2015 anhand von $N=12$ Pilot-Interviews mit Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen in München erprobt. Die Pilot-Interviews dienten als Grundlage für die Entwicklung des Auswertungsmanuals.

Die RF-Kodierung erfolgte durch die Erstautorin, die hinsichtlich eines Goldstandard-Sets an PDI-Transkripten als reliabel zertifiziert ist. Im Rahmen der Auswertungen wurden jeweils ein RF-Wert für die beiden ausgewählten „extremen Kinder“ (a) ein Kind, zu dem die Fachkraft eine gute Beziehung hat, und b) ein Kind, das die Fachkraft die Interaktion als schwierig erlebt) sowie ein RF-Gesamtwert vergeben.

Außerdem wurden im Rahmen der Instrumentenentwicklung alle Interviews im Hinblick auf die ARR-Dimensionen von den beiden Ko-Autorinnen doppelt kodiert, dabei wurde konsensual¹ gearbeitet. Bei Abweichungen größer als $\pm 0,5$ wurden die Werte diskutiert, bis ein Konsens gefunden wurde. Die Konsenswerte gingen in die Analysen ein. Dabei wurde wiederum je Dimension² ein ARR-Wert je Kind und ein Gesamtwert vergeben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die RF- und ARR-Gesamtwerte dargestellt.

2.4 Erste Ergebnisse

In Tabelle 3 sind die deskriptiven Statistiken der Pilotierungsstudie im Hinblick auf die RF- und ARR-Dimensionen der EEI-Transkripte zusammengefasst. In der Stichprobe von $N=12$ Fachkräften zeigten die Untersuchungsvariablen eine breite Streuung sowohl in der elfstufigen RF-Skala (Werte von -1=negativ über 1=niedrig bis 9=hoch) als auch in den fünfstufigen ARR-Dimensionen (Werte von 1=niedrig bis 5=hoch).

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken der RF-Skala und ARR-Dimensionen ($N=12$)

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
RF	2.0	8.0	4.75	1.60
Feindseligkeit	1.0	3.5	2.25	0.84
Feindseliges Verhalten	1.0	3.0	1.75	0.75
Hilflosigkeit	1.0	3.0	2.29	0.66
Emotionale Belastung	1.0	4.0	2.75	0.75
Idealisierung	1.0	4.0	1.71	0.89
Inkohärenz	1.0	5.0	2.71	1.14
Unterstützende Präsenz	1.5	5.0	2.88	1.17
Gegenseitige Freude	1.0	4.0	2.83	0.91

Im Durchschnitt erreichten die Fachkräfte mittlere RF-Werte. Hinsichtlich der ARR-Dimensionen lagen die erfassten negativen Aspekte der Beziehungsrepräsentationen *Feindseliges Verhalten*, *Feindseligkeit*, *Hilflosigkeit*, *Emotionale Belastung*, *Idealisierung* und *Inkohärenz* durchschnittlich im niedrigen bis mittleren Bereich und die beiden erfassten positiven Aspekte *Unterstützende Präsenz* und *Gegenseitige Freude* im mittleren Bereich.

Die Voranalysen ergaben keine Auffälligkeiten in den Verteilungen der Variablen und den bivariaten Scatterplots, so dass der klassische Korrelationskoeffizient nach Pearson angewandt wurde. Tabelle 4 fasst die Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalysen zusammen. Es bestanden überwiegend moderate bis hohe Interkorrelationen der ARR-Dimensionen untereinander. Zwischen der RF-Skala und den ARR-Dimensionen zeigten sich moderate bis hohe Interkorrelationen. Dabei bestanden signifikante positive Zusammenhänge zwischen den RF-Werten der Fachkräfte und ihrer *Unterstützenden Präsenz* und der berichteten *Gegenseitigen Freude*. Signifikante negative Zusammenhänge ergaben sich zwischen den RF-Werten der Fachkräfte und ihrer *Emotionalen Belastung* sowie der globalen Dimension *Inkohärenz*. Auch die Zusammenhänge zu den weiteren Dimensionen lagen im mittleren Bereich, erlangten allerdings aufgrund der kleinen Stichprobe keine statistische Signifikanz.

Tabelle 4: Interkorrelationen zwischen der RF-Skala und den ARR-Dimensionen (N=12)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. RF	1							
2. Feindseligkeit	-.32	1						
3. Feindseliges Verhalten	-.43	.36	1					
4. Hilflosigkeit	-.31	.27	.48	1				
5. Emotionale Belastung	-.62 *	.58	.60 *	.71 **	1			
6. Idealisierung	-.57	.11	.39	.04	.25	1		
7. Inkohärenz	-.79 **	.44	.65 *	.58 *	.84 **	.56	1	
8. Unterstützende Präsenz	.61 *	-.43	-.58 *	-.69 *	-.86 **	-.26	-.85 **	1
9. Gegenseitige Freude	.68 *	-.33	-.56	-.56	-.83 **	-.32	-.65 *	.68 *

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$.

3 Diskussion

Basierend auf den empirischen Befunden der Mutter-Kind-Forschung zur Bedeutung von Mentalisieren als Voraussetzung für feinfühliges Verhalten und Bindungssicherheit (z.B. Slade 2005), wurde im Rahmen des dargestellten Projektes ein Instrument zur Erfassung der Fähigkeiten zum Mentalisieren von Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind entwickelt. Dafür wurde das Parent Development Interview (PDI-R; Slade u.a. 2003) für den Bereich der Kindertagesbetreuung adaptiert, mit dem Ziel die aktuellen Erfahrungen mit der Kinderbetreuung und deren Repräsentationen zu erfassen. Der auf die dyadische Eltern-Kind-Beziehung ausgerichtete Interviewleitfaden des PDI wurde auf die Erfragung der Beziehung zu zwei „extremen“ Kindern (a) ein Kind, zu dem die Fachkraft eine gute Beziehung hat, und b) ein Kind, das die Fachkraft in der Interaktion als schwierig erlebt) übertragen. Die Fragen umfassen die Repräsentation der Fachkraft von sich selbst als Fachkraft,

von den beiden ausgewählten Kindern, ihrer Beziehung zu den ausgewählten Kindern sowie Fragen zur Beschreibung von Gefühlen, die mit der Kinderbetreuung und der Beziehung zum Kind verbunden sind (wie Freude, Ärger, Schuldgefühle etc.).

Erste Ergebnisse der Pilot-Studie deuten darauf hin, dass mentalisierende Fähigkeiten von Fachkräften mit dem entwickelten ErzieherIn-Entwicklungs-Interview (EEI) erhoben werden können und mit dem adaptierten Auswertungsmanualen, der Reflective Functioning Scale (RF) von *Fonagy* bzw. *Slade* und Kollegen und dem Assessment of Representational Risk (ARR) im Hinblick auf relevante Aspekte der Beziehungsrepräsentationen (z.B. Feindseligkeit, Hilfslosigkeit, unterstützende Präsenz) bewertet werden können. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das entwickelte ErzieherIn-Entwicklungs-Interview dafür geeignet ist, eine breite Varianz an mentalisierenden Fähigkeiten (RF) und Beziehungsrepräsentationen (ARR) von Fachkräften erfassen zu können. Die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Fähigkeiten zum Mentalisieren (RF) und den verschiedenen Aspekten der Beziehungsrepräsentation (ARR) geben erste Hinweise auf die Konstruktvalidität des Instrumentes. Dieses Ergebnis ist insbesondere deswegen erfreulich, da bei etablierten Verfahren zur Beobachtung der Interaktionsqualität von pädagogischen Fachkräften (z.B. Caregiver Interaction Scale (*Arnett* 1989), Classroom Assessment Scoring System (CLASS Toddler; *La Paro/Hamre/Pianta* 2012 bzw. CLASS Pre-K; *Pianta/La Paro/Hamre* 2008); Kindergarten- bzw. Krippen-Skala (KES-R; *Tietze* u.a. 2007; KRIPS-R; *Tietze* u.a. 2007) Schwächen hinsichtlich der psychometrischen Eigenschaften der Items sowie der Struktur- und Kriteriumsvalidität der Skalen berichtet werden (*Colwell* u.a. 2013; *Gordon* u.a. 2013; *Mayer/Beckh* 2016, 2017, 2018). Die Kriteriumsvalidität des entwickelten Interviews bzw. der Auswertungssysteme kann allerdings erst im Rahmen der Hauptstudie (siehe Ausblick) beurteilt werden.

Die Untersuchung der sprachlichen Beschreibung von Interaktionen und Beziehungen auf der Ebene der Repräsentationen der Fachkräfte (statt der Ebene des beobachtbaren Verhaltens) stellt in der Frühpädagogik einen neuen methodischen Zugang dar. Die Ergebnisse der Pilotstudie bestätigen die Relevanz und Verwendbarkeit des entwickelten Interviewleitfadens und der gewählten Auswertungsdimensionen. Die Ergebnisse flossen insbesondere zur Schärfung der Beschreibungen der Ankerpunkte der ARR-Dimensionen ein. Außerdem wurden die Dimensionen um qualitative Ankerbeispiele ergänzt.

3.1 Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass es sich um eine explorative Pilotstudie mit einer kleinen Stichprobe ($N=12$) handelt. Die Auswertung der Pilot-Interviews erfolgte dabei eher qualitativ, wobei insbesondere die Relevanz und Verwendbarkeit der oben beschriebenen Auswertungsdimensionen geprüft wurde. Im Hinblick auf die Korrelationen zwischen den Fähigkeiten zum Mentalisieren (RF) und den verschiedenen Aspekten der Beziehungsrepräsentationen (ARR) der Fachkräfte ist zu beachten, dass die beiden Maße anhand desselben Erhebungsinstruments erfasst wurden, wodurch die Zusammenhänge möglicherweise überschätzt werden.

Bisher liegen lediglich Auswertungen zu den RF- und ARR-Gesamtwerten vor. Zusätzlich wurden jeweils Werte zu den beiden ausgewählten „extremen“ Kindern erfasst, um asymmetrische Beziehungen und Gruppendynamiken durch potentielle Unterschiede in den RF/ARR-Werten bei den beiden Kindern zu untersuchen.

3.2 Ausblick

Im Rahmen der Hauptstudie wird die Kriteriumsvalidität des entwickelten Interviews anhand der Zusammenhänge mit den mithilfe des Adult Attachment Interviews (AAI, *George/Kaplan/Main* 2001) erfassten Bindungsrepräsentationen der Fachkräfte sowie relevanten Belastungsfaktoren (z.B. Depressivität, Lebenszufriedenheit, Belastungen im Beruf) und Hintergrundvariablen (z.B. Alter und Ausbildung der Fachkraft, Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel) validiert.

Neben der Instrumentenentwicklung als wichtigste Zielsetzung des Projekts sollen im Rahmen der empirischen Erprobung auch die folgenden Fragestellungen beantwortet werden:

1. Wie sieht die Verteilung der mit dem Adult Attachment Interview (AAI) erfassten Bindungsrepräsentationen bei Fachkräften aus? Bisher gibt es keine publizierten Studien, die die Bindungsrepräsentation bei Fachkräften in der Kindertagesbetreuung erfasst haben. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass in Populationen, die „helfende Berufe“ ausüben, unsichere Bindungsmodelle überrepräsentiert sind (z.B. Therapeuten [*Nord/Höger/Eckert* 2000; *Schauenburg/Dinger/Bucheim* 2006], Sozialarbeiter [*Suess/Mali/Bohlen* 2010; 2015], Studierende der Kindheitspädagogik [*Hédervári-Heller/Martins Antunes* 2017]).
2. Wie sehen die Zusammenhänge zwischen der Bindungsrepräsentation der Fachkraft (AAI) und den Fähigkeiten zum Mentalisieren bei der sprachlichen Darstellung der Beziehung zum Kind aus? Ausgehend von den Befunden zur Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung wird angenommen, dass die generalisierte Repräsentation der eigenen Bindungsgeschichte auch Einfluss darauf nimmt, wie Fachkräfte Verhaltensweisen des Kindes wahrnehmen, interpretieren und darauf reagieren (z.B. *Fonagy/Steele/Steele* 1991; *Grienerberger/Kelley/Slade* 2005; *Slade* u.a. 1999; *Slade* 2005).
3. Gibt es Zusammenhänge zwischen Belastungsfaktoren (z.B. Stresserleben und Arbeitsbelastung im Beruf, Depressivität) und den mentalisierenden Fähigkeiten im ErzieherIn-Entwicklungs-Interview? In der bindungstheoretischen Forschung gibt es Hinweise darauf, dass die Feinfühligkeit von Müttern und die Fähigkeit zum Mentalisieren nicht nur durch ihre eigene Bindungsgeschichte, sondern auch durch die aktuellen Lebensumstände beeinflusst wird, weshalb wir davon ausgehen, dass insbesondere die wahrgenommene Belastung durch den Beruf auch bei Fachkräften Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation der Beziehung zum Kind nehmen könnte (z.B. *Belsky/Fearon* 2016; *Fonagy/Luythen* 2009; *Nolte* u.a., 2013; *Rutherford* u.a. 2015).
4. Wie sehen die Zusammenhänge zwischen der Bindungsrepräsentation, Belastungsfaktoren und den mentalisierenden Fähigkeiten von Fachkräften aus? Hier sind verschiedene Zusammenhänge denkbar: Zum einen könnte es sich hierbei um unabhängige Einflüsse handeln, die beide zur Vorhersage der Qualität sozialkognitiver Prozesse bei Fachkräften beitragen. Aber auch die Annahme eines moderierenden oder mediierenden Effekts von Belastungsfaktoren erscheint plausibel. So könnte es sein, dass sich eine hohe Stressbelastung nur bei Fachkräften mit unsicherer Bindungsrepräsentation auch negativ auf die soziale Wahrnehmung auswirkt, bei sicherer Bindungsrepräsentation dagegen keine Unterschiede in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Belastung bestehen (Moderationshypothese). Alternativ könnte die Bindungsreprä-

sentation auch Einfluss auf die subjektiv wahrgenommene Belastung nehmen, was wiederum die Qualität sozial-kognitiver Prozesse beeinflusst (Mediationshypothese).

Das Projekt versteht sich als eine Pilotstudie für geplante umfangreichere Forschungsprojekte, in denen auch Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion und der Fachkraft-Kind-Beziehung zum Einsatz kommen sollen. Das entwickelte Interview und deren Auswertungsmanuale sollen in weiteren Projekten eingesetzt werden, um den Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten zum Mentalisieren von Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind und der Qualität der Interaktion und der Beziehung zwischen Fachkraft und Kind zu untersuchen.

Die Zielsetzung dieser Forschungsvorhaben besteht in erster Linie darin, die Bedingungen und Wirkmechanismen, die gelingende Beziehungen im Kontext der Kindertagesbetreuung vorhersagen, besser zu verstehen, um basierend auf diesem Wissen, effektive Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Kindertagesbetreuung entwickeln und umsetzen zu können.

Anmerkungen

- 1 Durch die konsensuale Kodierung im Rahmen der Pilot-Studie konnte keine Interrater-Reliabilität berechnet werden.
- 2 Bei den Skalen Emotionale Belastung, Unterstützende Präsenz und Inkohärenz wird jeweils nur ein Gesamtwert vergeben. Bei der Skala Verstrickung werden nur Werte für die beiden „Extremkinder“ und kein Gesamtwert kodiert. Da bei der Ergebnisdarstellung die Gesamtwerte herangezogen werden, werden keine Ergebnisse für die Skala „Verstrickung“ berichtet.

Literatur

- Aber, J. L./Belsky, J./Slade, A./Crnic, K. (1999): Stability and change in mothers' representations of their relationship with their toddlers. *Developmental Psychology*, 35, S. 1038-1047. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.4.1038>
- Aber, J./Slade, A./Berger, B./Bresgi, I./Kaplan, M. (1985): *The Parent Development Interview*. – New York.
- Adkins, T./Luyten, P./Fonagy, P. (2018): Development and Preliminary Evaluation of Family Minds: A Mentalization-based Psychoeducation Program for Foster Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27, S. 2519-2532. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1080-x>
- Ainsworth, M. D. S. (1969): Scales for home visits. Online verfügbar unter: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ainsworth_scales.html, Stand: 29.06.2020.
- Ainsworth, M. D. S. (1974/2003): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hrsg.): *Bindung und menschliche Entwicklung*. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. – Stuttgart, S. 431-439.
- Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, S. 541-552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J. (2015): *Erzieherin-Entwicklungs-Interview (in Anlehnung an PDI-R)*. Unveröffentlichtes Protokoll. – München.
- Belsky, J./Fearon, R. M. P. (2016): Precursors of attachment security. In: Cassidy, J./Shaver, P. (Hrsg.): *Handbook of attachment theory and research*. – New York, S. 291-313.
- Colwell, N./Gordon, R. A./Fujimoto, K./Kaestner, R./Korenman, S. (2013): New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-

- Birth Cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, S. 218-233.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.004>
- De Meulemeester, C./Vansteelandt, K./Luyten, P./Lowyck, B. (2017): Mentalizing as a Mechanism of Change in the Treatment of Patients with Borderline Personality Disorder: A Parallel Process Growth Modelling Approach. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 9, S. 1-8.
<https://doi.org/10.1037/per0000256>
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2002): *Affect regulation, mentalization, and the development of the self.* – London.
- Fonagy, P./Luyten, P. (2009): Developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21, S. 1355-1381.
<https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>
- Fonagy, P./Luyten, P. (2016): A multilevel perspective on the development of borderline personality disorder. In: Cicchetti, D. (Hrsg.): *Developmental Psychopathology. Maladaptation and Psychopathology.* – New York, 726-792. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy317>
- Fonagy, P./Luyten, P. (2018): Conduct problems in youth and the RDoC approach: a developmental, evolutionary-based view. *Clinical Psychology Review*, 64, S. 57-76.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.08.010>
- Fonagy, P./Steele, H./Steele, M. (1991): Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.
<https://doi.org/10.2307/1131141>
- Fonagy, P./Steele, M./Steele, H./Moran, G. S./Higgitt, A. C. (1991): The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, S. 201-218.
[https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199123\)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199123)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7)
- Fonagy, P./Target, M. (1997): Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- Fonagy, P./Target, M./Steele, H./Steele, M. (1998): *Reflective Functioning Manual, version 5.0, for Application to Adult Attachment Interviews.* – London. <https://doi.org/10.1037/t03490-000>
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (2001): Adult Attachment Interview Protokoll. In: *Gloger-Tippelt, G.* (Hrsg.): *Bindung im Erwachsenenalter.* – Berlin, S. 364-387.
- Gingelmaier, S./Taubner, S./Ramberg, A. (Hrsg.) (2018): *Handbuch Mentalisierungs-basierte Pädagogik.* – Göttingen. <https://doi.org/10.13109/9783666452499>
- Gordon, R. A./Fujimoto, K./Kaestner, R./Korenman, S./Abner, K. (2013): An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental Psychology*, 49, S. 146-160. <https://doi.org/10.1037/a0027899>
- Grienenberger, J./Kelley, K./Slade, A. (2005): Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 7, S. 299-311. <https://doi.org/10.1080/14616730500245963>
- Hédervári-Heller, E./Martins Antunes, F. M. (2017): Bindungsrepräsentationen Studierender der Kindheitspädagogik zu Beginn des Studiums. *Frühe Bildung*, 6, S. 151-159.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000327>
- La Paro, K. M./Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2012): *Classroom Assessment Scoring System. Manual Toddler.* – Baltimore.
- Levy, K.N./Meehan, K.B./Kelly, K.M./Reynoso, J.S./Weber, M./Clarkin, J.F./Kernberg, O.F. (2006): Change in Attachment Patterns and Reflective Function in a Randomized Control Trial of Transference-Focused Psychotherapy for Borderline Personality Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, S. 1027-1040. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.6.1027>
- Luyten, P./Campbell, C./Allison, E./Fonagy, P. (2020): The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annu Rev Clin Psychol.*, 16, S. 297-325.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Luyten, P./Fonagy, P. (2018): The stress-reward-mentalizing model of depression: an integrative developmental cascade approach to child and adolescent depressive disorder based on the Research Do-

- main Criteria (RDoC) approach. *Clinical Psychology Review*, 64, S. 87-98.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.008>
- Mayer, D./Beckh, K./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2013): Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung: Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, S. 803-816.
- Mayer, D./Beckh, K. (2016): Examining the validity of the ECERS-R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, S. 415-426.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>
- Mayer, D./Beckh, K. (2017): Überprüfung der Validität der Skalen KES-R und KRIPS-R zur Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, S. 181-202. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art12d>
- Mayer, D./Beckh, K. (2018): Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7, S. 67-76. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- Mayer, D./Beckh, K./Berkic, J. (2016): Addendum zum Assessment of Representational Risk Coding Manual zur Anwendung für das Erzieherin-Entwicklungs-Interview. Unveröffentlichtes Manuskript. – München.
- Meins, E. (2013): Sensitive attunement to infants' internal states: operationalizing the construct of mind-mindedness. *Attachment & Human Development*, 15, S. 524-544.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2013.830388>
- Meins, E./Fernyhough, C./Wainwright, R./Clark-Carter, D./Das Gupta, M. (2003): Pathways to understanding mind: construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, 74, S. 1194-1211. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00601>
- Meins, E./Fernyhough, C./Wainwright, R./Das Gupta, M./Fradley, E./Tuckey, M. (2002): Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, S. 1715-1726. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00501>
- Nolte, T./Bolling, D.Z./Hudac, C.M./Fonagy, P./Mayes, L./Pelphrey, K.A. (2013): Brain Mechanisms underlying the impact of attachment-related stress on social cognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, S. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00816>
- Nord, C./Höger, D./Eckert, J. (2000): Bindungsmuster von Psychotherapeuten. *Persönlichkeitsstörungen. Theorie und Praxis*, S. 76-86.
- Openheim, D./Koren-Karie, N. (2013): The insightfulness assessment: measuring the internal processes underlying maternal sensitivity. *Attachment & Human Development*, 15, S. 545-561.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2013.820901>
- Pianta, R. C./La Paro, K. M./Hamre, B. K. (2008): Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K. – Baltimore.
- Rutherford, H. J./Booth, C.R./Luyten, P./Bridgett, D.J./Mayes, L.C. (2015): Investigating the association between parental reflective functioning and distress tolerance in motherhood. *Infant Behavior and Development*, 40, S. 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.04.005>
- Schauenburg, H./Dinger, U./Buchheim, A. (2006): Bindungsmuster von Psychotherapeuten. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 52, S. 358-372.
<https://doi.org/10.13109/zptm.2006.52.4.358>
- Sharp, C./Fonagy, P. (2008): The Parent's Capacity to treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, Measures and Implications for Developmental Psychopathology. *Social Development*, 17, S. 737-754. *Psychopathology*. *Social Development*, 17, S. 737-754. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x>
- Slade, A. (2005): Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7, S. 269-281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>
- Slade, A./Aber, J. L./Bresgi, I./Berger, B./Kaplan, M. (2003): The Parent Development Interview – Revised. Unpublished protocol. The City University of New York.
- Slade, A./Bernbach, E./Grienberger, J./Levy, D./Locker, A. (2005): Addendum to Fonagy, Target, Steele, & Steele reflective functioning scoring manual for use with the Parent Development Interview. Unpublished Manuscript.

- Slade, A./Grienenberger, J./Bernbach, E./Levy, D./Locker, A. (2005): Maternal reflective functioning, attachment and the Transmission Gap: A preliminary study. *Attachment and Human Development*, 7, S. 283-298. <https://doi.org/10.1080/14616730500245880>
- Sleed, M./Wain, H. (2013): Assessment of Representational Risk Coding Manual. Unpublished Manuscript.
- Stacks, A. M./Muzik, M./Wong, K./Beeghly, M./Huth-Bocks, A./Irwin, J. L./Rosenblum, K. L. (2014): Maternal reflective functioning among mothers with childhood maltreatment histories: links to sensitive parenting and infant attachment security. *Attachment & Human Development*, 16, S. 515-533. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.935452>
- Stacks, A. M./Wong, K./Dykehouse, T. (2013). Teacher reflective functioning: a preliminary study of measurement and self-reported teaching behavior. *Journal of Reflective Practice*, 14, 487-505. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.806298>
- Steele, H./Steele, M. (2008): On the origins of reflective functioning. In: *Busch, F. N. (Hrsg.), Mentalization: Theoretical considerations, research findings and clinical implications.* – Mahwah, S. 133-158.
- Suchman, N. E./DeCoste, C./Castiglioni, N./McMahon, T. J./Rounsaville, B./Mayes, L. (2010): The Mothers and Toddlers Program, an attachment-based parenting intervention for substance using women: Post-treatment results from a randomized clinical pilot. *Attachment & Human Development*, 12, S. 483-504. <https://doi.org/10.1080/14616734.2010.501983>
- Suess, G./Mali, A./Bohlen, U. (2010): Einfluss des Bindungshintergrundes der Helferinnen auf Effekte der Intervention - erste Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Praxis-Forschungsprojekt „Wie Elternschaft gelingt (WiEge)*“. In: *Renner, I./Sann, A./Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Forschung und Praxisentwicklung Früher Hilfen.* – Köln, S. 147-162.
- Suess, G./Mali, A./Reiner, I./Fremmer-Bombik, E./Schieche, M./Suess, E. S. (2015): Attachment representations of professionals – Influence on intervention and implications for clinical training and supervision. *Mental Health & Prevention*, 3, S. 129-134. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.06.002>
- Taubner, S./Hörz, S./Fischer-Kern, M./Doering, S./Buchheim, A./Zimmermann, J. (2013): Internal structure of the reflective functioning scale. *Psychological Assessment*, 25, S. 127-135. <https://doi.org/10.1037/a0029138>
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013): NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht. – Berlin.
- Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Weller, B. (2007): Krippen-Skala (KRIPS-R) Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. – Berlin.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2007): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. – Berlin.
- Welstead, H./Patrick, J./Russ, T./Cooney, G./Mulvenna, C./Maclean, C./Polnay, A. (2018): Mentalising skills in generic mental healthcare settings: can we make our day-to-day interactions more therapeutic? *BJPsych Bulletin*, 42, S. 102-108. <https://doi.org/10.1192/bjb.2017.29>

„Warum soll man Arbeiter bleiben?“ Bildungsaufstieg in einer Familie türkischer Herkunft

Javier A. Carnicer

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Bildungsaspirationen und Bildungsaufstiegen in Familien mit türkischem Migrationshintergrund. Die hohen Bildungsaspirationen in diesen Familien werden im Zusammenhang mit der Migration als Teil eines Projekts der sozialen Mobilität gedeutet. Auf der Grundlage einer Fallstudie wird analysiert, wie Bildungsaspirationen intergenerational weitergegeben werden. Außerdem werden die familiären Ressourcen, die den Bildungsaufstieg unterstützen, untersucht. Die Analyse basiert auf biografisch-narrativen Interviews mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft.

Schlagwörter: Bildungsaufstieg, Migration, Familie, Bildungsaspirationen

„Why stay a worker?“ Educational advancement with a Turkish migration background

Abstract

This article deals with educational aspirations and educational advancement in families with Turkish migration background. The high educational aspirations in these families are interpreted in relation to their own migration as a project of social mobility. Based on a case study, it will be analysed how educational aspirations are handed down intergenerationally as well as the ways in which the educational advancement is supported by the family. The analysis is based on biographical-narrative interviews with parents and sons of Turkish origin.

Keywords: educational upward mobility, migration, family, educational aspirations

1 Einleitung

„Wenn Arbeitsmarkt nicht so rosig ist – warum soll man Arbeiter werden? Wenn man gut studiert hat, gute Ergebnisse hat ...wenn in Deutschland nicht klappt, klappt in einem anderen Land“. Auf dieser Weise begründet Herr *Özdemir* seine Erwartungen an die Bildungswege seiner Kinder. Hochschulbildung soll ihnen einen Wohlstand ermöglichen, der erst oberhalb der unsicheren Lage eines Arbeiters erreichbar scheint – wenn nötig, durch Auswanderung. Hohe Bildungsaspirationen sind unter Migrantinnen und Migranten

türkischer Herkunft in Deutschland eher die Regel, obwohl ihre Kinder eine der Herkunftsgruppen bilden, die am wenigsten bildungserfolgreich sind. Derartig hohe Aspirationen findet man sonst eher bei Familien ab der Mittelschicht (*Becker* 2010; *Kristen/Dollmann* 2009). Diese Bildungsaspirationen sind in doppelter Hinsicht erklärungsbedürftig: Warum weichen sie so deutlich von den Bildungsaspirationen in Familien ohne Migrationshintergrund ab? Warum können vor allem Familien mit türkischem Migrationshintergrund so selten ihre hohen Bildungsaspirationen verwirklichen? Antworten auf diese Fragen sind in zwei verschiedenen Richtungen zu suchen. Mit Blick auf die Migrantinnen und die Migranten selbst und ihren Familien geht es darum, wie die hohen Bildungsaspirationen entstehen, wie sie an die Kinder weitergegeben werden und auf welche Weise versucht wird, sie zu verwirklichen. Mit Blick auf das Bildungssystem geht es vor allem um die Strukturen und Mechanismen, die bestimmten sozialen Gruppen den Zugang zu höherer Bildung erschweren. In diesem Beitrag befasse ich mich vor allem mit dem erst genannten Bereich und nur auf indirekte Weise mit den Ausschlussmechanismen in Bildungsinstitutionen und Gesellschaft.

Die hohen Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund sind als Teil eines Projekts der sozialen Mobilität gedeutet worden; als der Wunsch von migrierten Eltern, dass ihre Kinder das Projekt des sozialen Aufstiegs fortsetzen, das sie selbst mit ihrer Migration angetreten hatten (*Kao/Tienda* 1995; *Juhász/Mey* 2003; *Vallet* 2007). Diese Idee impliziert, dass Bildungsaspirationen und -entscheidungen sowie möglicherweise auch die Strategien ihrer Umsetzung eng mit der jeweiligen Migrationsgeschichte verbunden sind, und somit auch mit der erreichten sozialen Position in der Ankunftsgesellschaft. Die Untersuchung dieser Aspirationen und ihrer Weitergabe erfordert folglich eine intergenerationale Perspektive, die sowohl die Bildungsverläufe der Kinder als auch die Migrationsgeschichte und Biografien der Eltern einbezieht (*King* u.a. 2011, S. 583 ff). Aus dieser Perspektive werden in diesem Beitrag *erfolgreiche* Prozesse der Transmission von Bildungschancen betrachtet, wodurch Bildungsaufstiege gefördert werden, das heißt, Bildungslaufbahnen, die zu höheren Bildungsabschlüssen als die der Eltern führen. Die Untersuchung von Bildungsaufstiegen ermöglicht ein besseres Verständnis von Barrieren und Ausschlussmechanismen, da sie die Gelegenheitsstrukturen, Strategien und Bewältigungsmuster aufzeigt, mit denen diese überwunden werden können. Auf den folgenden Seiten werden zunächst konzeptuelle Überlegungen zu Bildungsentscheidungen, Bildungsaufstieg und Biografie angestellt (Abschnitt 1). Anschließend wird der Zusammenhang zwischen Migrationsverlauf, Bildungsaspirationen und Bildungsverläufen in einer Familie türkischer Herkunft analysiert (Abschnitte 2-6). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Barrieren, die die Bildungsaufstiege erschwerten, sowie der Strategien und Lernprozesse, die ihre Überwindung erforderten, ab.

2 Biografie und Bildungsaufstieg

Die Vorstellung, dass höhere Bildung die Tür zu besseren sozialen Positionen eröffnet, ist eine wichtige Grundlage moderner Gesellschaften, die soziale Unterschiede mit Leistungsunterschieden legitimieren. Diese Legitimation fußt allerdings darauf, dass Bildung für alle gleichermaßen zugänglich ist, unabhängig von der sozialen Position oder des Bildungsabschlusses der Eltern. Dass dies längst nicht erfüllt ist, ist ein gut dokumentier-

ter Befund. Wäre es so, wären Bildungsaufstiege (und -abstiege) relativ häufig. In Deutschland können zwar etwa die Hälfte der Studierenden als Bildungsaufsteiger/innen angesehen werden (das heißt, ihre Eltern haben nicht studiert). Aber nur 27 Prozent der Kinder, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen, gelangen in die Universität, während es bei den Akademikerkindern 79 Prozent sind (*Kracke/Buck/ Middendorff* u.a. 2018). Auch der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund entspricht nicht der Bevölkerungsstruktur; bei ihnen sind jedoch Bildungsaufsteiger/innen häufiger vertreten (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung*, 2018).

Die Erklärungen für diese Unterschiede in dem Zugang zur Hochschulbildung werden vor allem in familiären Sozialisationsbedingungen und institutionellen Strukturen gesucht. *Becker* und *Lauterbach* (2010, S. 15) haben den wissenschaftlichen Konsens dahingehend zusammengefasst, dass „Bildungschancen von der Elterngeneration an die Generation der Kinder weitergegeben werden, und dass diese Transmission über das Bildungswesen erfolgt“. In diesem Prozess spielen Bildungsaspirationen und –entscheidungen eine wichtige Rolle. In der quantitativen Bildungssoziologie werden sie meist nach dem Ansatz der rationalen Wahl begriffen (*Boudon* 1974; *Stocké* 2010). Nach diesem Ansatz wird die Bildungslaufbahn als Ergebnis einer Abfolge von Entscheidungen aufgefasst, die vor allem in Übergangsphasen (zum Beispiel von der Grundschule in die Sekundarstufe) getroffen werden. Diese Entscheidungen werden, so die Theorie, *rational* nach einer Abwägung von Kosten, Nutzen und möglichen Risiken getroffen. Bildungsungleichheiten kommen dadurch zustande, dass Bildungsentscheidungen je nach sozialer Lage unterschiedlich ausfallen. Das liegt nicht nur daran, dass aufgrund der besseren Bildungsressourcen Kinder aus wohlhabenderen Familien bessere Schulleistungen erreichen können (*primäre Effekte*), sondern vor allem an *sekundären Effekten* der sozialen Position – zum Beispiel, dass materielle Kosten stärker ins Gewicht fallen oder dass die Erfolgserwartungen mangels Vorbildern geringer sind (*Kristen* 1999).

Vor diesem Hintergrund erscheinen die hohen Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten als erklärungsbedürftig. Denn sie scheinen nicht zu ihrer Ressourcenlage zu passen. Sie können aber als eine Folge der Erfahrung der Migration gedeutet werden. Migrantinnen und Migranten stellen keine Zufallsauswahl aus der Bevölkerung ihres Herkunftslandes dar, sondern vielmehr eine bezüglich Ehrgeiz und Risikobereitschaft hochselektierte Gruppe. Die Auswanderung wird meist als eine Suche nach besseren Lebensbedingungen unternommen, und die Bildung der Kinder im Ankunftsland kann als ein Weg erscheinen, den damit verbundenen sozialen Aufstieg fortzusetzen (*Kao/Tienda* 1995; *Juhász/Mey* 2003; *Vallet* 2007). Diese Überlegung deutet darauf hin, dass Bildungsaspirationen tief in biografischen Entwürfen verankert sind und mit deren Realisierung zusammenhängen. Bildungsentscheidungen können folglich nicht allein als einzelne Zäsuren in der Laufbahn betrachtet werden, sondern müssen im Kontext der Gesamtbiografie verstanden werden (*Mieth/Dierckx* 2014).

Studien zu Bildungsaufstiegen im Kontext von Migration haben sich überwiegend auf biografische Untersuchungen gestützt (*Juhász/Mey* 2003; *Ofner* 2003; *Raiser* 2007; *Schmitt* 2010; *Kaya* 2011; *King* u.a., 2011; *Schittenhelm* 2011; *Tepecik* 2011; *El-Mafaalani* 2012; *Schneider/Lang* 2014; *Lange-Vester/Sander* 2016; *Carnicer* 2017). Über die Rekonstruktion von individuellen Lebens- und Bildungsverläufen vermitteln diese Studien Einblicke in das komplexe Zusammenwirken der vielfältigen Umstände und Mechanismen, die den Zugang zu Bildung erschweren oder vereinfachen. Der biografische Ansatz ermöglicht zugleich Analysen darüber, wie die Erforschten selbst ihre Lebensverhältnisse deuten und eigene

Bewältigungsformen entwickeln (*Schittenhelm* 2011, 2018). In vielen dieser Arbeiten stellt *Bourdieu*s Theorie eine wichtige Grundlage der Interpretation dar, insbesondere seine Konzepte von kulturellem Kapital und Habitus. Kulturelles Kapital schließt neben Bildungsabschlüssen auch Fähigkeiten und Dispositionen ein, die außerhalb der Bildungsinstitutionen, vor allem in Familie und Peer Groups, erworben werden (*Bourdieu* 1992). Diese Dispositionen sind Teil eines „inkorporierten“ kulturellen Kapitals, das *Bourdieu* auch als Habitus bezeichnet. Darunter versteht er ein System von Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata, die im Laufe der Sozialisation erworben werden und sich der intentionalen Steuerung weitgehend entziehen (*Bourdieu* 1993, S. 101). In Bezug auf Bildungsaufstiege können zwei Folgen dieser Konzeption herausgestellt werden. Die erste ist, dass Bildungsentscheidungen stets auf Grundlage eines klassenspezifischen Habitus getroffen werden. Sie orientieren sich nach dem, was von der eigenen sozialen Position aus als „vernünftig“ erscheint und erstreben selten weitliegende soziale Stellungen (*Bourdieu* 1998, S. 202f.). *Bourdieu* hat die Theorie der rationalen Wahl scharf kritisiert (ebd.). Tatsächlich entspringt deren Grundannahme – die Idealfigur des *Homo oeconomicus*, der stets nach *rationalen* Kosten-Nutzen-Abwägungen nutzenmaximierend entscheide – einem unrealistischen (wenn auch hartnäckigen) Menschenbild.¹ Zwischen *Bourdieu*s Konzeption und dem Ansatz der rationalen Wahl gibt es jedoch bedeutende Parallelen. Beide führen Ungleichheiten in der Bildung zumindest teilweise auf einen Mechanismus des Selbstausschlusses zurück. Vereinfacht gesagt, wenn Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status seltener höhere Abschlüsse erreichen, so liegt es daran, dass sie sich aus Gründen, die sich aus ihrer sozialen Position ergeben, *dagegen entscheiden*. Diese Entscheidungen stellen für *Bourdieu* nicht das Ergebnis einer rationalen Berechnung dar. Sie basieren vielmehr auf praktischen Erwartungen eines klassenspezifischen Habitus, in dem die „objektiven Chancen“ nach einem „langen und komplexen Konditionierungsprozess“ als ein intuitives Wissen um soziale Ausschlussmechanismen verinnerlicht wurden (*Bourdieu/Wacquant* 1996, S. 163). Die hohen Bildungsaspirationen bleiben also auch in *Bourdieu*s Konzeption (zumindest auf den ersten Blick) erklärungsbedürftig. Eine weitere Folge von *Bourdieu*s Theorie ist, dass soziale Aufsteiger/innen in Milieus gelangen, auf die sie aufgrund ihres Habitus nicht vorbereitet sind. Bildungsaufstiege sind folglich nicht nur mit der Aneignung von bestimmten kulturellen Ressourcen verbunden. Sie erfordern darüber hinaus eine Veränderung individueller Dispositionen.² Die biografisch orientierte Forschung über Bildungsaufstieg hat darin nicht nur eine Quelle von „Passungsproblemen und Spannungsverhältnissen“ bzw. „Habitus-Struktur-Konflikte“ gesehen (*Schmitt* 2010; *Lange-Vester/Sander* 2016; kritisch dazu: *Miethe* 2019). Sie beschreibt auch Potenziale und Prozesse der Habitustransformation, die als Bildungsprozesse im Sinne von Veränderungen des Verhältnisses zu sich und zur Welt (*Koller* 2012) gedeutet werden (*El-Mafaalani* 2012; *Schneider/Lang* 2014; *Carnicer* 2017). Diese Transformationsprozesse sind möglich, weil sich Bildungsaufsteiger/innen mit Migrationshintergrund auf familiäre Ressourcen stützen können, die teilweise aus der Erfahrung der Migration und ihrer Deutung stammen (*Juhász/Mey* 2003; *Ofner* 2003; *Raiser* 2007; *Kaya* 2011; *King* u.a. 2011; *Tepecik* 2011; *Santelli* 2013). Sie profitieren von einem robusten familiären Zusammenhalt und können die oftmals begrenzten Bildungsressourcen der Eltern mit der Unterstützung von Geschwistern und anderen Verwandten teilweise kompensieren (*Juhász/Mey* 2003; *Raiser* 2007; *Tepecik* 2011; *El-Mafaalani* 2012). Auch die hohen Bildungserwartungen der Eltern werden in den biografischen Untersuchungen meist als eine Ressource gedeutet, da sie im Zusammenhang mit Dispositionen gesehen werden, die Bildungskarriere fördern. *Juhász* und *Mey* sprechen

von einem „mobilitätsspezifischen Habitus“ und einer „erhöhten Selbstreflexivität“, die „als familiales Muster und als biografischer Entwurf“ intergenerational weitergegeben werden (Juhász/Mey 2003, S. 313, S. 330-332). Nach Delcroix (2000) handelt es sich um „subjektive Ressourcen“, die in familiären und autobiografischen Erzählungen weitergegeben werden. Die Erzählungen haben eine bindungsfördernde und solidaritätsverstärkende Wirkung. Zugleich statten sie die Kinder mit Erfahrungen und Einstellungen aus, die den Bildungsaufstieg unterstützen. Das bedeutet, dass die Aspirationen, die die Bildungsentscheidungen bestimmen, sowie die Art und Weise, in der versucht wird, sie zu realisieren, in eine intergenerationale Konstellation eingebettet sind, die mehrere Biografien und Perspektiven umfasst (vgl. King/Koller 2018; King u.a. 2011). Um zu verstehen, wie Bildungsaspirationen entstehen und weitertradiert werden, müssen die Lebensverläufe sowie die Deutungen und Erfahrungen von Eltern und Kindern analysiert und aufeinander bezogen werden. Mit dieser Perspektive wird auf den folgenden Seiten der Zusammenhang zwischen dem Migrationsverlauf der Eltern, ihren Bildungsaspirationen und dem Bildungsverlauf der Kinder in einer Familie türkischer Herkunft rekonstruiert. Nach einer kurzen Vorstellung der Familie und der Herangehensweise bei der Interviewführung und -auswertung möchte ich die Fallanalyse entlang vier verschiedener Themen darlegen: Der Zusammenhang zwischen Migrationsverlauf und Bildungsaspirationen (Abschnitt 3); die Strategien und Ressourcen der Familie für die Realisierung ihrer Bildungswünsche (Abschnitt 4) und die Lernprozesse als Reaktion auf die Transformationsanforderungen des Bildungsaufstiegs (Abschnitt 5). Anschließend wird gezeigt, wie der Bildungsaufstieg in diesem Fall vor allem als ein gemeinsames Unterfangen der Familie zu betrachten ist.

3 Die Familie Özdemir

Die in diesem Beitrag betrachtete Familie Özdemir³ wurde im Rahmen einer Studie zu *Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien* interviewt.⁴ Die Familie führt einen Kiosk in einem jener Arbeiterviertel, die ab den 1960er Jahren verstärkt Arbeitsmigrant/innen aufnehmen. Das Ehepaar Özdemir hat drei Söhne und eine Tochter. Der älteste Sohn, Aytaç, auf den sich die vorliegende Fallstudie konzentriert, ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt und studiert Maschinenbauinformatik; der 27-jährige Can hat ein Studium bereits absolviert; Ömer (22 Jahre alt) studiert Jura, und die sechzehnjährige Tochter Meral besucht das Gymnasium. Interviewt wurden Aytaç und Ömer, sowie auch Herr und Frau Özdemir. Sie wurden gebeten, ihren Bildungs- und Lebensweg zu erzählen. Die Eltern wurden auch danach gefragt, wie sie den Bildungs- und Lebensweg ihrer Söhne erlebt hätten. Die transkribierten Interviewtexte wurden mit einem sequenzanalytischen Verfahren in Anlehnung an die objektive Hermeneutik (Overmann 2000) ausgewertet. Die Interpretation zielt auf die Rekonstruktion des Migrationsverlaufs und der Bildungskarrieren der Interviewten, sowie deren Strategien, Motive und Ressourcen. Ein zentraler Bezugspunkt der Analyse ist die biografische Erzählung selbst. Bildungsentscheidungen, Strategien, Orientierungen und Lebensentwürfe lassen sich am besten im Kontext der Geschichte verstehen, die die Interviewten selbst hervorbringen, denn diese Geschichte ist der Hintergrund, vor dem die eigenen Lebensentwürfe und Erlebnisse den Befragten sinnig erscheinen (Carnicer 2017, S. 61-85).

Die Darstellung in diesem Beitrag nimmt die Bildungskarriere von *Aytaç* in den Fokus und konzentriert sich auf die Aufstiegs- und Bildungsaspirationen sowie auf die Strategien ihrer Umsetzung.⁵ Die Familie *Özdemir* wurde für die Analyse in diesem Beitrag ausgewählt, weil Interviews mit verschiedenen Familienmitglieder vorliegen, sodass unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden können. Ein weiterer Grund ist, dass, da alle Kinder als Bildungsaufsteiger/innen betrachtet werden können, der Bildungsaufstieg keine Ausnahme, sondern den Normalfall in dieser Familie darstellt.

Die Betrachtung der *Özdemirs* als Bildungsaufsteiger/innen basiert auf einem im Vergleich mit anderen Untersuchungen etwas „weicheren“ Begriff von Bildungsaufstieg (vgl. beispielsweise *El-Mafaalani* 2012), da Herr *Özdemir* bereits ein Studium beginnen konnte (Frau *Özdemir* hatte eine Ausbildung abgeschlossen). Ein zentrales Motiv der Erforschung von Bildungsaufstiegen besteht in der Frage, warum so wenige Kinder aus Arbeiterfamilien und anderen benachteiligten Gruppen in die Hochschulen gelangen. Aus dieser Perspektive sind nicht nur jene Fälle von Relevanz, in denen die Eltern über keine oder einfache Schulabschlüsse verfügen, sondern auch solche, bei denen der Zugang zur Hochschulbildung als relativ unkompliziert vermutet wird. Dies gilt insbesondere dann, wenn in beiden Arten von Fällen vergleichbare Herausforderungen auftreten. Denn dies ist ein Zeichen dafür, dass höhere Bildung weiterhin durch wirksame Ausschlussmechanismen nach unten abgeschirmt ist.

4 Migration und Bildungsaspirationen

Herr *Özdemir* kam Anfang der 1970er-Jahre nach Deutschland. In der Türkei hatte er eine Ausbildung zum Grundschullehrer absolviert. Damals bestand diese in einem vierjährigen Lehrgang, zu dem man mit einem Mittelschulabschluss, also nach der achten Klasse, zugelassen wurde. Herr *Özdemir* erzählt, er wollte gern in einer Großstadt leben, aber nach der Berufsausbildung wurde ihm eine Stelle in einem „gottverlassenen Dorf“ zugewiesen. Nach einer Zeit dort kam er auf die Idee, im Ausland zu studieren und versuchte es in Deutschland. Er kam weder mit einem Studienvisum noch im Rahmen des damals noch gültigen Anwerbeabkommens, sodass er nur eine sehr eingeschränkte Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis bekam. Seine Situation glich einer Zwickmühle. Um studieren zu dürfen, musste er finanzielle Sicherheiten nachweisen; der Aufenthaltstitel für ein Studium schloss aber eine Arbeitserlaubnis aus, und für die Aufnahme in einer Hochschule hätte er einen mindestens sechsmonatigen Deutschkurs besuchen müssen, den er nicht bezahlen konnte. Trotz dieser Schwierigkeiten gelang es ihm, vier Jahre nach seiner Ankunft ein ingenieurwissenschaftliches Studium aufzunehmen. Seine finanziellen und aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten hielten während des Studiums jedoch an. Sie wurden sogar komplexer als er heiratete und Vater wurde, da seine Frau zunächst keine Aufenthaltserlaubnis bekam. Seine Frau hatte bis dahin in derselben Stadt in der Türkei gelebt, in der Herr *Özdemir* aufgewachsen war. Dort hatte sie den Beruf der Schneiderin erlernt. Nach vier Semestern brach Herr *Özdemir* das Studium ab und nahm eine Vollzeitstelle als Erzieher in einem Jugendzentrum an. Wenige Jahre vor dem Interview wurde die Stelle auf Teilzeit reduziert, und Herr *Özdemir* eröffnete mit seiner Familie einen Kiosk.

Herr *Özdemir* selbst bezeichnet es als Zufall, dass er nach Deutschland kam, und auch sein weiterer Lebensverlauf wirkt als Produkt dauernder Improvisation. Aus seiner

Erzählung wird aber deutlich, dass er die Auswanderung als eine Gelegenheit nutzte, um nach Bildungsmöglichkeiten zu suchen und das Leben in Großstädten kennenzulernen. Diese Bildungsinteressen bewahrte er sich auch als das Studium für ihn keine realistische Möglichkeit mehr darstellte. Er besuchte dann Kurse zu Elektronik und Informatik und pflegte diese Interessen mit großer Leidenschaft. Aufgrund seines prekären aufenthaltsrechtlichen und finanziellen Status musste er viel improvisieren, sodass seine Laufbahn kaum planbar schien.

Aytaç's Bildungskarriere ist auch über viele Umwege verlaufen. In der Gesamtschule wurde er nicht zur Oberstufe zugelassen und auch der anschließende Besuch eines technischen Gymnasiums führte nicht zum Abitur. *Aytaç* erzählt, dass er von seiner Kindheit an Programmierer werden wollte. Er meinte, dass er dafür gute Englischkenntnisse brauchte. Aus diesem Grund wählte er auf dem technischen Gymnasium den Leistungskurs Englisch – obwohl (bzw. aus seiner Sicht: gerade, weil) dieses Fach ihm große Schwierigkeiten bereitete. Gerade an der Leistung in diesem Kurs scheiterte dann die Zulassung zum Abitur. Danach suchte er eine Lehrstelle zum Fachinformatiker. Nach sechs erfolglosen Monaten schrieb er sich in eine technische Fachschule für eine Berufsausbildung ein. Ursprünglich habe er dort die Zeit überbrücken wollen, bis er etwas Besseres gefunden hätte; aber am Ende schloss er diese Ausbildung ein Jahr vor der Regelzeit erfolgreich ab. Mit diesem Zeugnis konnte er sich dann wieder in ein technisches Gymnasium einschreiben, wo diesmal das Fachabitur gelang. Anschließend begann er mit einem Studium der Maschinenbauinformatik.

Aytaç's Erzählung spiegelt manche Züge der Erzählung seines Vaters wider. So halten beide über sehr lange Zeit an ihren Zielen fest, trotz Rückschlägen und Umwegen. *Aytaç* selbst führt diese Zielgerichtetheit auf seine Eltern zurück und stellt sie als eine entscheidende Voraussetzung für seinen Bildungsweg heraus. Danach gefragt, was ihm beim Studium geholfen habe, sagt er:

„in erster Linie war es die Tatsache, dass ich halt meine eigenen Ziele hatte, das spielte eine große Rolle, ... ich hab schon ziemlich früh Ziele gehabt“.

„... die Erziehung meiner Eltern spielt natürlich auch eine große Rolle, weil ohne die Erziehung meiner Eltern hätte ich wohl kaum so ein zielstrebiges Denken, sag ich mal, das ist ja ein Denkprozess, der erst entfacht werden muss, und ich denk mal, die Initiierung kam halt durch meine Eltern“.

Dieses „zielstrebiges Denken“ entspricht auch den Erwartungen von Herrn *Özdemir*, der sich von seinen Kindern wünsche, dass sie nach Erfolg streben und ihre Ziele realisieren:

„Ja, die sollen richtig machen, was sie anfangen. Das ist, immer nach Erfolg streben, ohne Erfolg macht auch kein Spaß, was man macht“. Den Wunsch, dass seine Kinder studieren, setzt Herr *Özdemir* ausdrücklich mit seiner eigenen Biografie in Verbindung. Wie am Anfang dieses Beitrags zitiert wurde, sieht er das Studium als ein Weg an, bessere Lebensbedingungen zu erreichen als in einer Arbeiterposition. Allerdings geht es weder bei seiner eigenen Migration, noch bei dem Bildungsweg des Sohnes um sozialen Aufstieg allein. *Aytaç* geht es um das Erfüllen seines „Kindheitstraums“, Informatiker zu werden, um einen Beruf der ihm „Spaß“ macht. Selbst sein Vater spricht von „Spaß“, auch wenn er andeutet, dass *Aytaç*'s „Computerliebe“ teilweise seine Bildungskarriere verlangsamt hätte. *Aytaç* bezeichnet sich selbst als einen „Träumer“ und gibt zu, dass seine Zielstrebigkeit ihn durchaus auf falsche Wege geführt habe: „Ich hab schon ziemlich früh Ziele gehabt. Das hat mir auf der einen Seite geholfen – teilweise auch nicht“. Das ist bedenkenswert, denn die „falschen Wege“, von denen *Aytaç* spricht, ergeben sich

aus genuinen Bildungsinteressen. Es ist seine Entscheidung für das Fach Englisch, was ihm, so wie er selbst und sein Vater rechnen, vier Jahre Bildungsumwege kostete. *Aytaç*'s Bildungsverlauf erinnert in vielen Aspekten an die improvisierende Art, auf die sein Vater nach Deutschland einwanderte und hier zu studieren versuchte. Dies kann als eine Folge jener subjektiven Ressourcen gedeutet werden, die nach *Delcroix* (2000) durch biografische Erzählungen von Eltern an Kindern weitergegeben werden. In diesem Fall sind aber auch gemeinsame Erlebnisse von großer Bedeutung. *Aytaç* führt seinen Berufswunsch darauf zurück, dass sein Vater einen Volkshochschulkurs besucht und sich einen Computer gekauft habe. Herr *Özdemir* erinnert sich an diese Zeit wie folgt:

„als erste Computer auf Markt kam, ich hab sofort gekauft, es war aber nichts zu machen, das war zu klein, damit konnten *wir* gar nicht anfangen ...Dann kam dieser mit C64 von Commodore und von Atari XF, das hab ich sofort gekauft und damit *alle* fleißig angefangen zu programmieren ...Und so hat *unsere* Computerabenteuer angefangen“ (Kursive: JAC).

Herr *Özdemir* spricht hier in der ersten Person Plural. Die Beschäftigung mit Computern wird nicht allein als das eigene Hobby dargestellt, sondern als ein gemeinsames Abenteuer von Vater und Sohn. Dieses Abenteuer prägt den Bildungsweg von *Aytaç*. Es beeinflusst seine Fächerwahl in der Schule (Informatik, Englisch) und auch die Studienwahl.

5 Strategien und Ressourcen

Jenseits dieses gemeinsamen Hobbys von Vater und Sohn zeugen die Interviews mit Frau und Herrn *Özdemir* von einem intensiven und vielseitigen Engagement für die Bildungskarriere ihrer Kinder. Für dieses Engagement spielt Herr *Özdemir*'s Beruf als Erzieher in einem Jugendzentrum eine wichtige Rolle. Gerade die Hausaufgabenhilfe gehörte zu seinem Arbeitsbereich. Mit Stolz erzählt er von Jugendlichen, die dank seiner Nachhilfe in Mathematik das Abitur bestanden hätten. *Aytaç* erzählt, dass sein Vater ihm selbst während des Studiums Tipps für Hausarbeiten gegeben und einige Recherchen durchgeführt habe. Dort, wo Herr *Özdemir* seinen Kindern nicht helfen konnte, wie zum Beispiel in Englisch, griff er auf die Unterstützung von Arbeitskolleg/innen zurück. Auch *Ömer*, der jüngere Bruder von *Aytaç*, bezeichnet den Beruf des Vaters als sehr bedeutend für die eigene Erziehung. Darüber hinaus engagierten sich beide Elternteile in den Schulen ihrer Kinder: In dem Pausenverkauf, im Elternbeirat, als Dolmetscher. Dieses Engagement ist für die *Özdemir*'s wichtig, nicht nur als eine Möglichkeit, die Abläufe und Strukturen der Schule mitzugestalten. In ihren Erzählungen erscheinen die Schule und das Schulsystem als Institutionen, die nach einer eigenen, für den Außenstehenden selten nachvollziehbaren und nicht immer widerspruchsfreien Logik funktionieren. Durch das langjährige Engagement bekommen beide Elternteile einen tieferen Einblick in diese Logik und erwerben ausdifferenzierte Kenntnisse über die Strukturen der Schule als Organisation. Dazu gehört auch der persönliche Kontakt mit Lehrerinnen und Lehrern. An seinen Tätigkeiten in der Schule schätzt Herr *Özdemir* unter anderem, dass er dadurch viele Lehrer/innen kennengelernt habe, „auch so von Mentalität her und wie die reagieren oder wie die drauf sind und so“. Denn um ihre hohen Bildungsaspirationen zu realisieren, ist es der Darstellung der *Özdemir*'s nach wichtig, Feinheiten und ungeschriebene Regeln in der Kommunikation mit der Schule zu beherrschen. Dies betrifft insbesondere ihren Umgang mit den Empfehlungen der Lehrkräfte in der Klasse 4, den Frau *Özdemir* als einen „Kampf“ beschreibt:

„Ja, ich hab mein erste Sohn, ich hab gemerkt, *Aytaç*, er ist, er kann, er schafft, aber Lehrer hat gesagt: Nee, fürs Gymnasium er ist bisschen langsam und so weiter. Und mein zweiter Sohn war auch und beide wir haben Gesamtschule geschickt, wegen Lehrer. Und hinterher habe ich gesehen, wir haben Fehler gemacht. Und er [*Ömer*, dritter Sohn] war auch ganz gute Noten immer und ja, Lehrer wollte wieder nicht hinschicken. Ich hab gesagt: Nein. Dieses Mal muss er hin. ...Ich hab gesagt: Nein, er muss Gymnasium. Schöne äh, wie heißt das? ...Zeugnis und warum, habe ich gedacht: Warum Gesamtschule? Und habe ich gemerkt und er schafft und wirklich er hat geschafft. Ne? Und meine Tochter war auch immer, warum weiß ich nicht, Gesamtschule sagt immer, ja unsere Schüler bleibt hier⁶, Und für sie auch habe ich gekämpft. Habe ich gesagt: Ja, sie kann auch schaffen. Und da hab ich angemeldet“

Frau *Özdemir* beklagt eine aus ihrer Sicht gängige Praxis der Schule, den Übergang in die Gesamtschule zu empfehlen, selbst wenn die Kinder als fähig für das Gymnasium empfunden werden. An einer anderen Stelle zeigt sich Frau *Özdemir* verwundert darüber, dass in der Gesamtschule so viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund seien und im Gymnasium so wenige. Sie erinnert die Abschlussfeier ihres jüngsten Sohnes am Gymnasium wie folgt:

„Echt, habe ich komisches Gefühl gehabt, weil da ist fast sechzig siebzig Prozent türkische Leute wohnt – und ein einziger Türke Abitur gemacht, ...beim Gymnasium. Oberstufe doch, aber Gesamtschule. Aber beim Gymnasium ein einziger. ...Ich hab gedacht, das kommt von Kinder? Oder kommt ...von Eltern, oder von Jugendliche oder? Ich weiß es nicht, deswegen wirklich habe ich auch Tränen bekommen. ...Das war auch schöne Gefühl und bisschen traurige Gefühl, weil einziger Türke da“.

6 Lernprozesse

Deutlich wird in der eben zitierten Passage, dass Frau *Özdemir* tief emotional in die Schulkarriere der Kinder involviert ist. Sie zeigt auch, dass das Abitur ihres Sohnes für sie keine Selbstverständlichkeit ist. Die Schilderung ihres „Kampfes“ um die Gymnasialempfehlung ihrer Kinder weist zudem auf einen *Lernprozess* hin: Erst beim dritten Sohn war sich Frau *Özdemir* sicher, dass das Gymnasium besser für ihn sei als die Gesamtschule und habe sich entsprechend durchsetzen können. Spuren von vergleichbaren Lernprozesse sind in allen Interviews mit den *Özdemirs* zu finden, sodass man eher von kollektiven Lernprozessen sprechen kann, die von der ganzen Familie durchgemacht werden. Dieser Lernprozess betrifft nicht etwa den Unterschied zwischen den verschiedenen Schulformen oder die durch Schulgesetze und Regelungen festgelegte Bedeutung der Grundschulempfehlung, sondern vielmehr deren versteckte Funktion: Was die *Özdemirs* berichten gelernt zu haben, ist unter anderen, dass die Grundschulempfehlung nicht allein aus einer Diagnose kognitiver Fähigkeiten hervorgeht, sondern dass sie auch institutionelle Interessen verfolgt, etwa um einen bestimmten Schülerbestand zu halten. Dieser Lernprozess wirkt sich auf die Bildungslaufbahnen der jüngeren Kinder aus, die dadurch deutlich geradliniger verlaufen. *Aytaç* selbst stellt seine umwegreiche Bildungskarriere als eine Voraussetzung dafür dar: „sie [meine Eltern] wussten, was man falsch machen konnte – durch mich“. Der Vergleich der Erzählungen von *Aytaç* und seinem jüngeren Bruder *Ömer* verweist auf weitere Dimensionen dieses Lernprozesses. *Ömer* sagt, dass sein „Traumberuf“ im Bereich des Wirtschaftsrechts wäre. Doch er wählt diesen Schwerpunkt in seinem Studium nicht, denn er sei sehr schwierig und einige Fächer wären auf Englisch, wo er sich nicht kom-

petent genug fühlte. *Aytaç* hingegen hatte – nach eigener und seines Vaters Rechnung – vier Jahre „verloren“, weil er dachte, Englisch lernen zu müssen, um seinen „Kindheitstraum“ realisieren zu können. Beide Brüder zeigen eine ungewöhnliche Zielstrebigkeit. Sie ist bei *Aytaç* in gewisser Hinsicht ambivalent, da sie ihn streckenweise von seinem Ziel entfernt. *Ömers* Zielstrebigkeit ist hingegen pragmatischer, er ist bereit dazu, Ziele zu modifizieren, sobald der Weg zu lang zu werden droht. Dieser Habitus kann auch als ein Ergebnis des Lernprozesses angesehen werden, den die Familie *Özdemir* mit den sukzessiven Bildungskarrieren der Kinder durchgemacht hat.

7 Bildungsaufstieg als Familienunterfangen

Die Intensität, mit der sich Frau *Özdemir* und ihr Mann für die Schulkarrieren ihrer Kinder einsetzen, so wie die aus anderen Stellen der Interviews hervorgehende Art und Weise, in der sich die Geschwister gegenseitig helfen, lassen deren Bildungsaufstieg als ein Familienunterfangen erscheinen. Herr *Özdemir* bezeichnet zwar die Bildungskarriere von *Aytaç* als eine „Meisterleistung“, seine Umwege jedoch als einen Verlust:

„wie gesagt, er hat vier Jahre umsonst zur Schule gegangen. Ich war sehr sauer, ...diese vier Jahre waren verschenkt, ...Wenn man denkt äh, wie viel Geld, wenn man fertig studiert hat in diese vier Jahre, er hätte ja vier Jahre früher mit alles fertig und als Ingenieur wie viel er in vier Jahre verdienen könnte. Das ist unsere Verlust, das muss man so rechnen“

Stets erscheint in den Interviews mit der Familie *Özdemir* ein „Wir“ als das grammatische Subjekt von Handlungen und Entscheidungen, die den Familienbetrieb oder den Bildungsweg der Kinder betreffen. „Wir“ sind hier aber diejenigen, die Verluste erleiden müssen, weil „er“ umsonst zur Schule gegangen sei. Dies zeigt die Kehrseite der hohen Bildungsaspirationen. Ist der Bildungsaufstieg ein Projekt der Familie, so bedeutet dies, dass der Bildungserfolg nicht allein für sich selbst, sondern auch stellvertretend für die Familie errungen werden soll (vgl. *King* u.a. 2011).

8 Diskussion

Das obige Zitat von Herrn *Özdemir* könnte die Deutung unterstützen, dass Bildungsentscheidungen auf Kosten-Nutzen-Rechnungen beruhen. Die hier durchgeführte Analyse zeigt aber, dass sie Teil von biografischen Entwürfen sind, die intergenerational weitergegeben werden. Wie diese Weitergabe geschieht, gerät erst in den Blick, wenn sowohl die Bildungsverläufe der Kinder als auch die Migrationsgeschichte und die Biografien der Eltern in die Analyse einbezogen werden. In diesem Fall sind die hohen Bildungsaspirationen bereits in der bildungsmotivierten Migration des Vaters angelegt. Die Art, wie sich die Geschichten von Vater und Sohn spiegeln, sowie das gemeinsame Narrativ, mit dem die Bildungsverläufe in der Familie gedeutet werden, weisen auf die Erzählung als ein Mittel hin, Erfahrungen zu teilen, Aspirationen weiterzugeben und Strategien für deren gemeinsame Realisierung zu entwickeln. Erst aus den damit verbundenen Lernprozessen entstehen die Ressourcen, die den Bildungsaufstieg fördern. *Aytaç* und seine Geschwister profitieren von ungewöhnlichen kulturellen und sozialen Ressourcen, die mit dem Beruf und dem Werdegang des Vaters zusammenhängen. Um so bemerkenswerter erscheint, dass *Aytaç*

Bildungskarriere nur über viele Umwege gelingt. Sie verdeutlicht die soziale Selektivität des mehrgliedrigen Schulsystems. Aufgrund der ungenügenden Leistungen in Englisch muss er erst eine mehrjährige Ausbildung absolvieren, bevor er für die gymnasiale Oberstufe zugelassen wird, die ihn nach zwei weiteren Jahren zum Fachabitur führt, das ihm wiederum den Zugang zum Informatikstudium eröffnen kann. Die fachliche Unterstützung seines Vaters hilft ihm wohl wenig. Viel wichtiger sind die Kenntnisse über die verborgene Logik der Bildungsinstitutionen, die sich seine Eltern nach und nach aneignen. *Bittlingmayer* und *Bauer* (2007) haben dieser Art von institutionenbezogenem Wissen eine bedeutendere Rolle für den Bildungserfolg zugesprochen, als den Bildungsaspirationen der Eltern oder anderen Ressourcen. Es handelt sich um Handlungskompetenzen, die nicht nur ungleich verteilt, sondern, wie der Fall der *Özdemirs* zeigt, auch schwer zu erwerben sind. Sie sind nach der Darstellung der *Özdemirs* aber notwendig, um gegen undurchsichtige Beurteilungs- und Zuweisungspraktiken sowie gegen ethnische Segregation und institutionelle Diskriminierung (vgl. *Gomolla/Radtke*, 2009) zu bestehen. Dies bedeutet, dass der Bildungsaufstieg Lernprozesse von Kindern und Eltern voraussetzt. Der Vergleich zwischen den Erzählungen von *Aytaç* und seinem jüngeren Bruder zeigt, dass sich diese Lernprozesse auch auf den Habitus der Kinder auswirken. In diesem Fall geht es nicht um die Anpassung an ein privilegiertes Milieu, sondern um die Aneignung von Dispositionen im Umgang mit Bildungseinrichtungen und eigenen Bildungszielen. Die Wertung dieser Lernprozesse als *Bildungsprozesse* bedarf einer Diskussion über den Begriff der „Bildung“, die an dieser Stelle nicht durchgeführt werden kann (vgl. *El-Mafaalani* 2012; *Koller* 2012; *Carnicer* 2017).

Anmerkungen

- 1 Für Kritik aus der Anthropologie siehe auch *Sahlins* (1972); aus der experimentellen Psychologie *Kahneman* (2003).
- 2 Das ergibt sich nicht nur aus *Bourdieu*s Konzeption. Bereits Pioniere der Forschung zur sozialen Mobilität haben auf die psychosozialen Folgen von Auf- und Abstiegsprozessen hingewiesen (*Berger* 2013, S. 733)
- 3 Alle Namen wurden geändert.
- 4 Die Studie wurde von *Vera King* und *Hans-Christoph Koller* geleitet. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen waren *Janina Zölch* und *Javier A. Carnicer* (vgl. *Zölch* u.a. 2009, 2012; *Koller* u.a. 2010; *King/Zölch/Carnicer* 2011; *Carnicer* 2017).
- 5 Für eine ausführliche Analyse, die die biografische Reflexivität und die Gestalt und Struktur der einzelnen Erzählungen berücksichtigt, siehe *Carnicer* (2017).
- 6 Die Grund- und die Gesamtschule wurden als ein Verbund unter einer Schulleitung geführt.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2018): Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. – Bielefeld.
- Becker, B.* (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. – Mannheim.
- Becker, R./Lauterbach, W.* (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. – Wiesbaden, S. 11-49.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91173-1_1

- Berger, P. A. (2013): Soziale Mobilität. In: *Mau, S./Schöneck, N. M.* (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. – Wiesbaden, 3. Auflage, S. 730-744.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18929-1_50
- Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 2, S. 160-180.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. – New York.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: *Steinrück, M.* (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. – Hamburg, S. 49-79.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. – Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1998): Das ökonomische Feld. In: *Der Einzige und sein Eigenheim*. – Hamburg, S. 162-203.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. – Frankfurt a. M.
- Carnicer, J. A. (2017): Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund: Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15832-3>
- Delcroix, C. (2000): The transmission of life stories from ethnic minority fathers to their children. A personal resource to promote social integration. In: *Arber, S./Attias-Sonfut, C.* (Hrsg.): *The myth of generational conflict. The family and state in ageing societies*. – London/New York, S. 174-189.
<https://doi.org/10.4324/9780203020784>
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. – Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5_9
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_4
- Juhász, A./Mey, E. (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80497-6_3
- Kahneman, D. (2003): A Psychological Perspective on Economics. *American Economic Review*, 93, 2, S. 162-168.
- Kao, G./Tienda, M. (1995): Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1, S. 1-19.
- Kaya, D. (2011): Die neuen Bildungsaufsteigerinnen. Aufstiegsorientierte Postmigrantinnen in der Einwanderungsgesellschaft. – Marburg.
- King, V./Koller, H.-C. (2018): Intergenerationale rekonstruktive Bildungsforschung. In: *Heinrich, M./Wernet, A.* (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. – Wiesbaden, S. 95-107. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_7
- King, V./Koller, H.-C./Zölch, J./Carnicer, J. (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 581-601.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0242-z>
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. *Pädagogik*. – Stuttgart. <https://doi.org/10.1163/25890581-088-04-90000013>
- Koller, H.-C./Carnicer, J./King, V./Subow, E./Zölch, J. (2010): Educational Development and Detachment Processes of Male Adolescents from Immigrant Families. *Journal of Identity and Migration Studies*, 4, 2, S. 44-60.
- Kracke, N./Buck, D./Middendorff, E. (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. – Hannover.
- Kristen, C. (1999): Bildungenscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. – Mannheim.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): *Bildungenscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 12, S. 205-229.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_9
- Lange-Vester, A./Sander, T. (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung. In: *Lange-Vester, A./Sander, T.* (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. – Weinheim, S. 7-24. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19947-4>

- Miethe, I.* (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39, 3, S. 296-311.
- Miethe, I./Dierckx, H.* (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: *Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A.* (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung.* – Opladen, S. 19-37. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzv0q.4>
- Oevermann, U.* (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: *Kraimer, K.* (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion.* – Frankfurt a.M., S. 58-153.
- Ofner, U. S.* (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. – Berlin.
- Raiser, U.* (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. – Berlin.
- Sahlins, M.* (1972): *Stone Age Economics.* – Chicago.
- Santelli, E.* (2013): Upward Social Mobility Among Franco-Algerians. The Role of Family Transmission. *Swiss Journal of Sociology*, 39, 3, S. 551-573.
- Schittenhelm, K.* (2011): Overcoming Barriers. Career Trajectories of Highly Skilled Members of the German Second Generation. In: *Wingens, M./Windzio, M./de Valk, H./Aybek, C.* (Hrsg.): *A Life-Course Perspective on Migration and Integration.* – Dordrecht, S. 101-119. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1545-5_5
- Schittenhelm, K.* (2018): Heterogen und ungleich. In: *Lange, A./Reiter, H./Schutter, S./Steiner, C.* (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie.* – Wiesbaden, S. 449-461. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_33
- Schmitt, L.* (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8_5
- Schneider, J./Lang, C.* (2014): Social Mobility, Habitus and Identity Formation in the Turkish-German Second Generation. *New Diversities*, 16, 1, S. 89-105.
- Stoké, V.* (2010): Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In: *Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (Hrsg.): *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten.* – Wiesbaden, S. 73-94. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_4
- Tepecik, E.* (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5_2
- Vallet, L.-A.* (2007): What can we do to improve the education of children from disadvantaged backgrounds? In: *Sorondo, M. S./Léna, P./Malinvaud, E.* (Hrsg.): *Globalization and Education: Proceedings of the Joint Working Group, The Pontifical Academy of Social Sciences* – Berlin, S. 127-155. <https://doi.org/10.1515/9783110191134.127>
- Zölch, J./King, V./Koller, H.-C./Carnicer, J.* (2012): Männlichkeitsentwürfe und adoleszente Ablösungsmuster bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Ausgewählte Ergebnisse einer intergenerationalen Studie. In: *Bereswill, M./Rieker, P./Schnitzer, A.* (Hrsg.): *Migration und Geschlecht: Theoretische Annäherungen und empirische Befunde.* – Weinheim, S. 17-39. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0242-z>
- Zölch, J./King, V./Koller, H.-C./Carnicer, J./Subow, E.* (2009): Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: *King, V./Koller, H.-C.* (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund.* – Wiesbaden, S. 67-84. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_4

Kriminalitätsprävention unter Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung als besondere Herausforderung? Vorstellung einer Expertise zum Stand der Diskussion und Ansätzen in der Praxis

Annalena Yngborn, Diana Willems

1 Zusammenfassung

In dem vorliegenden Text wird eine Expertise (*Hennemann/Hillenbrand/Hanisch 2017*) vorgestellt und diskutiert, die sich Ansätzen der Kriminalitätsprävention im inklusiven schulischen Kontext widmet und in diesem Zusammenhang ein besonderes Augenmerk auf Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen legt. Diese Expertise wurde von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention am Deutschen Jugendinstitut in Auftrag gegeben. Ziel der Expertise war es mit Blick auf Inklusion, vielversprechende kriminalitätspräventive Maßnahmen zu beschreiben und deren Voraussetzungen zu erörtern. Zu Beginn dieses Textes wird kurz auf den Diskussionsstand des Themas Kriminalitätsprävention innerhalb der Inklusion eingegangen. Nach Vorstellung der Expertise werden Herausforderungen für eine gelingende inklusive Öffnung der Kriminalitätsprävention und damit verbundener Projekte genannt, die auch über den Schulkontext hinausgehen.

2 Einleitung

Kriminalitätsprävention und Inklusion erweisen sich derzeit noch als zwei in jeder Hinsicht separate Themenkomplexe: Es lassen sich weder in der Praxis noch in den fachlichen Diskursen systematische Bemühungen erkennen, die beide Themen miteinander zu verknüpfen. Dies ist bei genauer Betrachtung umso erstaunlicher, als die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in den Artikeln 13 sowie 24 bis 25 einen ungehinderten Zugang von jungen Menschen mit Behinderungen in justizielle Einrichtungen und Verfahren sowie Bildungs- und Gesundheitsmaßnahmen vorsieht. Jene Staaten, die die Konvention unterzeichnet haben, darunter auch Deutschland, haben sich dazu verpflichtet, diese Bestimmungen umzusetzen (vgl. u.a. *Wiesner 2015*; zur allgemeinen Inklusionsdebatte und ihren „Wirrungen“ im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe: *Lüders 2014*).

Dass Kriminalitätsprävention für junge Menschen mit Behinderung im fachlichen kriminologischen Diskurs eine nachgeordnete Rolle spielt, ist vor dem Hintergrund, dass die inklusive Öffnung (z.B. in den Schulen oder in der Kinder- und Jugendhilfe) ein im

öffentlichen Diskurs immer wieder sehr emotional diskutiertes Thema ist, umso erstaunlicher (vgl. auch *Deutsche UNESCO Kommission* 2014). Denn perspektivisch steht die Fachpraxis der Kriminalitätsprävention – insbesondere der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter – vor dem Hintergrund der UN-BRK vor der Herausforderung, sowohl bestehende kriminalitätspräventive Angebote adressatengerecht anzupassen als auch neue Angebote zu entwickeln, um Risiken der Kriminalisierung einerseits sowie der Viktimisierung andererseits zu reduzieren und damit – als ein Akteur unter vielen – zu einer gelingenden Inklusion beizutragen.

3 Vorstellung der Expertise

Nachfolgend wird eine Expertise dargestellt, in der Maßnahmen und Programme im Schulkontext beleuchtet und Prävention im Kontext von Inklusion beschrieben bzw. Anregungen zur Umsetzung im Schulkontext gegeben werden. Der Fokus der Expertise liegt auf psychologisch-pädagogischen Maßnahmen der Gewaltprävention und auf Schulsettings. Diese Maßnahmen und Projekte sollen als Ausgangspunkt genommen werden, um Entwicklungen und sich abzeichnende Herausforderungen für die Prävention von Delinquenz im Kindes- und Jugendalter zu benennen und zu beschreiben. Hauptautorinnen und -autoren der Expertise sind Univ.-Prof. Dr. *Thomas Hennemann* (Universität Köln), Univ.-Prof. Dr. *Clemens Hillenbrand* (Universität Oldenburg) und Univ.-Prof. Dr. *Charlotte Hanisch* (Universität Köln).

3.1 Prävention im Kontext von Inklusion

Bei der Frage nach kriminalitätspräventiven Maßnahmen im Kontext schulischer Inklusion kommt den Autorinnen und Autoren der Expertise zufolge der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich emotional-sozialer Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu (*Hennemann/Hillenbrand/Hanisch* 2017, S. 3). Denn fehlende emotional-soziale Kompetenzen stellen ein deutliches Entwicklungsrisiko für Kinder und Jugendliche dar; zudem gehört ein unterstützender Umgang in Bezug auf diese Kinder und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen für viele Pädagoginnen und Pädagogen zu den größten beruflichen Herausforderungen in (vor-)schulischen und außerschulischen Institutionen (ebd., S. 3).

Die Autorinnen und Autoren der Expertise begründen ihren Fokus auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit psychischen Störungen, Verhaltensproblemen und/oder Störungen des Sozialverhaltens darüber hinaus damit, dass diese Gruppe ein besonders hohes Kriminalisierungsrisiko besitzt und mitunter hohe Prävalenzraten aufweist. Kinder und Jugendliche mit weiteren (körperlichen) Beeinträchtigungen stehen nach Einschätzung von *Hennemann, Hillenbrand* und *Hanisch* (2017) weniger im Fokus der Aufmerksamkeit, wenn es um gewaltauffälliges Verhalten und Delinquenzprävention geht (vgl. ebd., S. 3).

3.2 Maßnahmen und Programme

Aber welche Programme und Maßnahmen gibt es in Bezug auf den Schulkontext, die für diese Kinder und Jugendlichen geeignet sind?

Im deutschsprachigen Raum liegt eine Vielzahl verfügbarer Programme vor, die Kinder und Jugendlichen mit sozial-emotionalen Problemen adressieren und für nahezu jede Altersstufe ausgerichtet sind (*Hennemann/Hillenbrand/Hanisch* 2017, S. 12f.). Der im Anhang der Expertise dargestellte Überblick macht dabei deutlich (ebd., S. 41f.): Die Programme haben unterschiedliche Ansätze (wie einen peerbezogenen Ansatz, Einzel- sowie Gruppentraining, Elternbegleitung u.a.) und sind, was die Ziele und Aktivitäten des jeweiligen Programms betrifft, recht breit gestreut. Neben der Gewaltprävention sind beispielsweise Empathie, soziale Integration, Prävention von Depression und Cybermobbing weitere Ziele. Darüber hinaus werden die Abnahme aggressiven Verhaltens, die Zunahme positiver Emotionalität, Verantwortungsübernahme, sowie Kooperation und Empathie als (erwünschte) Wirkungen beschrieben.

Diese Programme sind – so die Einschätzung der Autorinnen und Autoren – grundsätzlich dazu geeignet, für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen angewendet zu werden. Notwendig dazu sei jedoch die Umsetzung in Form eines mehrstufigen Verfahrens, damit diese Maßnahmen und Programme in inklusiven Kontexten im Sinne einer erfolgsversprechenden, langfristig angelegten Kriminalitätsprävention wirken können (*Hennemann/Hillenbrand/Hanisch* 2017, S. 22). Die Grundannahme ist hier, dass mehrstufige Ansätze zur Gewaltprävention im Rahmen der Inklusion an Schulen der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler am besten gerecht werden können. Insbesondere internationale Studien, aber auch einige nationale im Rahmen von Begleitstudien zeigten, dass Schutz- und Risikofaktoren dadurch positiv beeinflusst werden können (ebd., S. 9).

3.3 Im Fokus: Mehrstufige Ansätze im Schulkontext

Darauf aufbauend haben sich in der nationalen wie internationalen Forschung zur Implementierung von Programmen laut Expertise in den letzten Jahren im Bereich der Sonderpädagogik vor allem Fördersysteme etabliert, die eine enge Verknüpfung von Diagnostik und Förderung auf verschiedenen Stufen im multiprofessionellen Team vorsehen.

Dabei basieren diese mehrstufigen Fördersysteme in der Regel auf drei Leitprinzipien (*Hennemann/Hillenbrand/Hanisch* 2017, S. 6):

- 1) Förderentscheidungen werden datenbasiert, also auf Grundlage diagnostischer Befunde, getroffen;
- 2) die eingesetzten Verfahren zur Diagnostik und Förderung sind wissenschaftlich fundiert und
- 3) die Diagnostik und Förderung erfolgen kooperativ im multiprofessionellen Team.

Generell sind hier Diagnostik und Förderung gestuft angelegt, was bedeutet, dass die Intensität und der Umfang der eingesetzten Maßnahmen jeweils auf einer nächsthöheren Stufe je nach individuellem Förderbedarf verstärkt werden können. Dieses Vorgehen wird von den Autorinnen und Autoren der Expertise als beste Herangehensweise im Sinne einer präventiven Schule beschrieben, ist aber ihnen zufolge in der tatsächlichen Fachpraxis noch nicht etabliert.

Als Beispiele für schulische Konzeptionen mehrstufigen Förderns, die seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum beachtet werden, werden in der Expertise der Response-to-Intervention-Ansatz (RtI) sowie der Schoolwide Positive Behavior Support (SW-PBS) aufgeführt (vgl. ebd., S. 7ff.).¹

3.4 Ausgewählte Empfehlungen der Expertise

Viele der in der Expertise gesammelten Programme sind bereits erprobt und haben ein festes Manual. Dies bedeutet allerdings auch, dass bei bestehenden Unterschiedlichkeiten zwischen der Programmkonzeption und der pädagogischen Praxis vor Ort – die es in der Kriminalitätsprävention bekanntlich immer gibt – viel Arbeit und Zeit in die Implementierung investiert werden muss. Dabei besteht jedoch, so die Autorinnen und Autoren, die Gefahr, dass die Einrichtungen mit der Implementierung der Programme alleine gelassen werden. Es sei aber notwendig, die Fachkräfte bei der Implementierung der Programme wissenschaftlich zu begleiten und zu coachen. Dies sei nicht nur eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung der Programme, sondern auch für die Weiterqualifizierung, die Fortbildung und die Supervision der Fachkräfte wichtig (Hennemann/Hillenbrand/Henisch 2017, S. 25).

Darüber hinaus wird die Unterstützung von Kooperation bzw. Zusammenarbeit selten berücksichtigt. Vor dem Hintergrund, dass Inklusion im Kontext herausfordernden Verhaltens in besonderem Maße Kooperation und Teamarbeit erfordert, erscheint dies eine besondere Aufgabe für die Zukunft darzustellen, zumal die Arbeit im multiprofessionellen Team ein zentraler Gelingensfaktor inklusiver Prozesse sei. Damit einhergehend werden – so die Autoren und Autorinnen der Expertise – die Möglichkeiten, die sich aus einer kollegialen Beratung und Expertise gegenseitiger Professionalisierung ergeben können, bislang auf diese Weise zu wenig genutzt (ebd., S. 15 f.).

Last but not least sei für eine inklusive Öffnung in Bildungseinrichtungen unabdingbar, breite und empirisch fundierte Wissensbestände zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen zu implementieren. Inklusion braucht Prävention im Sinne eines vorbeugenden Instrumentes, damit sie ihre positive Wirkung entfalten kann. Dabei ist zu beachten, dass sich auf dem Weg zum inklusiven Bildungssystem zunächst die allgemeinbildende Schule und daher auch das System sonderpädagogischer Förderung verändern. Es entsteht ein neues Profil für sonderpädagogische Fachkräfte, so die Autorinnen und Autoren, das in der Ausbildung berücksichtigt werden muss.

4 Herausforderungen

Aus der Sicht der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention sind folgende zum Teil auch in der Expertise benannten Herausforderungen in der Kriminalitätsprävention im inklusiven Kontext besonders zu beachten:

Es besteht generell immer noch zu wenig Wissen über Gewalterfahrungen junger Menschen mit Behinderung. Auch zu geeigneten Angeboten für diese heterogene Zielgruppe ist mit Blick auf Deutschland weitere Forschung notwendig. In kriminalitätspräventiv angelegten Settings ist nicht zu vernachlässigen, dass die pädagogische Praxis in

der Regel situations- und kontextbezogen erfolgt. Aus diesem Grund müssen die Angebote an die Bedarfe der Zielgruppe angepasst werden, was bedeutet, dass den individuellen Ausgangslagen bei der Auswahl der Maßnahme und ihrer Vermittlung eine hohe Bedeutung zukommen sollte, um eine möglichst gute Passung zwischen den Angeboten und den Adressatinnen und Adressaten herzustellen. Dabei sind die in der Expertise genannten Empfehlungen, die zur Unterstützung der Teams in Richtung einer weiteren Professionalisierung unternommen werden müssten, nur zu unterstützen.

Eine stärkere Kooperation zwischen den Schulen – in denen die Programme in der Regel angesiedelt sind – und der Kinder- und Jugendhilfe ist wünschenswert. Hier kann aus der langjährigen Erfahrung der Gewaltprävention gelernt werden, in der die Kooperation zwischen den Institutionen von Kinder- und Jugendhilfe, Polizei, Justiz, Schule, Kinder- und Jugendpsychiatrie bereits nicht mehr wegzudenken ist. Dies gilt auch und gerade in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen, wo durchaus geprüft werden kann, inwiefern Erkenntnisse aus der Gewaltprävention mit dieser Zielgruppe im Kontext der Inklusion übertragen werden könnten. Auch ein Vergegenwärtigen oder Reflektieren darüber, dass ein Großteil dieser Kinder und Jugendlichen durchaus auch den Zielgruppen angehören, mit denen man in der Gewaltprävention bereits gearbeitet hat sowie ein Herstellen von Handlungssicherheit bezüglich des Transfers dieses Wissens ist hier ein möglicherweise erfolgversprechender Weg.

Anmerkung

- 1 Übergeordnetes Ziel des „Response-to-Intervention-Ansatzes (RtI) ist der bestmögliche Fördererfolg der Schülerinnen und Schüler (Response) durch eine individuelle Förderung (Intervention). Der Ansatz des Schoolwide Positive Behavior Support (SW-PBS) schafft einen konzeptionellen Rahmen für die Umsetzung systemischer und individueller Strategien zur Diagnostik und Förderung wichtiger sozialer und akademischer Kompetenzen, um Problemverhalten vorzubeugen. Ziele des Ansatzes stellen (a) die Förderung der akademischen Kompetenzen, (b) die Verbesserung der emotional-sozialen Kompetenzen sowie (c) die Schaffung eines sicheren Lernumfelds dar. Langfristig soll dieser systemische Ansatz dabei helfen, die Qualität der Lernumwelt für alle Beteiligten zu verbessern (vgl. *Hennemann/Hillenbrand/Hanisch* 2017, S. 10).

Literatur

- Deutsche UNESCO Kommission* (2014): Inklusion, Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. Auflage. – Bonn. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf, Stand: 17.06.2020.
- Hennemann, T./Hillenbrand, C./Hanisch, C.* (2017): Überblick über wirksame schulische und außerschulische Ansätze zur Kriminalprävention im inklusiven Kontext. Expertise. DJI. München. Unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ3/Expertise_Kriminalitaetspraevention_Inklusion_DJ I_Hennemann.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ3/Expertise_Kriminalitaetspraevention_Inklusion_DJ_I_Hennemann.pdf), Stand: 17.06.2020.
- Lüders, C.* (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. Soziale Passagen, 6, 1, S. 21-53. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0164-8>
- Wiesner, R.* (2015): Junge Menschen mit Behinderung zwischen den Systemen. Kommt die große Lösung? *Unsere Jugend*, 67, 5, S. 194-204. <https://doi.org/10.2378/uj2015.art31d>
- Vereinte Nationen* (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD]). Online verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>, Stand: 17.06.2020.

Narrative Spielformen in der politischen Bildung

Markus Lichterkus

1 Einleitung

Die klassischen Konzepte politischer Bildung scheinen in der Krise zu stecken, geht man vom allgemeinen Diskurs über Politikverdrossenheit, Wiederauferstehung rechtspopulistischer Bewegungen, „postfaktischen“ politischen Diskursen, sinkender Wahlbeteiligungen, etc. aus.

Insbesondere die außerschulische politische Bildung sieht sich in starker Konkurrenz mit erlebnisintensiven Alternativen der Freizeitgestaltung. Es stellt sich also die Frage, wie politische Bildung ausreichend attraktiv gestaltet werden kann.

Ein Ansatz ist der, politische Bildung mit Konzepten des Live-Rollenspiels zu verbinden. Diese Methode wird in skandinavischen Ländern schon seit einiger Zeit unter dem Stichwort *Nordic-Larp* praktiziert.

Die Idee ist, mittels immersiver Methoden an der Schnittstelle zwischen Improvisationstheater, Spiel und Erzählung, durch das Erzählen, Erleben und Gestalten von Geschichten, politische Inhalte zu vermitteln.

2 Das narrative Spiel als Konzept der politischen Bildung

Im Kontext politischer Bildung ist Narration im Prinzip der grundlegende *modus operandi*.

Schon *Jerome Brunner* hat dargelegt, dass Erzählungen und Narrative die Grundmuster der Welterschließung darstellen (*Brunner* 1997). Das Erzählen beschäftigt sich mit dem Stoff, aus dem menschliches Handeln und menschliche Intentionalität bestanden. Es vermittele zwischen der kanonischen Welt der Kultur und der stärker idiosynkratischen Welt der Überzeugungen, Wünsche und Hoffnungen. Dabei führe es uns immer wieder die Normen der Gesellschaft vor Augen, ohne schulmeisterlich zu sein. (ebd., S. 68f.).

Leschke (2020) greift diesen Gedanken auf und konkretisiert ihn. Die gesellschaftliche Reproduktion normativer Standards funktioniere eben nicht theoretisch oder abstrakt, also etwa mittels ethischer Diskurse und Erziehungsrituale, sondern sie funktioniere wesentlich eher exemplarisch dadurch, dass den präferierten Normen in passenden narrativen Kontexten die entsprechende Plausibilität verliehen werde (vgl. *Leschke* 2020, S. 84).

Dabei ist Narration nicht mit Fiktionalität gleichzusetzen. So unterscheidet *Brunner* idealtypisch zwischen fiktionalen und empirischen Erzählungen (zum Beispiel in der Geschichtswissenschaft).

Wo also politische Bildungsangebote soziale Normen, Werte und Moral verhandeln, begeben sie sich zwangsläufig in den Dunstkreis von Erzählungen.

Juchler (2015) plädiert in seinem Buch für narrative Konzepte in der politischen Bildung. Seiner Ansicht nach sind Narrationen insbesondere geeignet, die Ambivalenzen der sozialen Wirklichkeit zu verhandeln und abzubilden.

Die in Narrationen zu Tage tretenden Mehrdeutigkeiten ergäben sich insbesondere aufgrund der darin präsentierten unterschiedlichen Sichtweisen der literarischen Figuren. Die verschiedenen und zum Teil disparaten Perspektiven der fiktiven Gestalten offenbaren den Facettenreichtum persönlicher, weltanschaulicher, moralischer und politischer Auffassungen (*Juchler* 2015, S. 97)

Die Auseinandersetzung mit in Narrationen repräsentierten unterschiedlichen Perspektiven forderten die Schülerinnen und Schüler zur Bewertung derselben sowie zur Infragestellung der eigenen Sichtweise heraus. Deshalb könne der Einsatz von Narrationen in der fächerübergreifenden politischen Bildung dem Ziel der Befähigung der Lernenden zur politischen Urteilskraft in besonderer Weise nachkommen (ebd.).

Da der größte Teil der gegenwärtig existierenden sozialen und politischen Realitäten nicht unmittelbar vor der eigenen Haustür anzutreffen sei, komme der fiktionalen Literatur das Verdienst zu, die Rezipienten wenigstens vermittels ihrer Vorstellungskraft in diese Welten eindringen zu lassen. Narrationen ermöglichten so den Schülerinnen und Schülern sowohl eine emotionale, durch Empathie geprägte Beschäftigung als auch eine kognitive Auseinandersetzung mit den Perspektiven anderer in der fächerübergreifenden politischen Bildung, weshalb literarische Texte die Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise zu fördern in der Lage seien (ebd.).

Neben der Förderung der Erlangung politischer Urteilsfähigkeit als spezifisches Ziel politischer Bildungsbemühungen vermöge der Einsatz von Narrationen in der fächerübergreifenden politischen Bildung dem tieferen Verständnis des Politischen nachzukommen. Menschen seien aufgrund ihrer geistigen Anlagen fähig zu verstehen. Menschen verstehen sich nicht allein auf instrumentell-technische Fertigkeiten, um ihr Überleben zu sichern. Sie seien auch in der Lage, einander in sozialer und politischer Hinsicht zu verstehen, wodurch die Möglichkeit zur Bildung politischer Gemeinschaften und zur Entwicklung politischer Ordnungen als Grundlage des menschlichen Zusammenlebens gegeben sei. Schließlich seien Menschen aufgrund ihrer Fähigkeit zur Reflexion in der Lage, sich selbst zu verstehen (ebd.).

Juchler nennt hier verschiedene Ebenen, die narrative Konzepte nach seiner Ansicht für die politische Bildung besonders fruchtbar machen:

Erstens: Die verschiedenen, teilweise disparaten, Perspektiven der verschiedenen Figuren. Was *Juchler* erkennt, aber nicht benennen kann, ist die normative Strukturierung von anbindungsfähigen Narrationen. Die Perspektiven der verschiedenen Figuren ergeben sich aus den normativen und sozialen Merkmalen, die den Figuren zugeschrieben werden. Da sie gleichzeitig das Identifikationspotential bereitstellen und den narrativen Raum strukturieren, eignen sie sich zur Reflexion der dargestellten normativen Strukturen und den zugrundeliegenden Moral- und Wertvorstellungen, bzw. religiösen oder politischen Positionen.

Zweitens: Reflexion von Themen, die außerhalb des persönlichen Wahrnehmungsraumes liegen. Narrative Konzepte sind in der Lage, beinahe beliebige fiktionale Räume zu erschaffen. So sind sie in der Lage, nicht nur über reine Information hinaus zu funktionieren, indem sie Erfahrungsräume außerhalb der zugänglichen Lebenswelt nicht nur intellektuell erfassbar, sondern über Immersions¹- und Identifikationsprozesse auch emotional erlebbar machen.

3 Liverollenspiel als narratives Konzept der politischen Bildung

Im klassischen Live-Rollenspiel lassen sich noch immer die Wurzeln im Fantasy-Rollenspiel erkennen. Die weitaus meisten Live-Rollenspiele finden sich immer noch im klassischen Fantasy-Setting, auch wenn im Laufe der Jahre Genrevierungen wie Cyberpunk, Endzeit, Horror und Steampunk entstanden. Der Fokus liegt in unterschiedlichen Variationen zumeist weiterhin auf den Spielern als den Helden, die das Böse bekämpfen müssen.

Vor etwa zwanzig Jahren hat sich insbesondere in den skandinavischen Ländern und Dänemark eine eigene Variante des Live-Rollenspiels entwickelt, das sogenannte *Nordic-Larp*.

Nordic-Larp unterscheidet sich vom klassischen Live-Rollenspiel auf mehreren Ebenen: Klassisches Liverollenspiel legt auf der Konzeptebene trotz interaktiver Anteile einen starken Fokus auf die Game-Ebene des Spiels. Die Spieler, bzw. ihre Figuren (Charaktere), werden mit einer Herausforderung konfrontiert, die üblicherweise in der Gestalt des Antagonisten auf den Plan tritt. Oft müssen, um diese Herausforderung zu bestehen, weitere, kleinere Herausforderungen gelöst werden. Rätsel müssen gelöst, Codes müssen entschlüsselt, Gegner müssen besiegt, Gegenstände gefunden, Geheimnisse aufgedeckt, Verbündete überzeugt und Zauber entwickelt werden.

Beim Nordic-Larp wird der Fokus stärker auf die Interaktions- also auf die Play-Ebene verlegt. Das heißt, der Fokus der Erzählung sind die Konfliktlinien innerhalb der normativen Positionen der Spielerschaft oder auch der einzelnen Figur, die dafür normativ ambivalent gestaltet, oder mit einer externen Dilemmasituation konfrontiert werden muss. *Stenros* und *Montola* (2010) betonen hier die besondere Bedeutung der Immersion (vgl. *Stenros/Montola* 2010, S. 10ff). Die Autoren verorten die Wurzeln dieses Ansatzes im Vampir-Liverollenspiel, das auf dem Tischrollenspiel *Vampire – The Masquerade* beruht und dessen Erzählstrukturen mehr auf der Interaktion der Charaktere, Intrigen und dunklen Geheimnissen liegen als auf eher direkten Formen der Konfliktbewältigung (ebd.). *Montola* und *Holopainen* (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von *Painful Role-Playing*². In ihrem Essay gehen die Autoren der Frage nach, warum Teilnehmer an Nordic-Larp-Veranstaltungen auch unangenehme emotionale Erfahrungen, wie im umstrittenen Spiel *Gang Rape*, als positive und sogar erfüllende Spielerfahrung werten. Die Autoren betonen hier die von den Spielern hervorgehobene Wichtigkeit einer abschließenden Reflexion, um die gespielten Ereignisse zu verarbeiten. (*Montola/Holopainen* 2012, S. 21ff.).

Der stärkere Fokus auf die narrativen (*play*) Elemente öffnet das Spiel für eine breitere Vielfalt möglicher Themen, da nicht jedes Thema auf ein kompetitives Spiel hin konzeptioniert werden muss. Viele Nordic-Larps finden jenseits der sonst üblichen Sci-Fi- und Fantasy-Settings statt.

Dies wiederum zieht insbesondere jene Veranstalter und Spieler an, die einen stärkeren Fokus auf politische oder künstlerische Untermauerung ihrer narrativen Spieldesigns legen möchten, so dass der Fokus auf politische oder künstlerische Themen inzwischen oft als konstitutives Element nordischer Liverollenspiele gesehen wird.

In diesen Konzepten werden narrative Formen verwendet, um politische Bildungsinhalte immersiv zu vermitteln. Wie in Rollenspielformen üblich, wird die zu erlebende Geschichte nicht Top-Down erzählt, sondern den Spielern im Sinne einer narrativen „Sandbox“ erlebbar gemacht. Dabei ist die Geschichte nicht im Detail ausgearbeitet, sondern wird den Spielern anhand wichtiger dramatischer Wendungen als Herausforderung und Spielangebot präsentiert, auf die wiederum (im Rahmen der Rolle) frei reagiert werden kann. Die handlungstreibenden Figuren werden hierbei weitestgehend von den Spielern selbst dargestellt. Die normative Figurenkonzeption der Spielerrollen wird hierbei von den Organisatoren anhand der thematischen Ausrichtung des Bildungsangebots im Vorherein vorgenommen und die Figuren werden dabei nach Möglichkeit sowohl über das gesamte Spektrum des normativen Handlungsraumes verteilt, wie auch oft normativ in sich gebrochen.

Ziel ist, dass die Spieler sich innerhalb des vorgegebenen Handlungsraumes narrativ möglichst frei bewegen können und so auch die Möglichkeit haben, die Handlung in verschiedene Richtungen zu beeinflussen. Nun sind Narrationen nicht umsonst als im Sinne einer Top-Down-Erfahrung konzeptioniert, an der üblicherweise wenige Partizipationsmöglichkeiten seitens des Rezipienten bestehen, da sie oft anhand eines klaren Spannungsbogens konzeptioniert sind. Mehr Partizipation bedeutet also unter Umständen eine Abflachung des Spannungsbogens, und somit die Gefahr des Verlustes der Immersion. Um dies zu vermeiden, werden die Spieler mit Herausforderungen konfrontiert, die im Sinne eines Spieles (*game*) bewältigt werden müssen.

Die hohen Freiheitsgrade narrativer Spiele, sowie die subjektive Interpretationsoffenheit und die starke emotionale Einbindung in immersiven Konzepten machen allerdings eine abschliessende Reflexion, in der die Erfahrungen kommunikativ aufgearbeitet und eingeordnet werden können, notwendig. Dabei ist wichtig, dass es den Spielern ermöglicht wird, ihre eigenen Schlussfolgerungen aus dem Erlebten zu ziehen.

Durch das Aufbrechen eines starren Handlungskonzeptes zugunsten einer partizipativeren Spielform, einer normativ breiten Auswahl an Figurenkonzepten und einer partizipativen Reflexion nach Abschluss der immersiven Erfahrung soll sichergestellt werden, dass den Teilnehmern ermöglicht wird, konfligierende Sichtweisen einzunehmen und sich eigenständig zu positionieren.

Ein Beispiel hierfür ist das 2015 vom *Waldritter e.V.* durchgeführten Spiel *Dystopia*. *Dystopia*. Dieses spielt weitestgehend in einem von Militär und Sicherheit kontrollierten Slum, in dem vor allem die Arbeiter der nahegelegenen Stahlfabrik leben, die sich keine besseren Wohnungen leisten können.

Anführer der Bundesrepublik ist der sogenannte Kanzler, dessen echter Name im Spiel nicht genannt wird. Das dargestellte System zeigt sich als Pseudo-Demokratie, in der eine Einheitspartei herrscht. Das System ist anti-edukativ. Das bedeutet, dass Bücher und Musik verboten sind.

Während Manche an die bestehende Ordnung und ihre Wohlstandsversprechen glauben, wehren sich Andere gegen die ihnen auferlegten Beschränkungen, indem sie heimlich Bücher lesen, Musik hören oder gar zur Waffe greifen und das System mit terroristischen Methoden zu bekämpfen trachten. Doch Widerspruch ist ein gefährliches Unterfangen, denn häufig verschwinden jene, die im Verdacht stehen, dem System untreu zu sein.

Bei dem diesem Live-Rollenspiel lässt sich im Gegensatz zu klassischen Helden-Liverollenspielen nicht einfach davon ausgehen, dass die Position der Spielercharaktere im Figurenensemble weitestgehend auf der protagonistischen Seite anzusiedeln ist. Dies ist schon dadurch gegeben, dass die Organisatoren im Spielkonzept den Fokus auf das Konfliktspiel legen und die Rollen und somit die Figurenkonstellationen strukturell grob vorgegeben sind.

Aus konzeptueller Sicht der politischen Bildung sind zwei unterschiedliche Ergebnisse wünschenswert: Auf der einen Seite wäre ein Happy End, in dem die totalitäre Ordnung überwunden, und ein Weg in Richtung einer freiheitlich demokratischen Grundordnung gezeichnet wird, weil die Spieler mehrheitlich in diese Richtung gearbeitet haben ein denkbar wünschenswertes Ergebnis. Auf der anderen Seite steht das tragische Ende mit dem notwendigen normativen Imperativ: Lasst es nicht soweit kommen!

Dabei könnten beide Varianten bei den Spielern eine positive Spielerfahrung bedeuten, wenn eine hohe Immersion und eine starke emotionale Wirkung erreicht werden können.

Der Handlungsentwurf sieht ein tragisches Ende des Spieles vor. Dies kann als normativer Imperativ gedeutet werden, der den Spieler/ Rezipienten in die Pflicht nimmt, weiterhin gegen das antagonistische Ordnungssystem vorzugehen. Dies scheint besonders evident, wird hinzugezogen, dass im Spiel nicht ein vollkommen fiktiver Staat, sondern eine in die Zukunft projizierte BRD als Setting verwendet wird. Dadurch wird die Gefahr unterstrichen, dass auch ein demokratisches System, ein System in dem der Spieler selbst lebt, nicht davor gefeit ist, totalitäre Strukturen anzunehmen. Somit wird implizit eine Aufforderung zu sozialem Engagement und politischer Partizipation an die Teilnehmenden gerichtet.

Durch eine hohe Anzahl an Nebenhandlungen wird ein komplexes Handlungsgeflecht gewoben, das es den Spielern erlaubt auf verschiedenen Ebenen am Spiel teilzunehmen und verschiedene normative Positionen zu verhandeln. Dabei sorgt die im Spiel beförderte Immersionserfahrung für eine zusätzliche emotionale diskursive Ebene.

Insbesondere die relativ großen Freiheitsgrade, die sich in einer solchen Narrationsform ergeben, und die im Freizeitrollenspiel oftmals krisenhaft sind, bieten hier den Spielern die Chance, sich das Spiel anzueignen und die Handlungsentwicklung so zu beeinflussen. Hierbei hängt es jedoch von der faktischen und subjektiven Flexibilität der Spielleitung ab, wie groß diese Freiheitsgrade tatsächlich sein können.

Dabei ist zu bedenken, dass jeder Spieler seine eigene Geschichte erlebt, die zwar in einem normativ abgegrenzten Handlungsraum stattfindet, die aber nach normativer und sozialer Ausstattung des gespielten Charakters, dem subjektiv erlebten Handlungsverlauf, persönlichen Deutungsmustern usw. deutlich variieren kann.

In der konzeptuell integrierten Reflexion besteht die Möglichkeit, die Narration und ihre normativen Implikationen noch einmal diskursiv zu erörtern und in einem gruppendynamischen Prozess neu zu bewerten.

Die Narration kann über Identifikation ihr normatives Setting dem Rezipienten nahebringen ist aber qua Struktur elitär und unzugänglich. Das Spiel hat einen begrenzten Horizont normativer Strukturen, besitzt jedoch eine hohe Zugänglichkeit durch das Versprechen potentieller Partizipation und ein (normalerweise) recht einfach gestricktes Regelwerk.

Dabei kann eine geschickte Kombination aus Spiel und Narration die Vorteile beider Formen kombinieren und die Nachteile ausgleichen. Das Spiel kann durch sein Verspre-

chen der Beteiligung die Zugangsschwelle zu den narrativen Elementen senken und so zugänglich machen.

Das Spiel, das wie *Huizinga* (1965) klarstellt, immer auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht (Huizinga 1965, S. 15), senkt die Zugangsschwelle zu politischen Bildungsangeboten. Die Narration erlaubt immersive Partizipation, Identifikation, (relativ) gefahrlose Perspektivübernahme und die Implikation von normativen Mustern jenseits von Regelinhaltung und Fair-Play-Normen.

Durch die Implikation komplexer Handlungsgeflechte, die durch die Interaktion und Kommunikation von Spielern in vorgefertigten Rollen entstehen, kann dem Kontroversitätsgebot Rechnung getragen werden. Eben diese Komplexität versieht die Narration mit eben jener diskursiven Offenheit, die für ein erfolgreiches Bildungsangebot notwendig ist.

Dabei hat sich gezeigt, dass Organisatoren eine gute Intuition für solche Strukturen vorwiesen. Eine stärkere Bewusstheit über die normativen Strukturen narrativer Formen könnte jedoch helfen, die Rollenkonzepte und Handlungsmuster noch planvoller zu gestalten und organischer ins politische Bildungskonzept einzuflechten.

Eine besondere Herausforderung bietet die immanente Krisenhaftigkeit narrativer Spiele mit hohen Freiheitsgraden und zwingt die Organisatoren solcher Formen, den Handlungsverlauf permanent im Auge zu behalten und das narrative Konzept laufend anzupassen. Dafür ist Flexibilität und Improvisationsfähigkeit notwendig. Auch hier ist eine Bewusstheit über normative Strukturen narrativer Konzepte sicherlich hilfreich, um den normativen Handlungsraum gezielter anpassen zu können.

Die hohen Freiheitsgrade narrativer Spiele, sowie die subjektive Interpretationsoffenheit und die starke emotionale Einbindung in immersiven Konzepten machen allerdings eine abschließende Reflexion, in der die Erfahrungen kommunikativ aufgearbeitet und eingeordnet werden können, notwendig.

4 Fazit

Erzählungen funktionieren als Werkzeuge der Sinnstiftung. Dabei sind es ihre normativen Strukturen, die moralische Standards aufgreifen, exemplarisch durchdiskutieren und auf diese Weise Deutungsmuster anbieten. Dabei können diese normativen Strukturen auf vielfältige Weise konstruiert werden, um so eine hohe Bandbreite normativer Repräsentationen abzubilden.

Insbesondere die in Erzählungen auftretenden Mehrdeutigkeiten bieten die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Sichtweisen auseinanderzusetzen.

Live-Rollenpiel-Konzepte wie das Nordic-Larp setzen an diesem Punkt an. Gerade durch die Kombination von normativ strukturierten Erzählungen und den Freiheitsgraden, die sich aus dem freien Spiel (*play*) und den konzeptionell eingebundenen Herausforderungen (*game*) ergeben, kann so ein potentiell hohes Maß an Komplexität erreicht werden. Durch die Einbindung konfligierender normativer Positionen in der Figurenkonzeptionierung kann dem Kontroversitätsgebot Rechnung getragen werden.

Dabei ermöglichen das Spiel, die Immersionserfahrung und die Identifikation mit einer Rolle eine Perspektivübernahme und ein spielerisches Ausprobieren verschiedener Sichtweisen und normativer Positionen in einem relativ sicheren Rahmen. Wichtig ist dabei eine abschließende Reflexion, die es den Spielenden erlaubt, ihre unterschiedlichen

Spielerfahrungen und Deutungen miteinander abzugleichen und kommunikativ aufzuarbeiten und einzuordnen.

Die Gefahr der Überwältigung, eine Grundproblematik freier politischer Bildung, erfordert jedoch eine ausgereifte Konzeptionierung der narrativen Elemente und ein Maß an narrativen Freiheiten das seitens der Organisatoren ein hohes Maß an Vorbereitung sowie an Flexibilität und Improvisationstalent erfordert.

Anmerkungen

- 1 Der Begriff der Immersion wurde mit dem Beginn der Computerspielforschung populär und beschreibt das Gefühl des Eintauchens (in eine narrative Umgebung). Janet Murray (1997) beschreibt diesen Begriff in „Hamlet on the Holodeck“ folgendermaßen: „Immersion is a metaphorical term, derived from the physical experience of being submerged in water. We seek the same feeling from the psychologically immersive experience that we do from a plunge in the ocean or swimming pool: the sensation of being surrounded by a completely other reality, [...] that takes over all of our attention, our whole perceptual apparatus. We enjoy the movement out of our familiar world, the feeling of alertness that comes from being in this new place, and the delight that comes from learning to move within it. [...] In a participatory medium, immersion implies learning to swim, to do the things that the new environment makes possible” (Murray 1997, S. 98f.)
- 2 Oft wird in diesem Zusammenhang die Formel „play to lose“ genannt, die andeutet das dramatisches Scheitern einer kollektiven immersiven Spielerfahrung zuträglicher sei als der Versuch, zu gewinnen, und daher von den Spielern der bevorzugte Weg sein sollte. Diese ist Ansicht in der Community allerdings umstritten (vgl. Beckmann 2003, S. 12ff.).

Literatur

- Beckmann, P. (2003): The Three Way Model. In: *Gade, M./Throup, L./Sander, M.* (Hrsg.): *When Larp Grows Up. Theories and Methods in Larp.* – Frederiksberg.
- Brunner, J. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns.* – Heidelberg.
- Huizinga, J. (1965): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* – Hamburg.
- Juchler, I. (2015): *Narrationen in der politischen Bildung.* In: *Juchler, I.* (Hrsg.): *Hermeneutische Politikdidaktik. Perspektiven der politischen Ethik.* – Wiesbaden S. 93-106.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-05740-4_8
- Leschke, R. (2020): *Die Formen massenmedialen Erzählens: Normative Strukturen und narrative Programme.* – Münster/Berlin/Wien/Zürich/London.
- Montola, M./Holopainen J. (2012): *First Person Audience and the Art of Painful Role-Playing.* In: *Torner, E./White, W. J.* (Hrsg.): *Immersive Gameplay. Essays on Participatory Media and Role-Playing.* – Jefferson, S. 13-30.
- Murray, J. H. (1997): *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace.* – Cambridge.
- Stenos, J./Montola, M. (2010): *Nordic LARP.* – Stockholm.

Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller, Frerk Blome (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft

Rezension von *Andreas Hadjar*

Im Zentrum des Sammelbands stehen Bildungsbiographien von Bildungsaufsteiger*innen aus Arbeiterfamilien, die im Zuge ihrer akademischen Karriere Professor*innen geworden sind. Entsprechend handelt das Buch von intergenerationaler sozialer Aufwärts-Mobilität, oder auch: «success against the odds». Letzteres ist nicht normativ zu verstehen, sondern bezieht sich im rein empirischen Sinne auf Menschen, in deren Biographien die ungleichheitsfördernden Mechanismen in unserer Gesellschaft in der einen oder anderen Weise überwunden werden konnten.

Das Buch gliedert sich inhaltlich in drei Sektionen, wobei eine vierte Sektion – das einleitende Kapitel – als gleichermaßen relevant und inhaltsreich angesehen werden kann. Dieses *einleitende Kapitel* der Herausgeber*innen *Christina Möller, Markus Gamper, Julia Reuter* und *Frerk Blome* fokussiert auf die Thematik des sozialen Aufstiegs im Rahmen akademischer Karrieren vor dem Hintergrund von Bildungsungleichheiten, unterstreicht überzeugend die Relevanz dieses Forschungsgegenstands und skizziert kurz drei verschiedene Zugänge zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit dieser Materie – rationale Bildungswahl, institutionelle Diskriminierung und kulturelle Reproduktion. Ebenso werden einige Befunde des Forschungsstands dargestellt und es wird in die Methodik der biographischen Reflexionen eingeführt. *Sektion I* verfolgt mit drei Einzelbeiträgen das Ziel der «sozialwissenschaftlichen Rahmung» der Studie. In einem ersten Beitrag werden migrationsspezifische Ungleichheiten hinsichtlich sozialer Mobilität theoretisiert, wobei sich fragt, warum dieser Aspekt hinsichtlich der später präsentierten (auto)biographischen Betrachtungen hier ins Zentrum gestellt wird. Ein zweites Kapitel zu «Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie?» bietet eine hochwertige allgemeine ungleichheitstheoretische Einordnung. Der dritte Beitrag liefert eine epistemologische Rahmung für die «literarischen Selbstzeugnisse von Bildungsaufsteiger*innen» im Kern des Sammelbands, welche in der Landschaft sozialwissenschaftlicher Daten zwischen «Autobiographie und Sozioanalyse» situiert werden. Bezug genommen wird dabei unter anderem auf die

Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller, Frerk Blome (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. – Bielefeld: transcript Verlag. 438 S., ISBN: 978-3-8376-4778-5

Selbstthematisierung *Pierre Bourdieus* sowie die autobiographische Selbstbetrachtung des französischen Soziologen *Didier Eribon* in «Rückkehr nach Reims». In *Sektion II* finden sich dann die sehr interessanten «biographischen Notizen» von 19 Professor/innen, welche einen Bildungsaufstieg erlebt haben. Die Selbstzeugnisse enthalten nach der Überschrift jeweils ein Bild, welches die Herkunft des Professors bzw. der Professorin im Sinne eines Ausgangspunkts für die soziale Aufstiegsmobilität verdeutlicht. Besonders prägnant ist etwa ein Bild, das den Verfasser als 20-Jährigen auf einer Baustelle zeigt. Daran schließen sich kurze biographische Angaben an, die auch Informationen über die Berufe der Eltern enthalten. Im Kern ihrer Selbstbetrachtungen beschreiben die Verfasser*innen verschiedene Abschnitte ihrer Karriere und damit quasi die Hauptkoordinaten ihres Bildungsaufstiegs bzw. ihres sozialen Aufstiegs, häufig ergänzt durch Selbstinterpretationen der eigenen Aufstiegsbiographie vor dem Hintergrund von soziologischen Theorien und Forschungsbefunden. Während die Selbstbetrachtungen unkommentiert dargestellt werden, ist die Funktion der folgenden *Sektion III* die «soziobiographische Kommentierung» im Sinne von Einordnung und Synthese. Während *Michael Hartmann* in einem Beitrag pointiert vor allem strukturelle und institutionelle Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs systematisiert (z.B. «familiäre Besonderheiten» und «institutionelle Veränderungen im Rahmen der bundesrepublikanischen Bildungsreformen» – arbeitet *Andrea Lange-Vester* im zweiten Beitrag vor allem kulturelle Unterschiede, etwa im Hinblick auf Sprache, heraus. Den Abschluss des Sammelbands bildet ein Dialog zu Bildungsungleichheiten und Aufstiegsmobilität, ein Gespräch, in dem die Herausgeber*innen Institutionen zur Förderung wissenschaftlicher Karrieren (z.B. die DFG, Projekte und Vereine zur Förderung akademischer Karrieren, insbesondere auch für Arbeiterkinder) zu Wort kommen lassen.

Der Sammelband «Vom Arbeiterkind zur Professur» ist in Anbetracht von immer noch existierenden Bildungsungleichheiten entlang der Ungleichheitsachsen von sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund, die bis in die Karrierestufen Promotion, Habilitation und Professur reichen, von hoher Aktualität. Es werden Brücken zwischen verschiedenen theoretischen Traditionen (*Boudon, Bourdieu*) geschlagen. Der Band baut auf einem breiten Forschungsstand auf, wenngleich hinsichtlich der Thematik auch noch weitere Ansätze von Interesse sind, etwa die Lebensverlaufsperspektive, die Konzepte der Pfadabhängigkeit und «critical junctures» sowie der Intersektionalität im Sinne spezifischer Benachteiligungen an Überschneidungen zwischen Ungleichheitsachsen. Die Methode – Selbstbetrachtungen – ist innovativ und wird gerahmt durch theoriegeleitete Analyse und Interpretation. Die Herausgeber*innen haben das Buch sinnvoll gegliedert. Im langen einleitenden Kapitel finden sich Aspekte, die dann im Rahmen der späteren Sektionen (teilweise) wieder aufgenommen werden. Das Niveau der Sprache variiert zwischen den verschiedenen Teilkapiteln: Während weite Teile des Buches für eine breite Zielgruppe verständlich sind und damit auch Gruppen jenseits von habilitierten Soziolog*innen ansprechen, sind einzelne Kapitel in einer anspruchsvollen elitären Sprache verfasst. Entsprechend sollten in diesem Buch sehr viele verschiedene Gruppen eine interessante Lektüre finden, angefangen von Professor*innen selbst, über Promovierende und Studierende, bis hin zu Politiker*innen, Journalist*innen und zur breiten Öffentlichkeit. Es warten spannende Einblicke in die Wege zur Professur, aber auch vielfältige Angebote zur kritischen Reflexion des hierarchischen Gesellschaftssystems.

Ulrike Fickler-Stang (2019): Dissoziale Kinder und Jugendliche – unverstanden und unverstehbar? Frühe Beiträge der Psychoanalytischen Pädagogik und ihre aktuelle Bedeutung

Rezension von *Pascal Schreier*

Neben medizinischen Zugängen wurden bereits früh auch psychoanalytische Deutungsmuster als Erklärungen für dissoziales Handeln von Kindern und Jugendlichen herangezogen. *Ulrike Fickler-Stang* analysiert in ihrer Dissertationsveröffentlichung hierzu die Ausführungen dreier Fachvertreter hinsichtlich ihrer Ursprünge und Zielsetzungen, ordnet diese in die psychoanalytische Theoriebildung ein und leitet die besondere Relevanz dieser Überlegungen für den heutigen Umgang mit hochgradig dissozialen Kindern und Jugendlichen ab.

Kernthese der Arbeit ist, dass die Erkenntnisse und Ergebnisse der Bemühungen psychoanalytische Sichtweisen aus der Therapie auf die pädagogische Praxis zu transferieren, aufgrund ihrer Differenziertheit und Prägnanz eine noch heute wichtige Erklärungshilfe und eine berechtigte Reflexionsfolie darstellen. Hierzu wird zunächst der Versuch einer Klärung des Verhältnisses von Pädagogik und Psychoanalyse (Kapitel 2), ebenso wie die historische Einordnung der Überlegungen (Kapitel 4) vorgenommen. Die vier Psychologien der Psychoanalyse nach *Pine* werden als zentrales Referenz- und Ordnungsschema herausgearbeitet (Kapitel 3) und folgend ausführlich die (pädagogischen) Theorien und Konzepte von *Aichhorn*, *Bernfeld* und *Redl* dargelegt (Kapitel 5). Im folgenden Kapitel 6 werden ebendiese Konzepte in die zuvor erarbeiteten Psychologien eingeordnet und Parallelen, sowie Ordnungszusammenhänge zwischen den einzelnen Personen deutlich gemacht. Abschließend folgt eine Diskussion der Erkenntnisse (Kapitel 7) und eine Auflistung diverser „Konsequenzen und Anknüpfungspunkte für die aktuelle Pädagogik“ (S. 247).

Als Ausgangspunkt werden die vier Psychologien nach *Pine* genommen, die durch ihre „große wissenschaftliche Relevanz“ (S. 35) und ihre „systematische Differenzierung unterschiedlicher psychoanalytischer Theorien“ (S. 33) legitimiert werden. Die Triebpsychologie, die Ich-Psychologie, die Psychologie der Objektbeziehungen und die Selbstpsychologie stellen dabei die grundlegenden Kategorien dar, in die sämtliche weitere Theo-

Ulrike Fickler-Stang (2019): Dissoziale Kinder und Jugendliche – unverstanden und unverstehbar? Frühe Beiträge der Psychoanalytischen Pädagogik und ihre aktuelle Bedeutung. – Gießen: Psychosozial-Verlag. 304 S., ISBN 978-3-8379-2894-5

rien und auch Konzepte der (pädagogischen) Psychoanalyse eingeordnet werden können. Vor allem unter Bezug auf *Freud* und *Pine* führt *Fickler-Stang* diese vier prägnant aus und skizziert kurz die Rezeption im späteren Fachdiskurs und aktuelle Weiterentwicklungen. Als größerer Exkurs erscheinen die Darstellungen zur zeitgeschichtlichen Einordnung der Anfänge pädagogischer Psychoanalyse. Zwar ist die historische Rahmung durchaus nachvollziehbar, wirkt jedoch zu umfassend und findet sich teils in den biografischen Skizzen der drei behandelten Pädagogen wieder. Diese wiederum ermöglichen die erforderliche Verortung zur Genüge.

Die Erläuterungen zu den Werken von *Aichhorn*, *Bernfeld* und *Redl* gelingen *Fickler-Stang* hervorragend und lehrbuchartig. Entscheidend ist die Anwendung der vier Psychologien als Kategorienraster für deren pädagogische Theorien und institutionelle Konzepte. Diese erfolgt rasterartig und arbeitet sich Stück für Stück je an (pädagogischen) Konzept und Psychologie ab und stellt dabei den jeweiligen Schwerpunkt treffend heraus. Mit der Zusammenfassung, hier gemeint als Sammlung der Ergebnisse im Sinne einer Gegenüberstellung, werden Sinnzusammenhänge und die innovative Leistung der drei Pädagogen für die damalige Zeit treffend deutlich. Eine besondere Leistung des Werkes ist die Zusammenführung der Elemente aus Psychoanalyse, Therapie und Pädagogik, wobei sowohl Abgrenzungen, als auch Gemeinsamkeiten deutlich werden; stets mit dem Fokus auf die Entwicklung des Kindes und die in Verbindung stehenden Interaktionen der Erwachsenen. Es wird deutlich, welchen starken Einfluss Menschen- und Krankheitsbild auf den (pädagogischen) Umgang und die (professionelle) Beziehung mit stark dissozialen Kindern und Jugendlichen haben. Der Vierschritt aus historischer Einordnung, theoretischer Konzeptdarstellung, systematischer Einordnung und Interpretation der Erkenntnisse zeigt dabei deutlich die Parallelen zum heutigen Umgang mit aggressiven und delinquenten Verhalten auf. Praktische Implikationen oder auch Handlungsempfehlungen bleiben der Publikationsart geschuldet aus. Im letzten Schritt werden nun differenziert und auch selbstbewusst die Erkenntnisse der vorhergehenden Analyse auf die aktuelle Forschung (S. 233ff.; 247ff.) und Praxis übertragen und dabei auch die im aktuellen Fachdiskurs wichtigen Aspekte des Scheiterns (S. 250f.), der Haltung (S. 258) und der pädagogischen Beziehung bei erschwerten Bedingungen (S. 255), z.B. im Sinne psychoanalytischen Fallverstehens, angesprochen. Der Transfer verbleibt dabei auf theoretischer Ebene und bietet sich nun zur Weiterverwendung an.

Abschließend betrachtet liefert *Fickler-Stang* einen fundierten Beitrag zur Diskussion rund um die Relevanz der Besinnung einer pädagogischen Disziplin auf ihre Ursprünge und geistigen Wurzeln. Die genaue Herausarbeitung des frühen psychoanalytischen Verständnisses von dissozialen Verhaltensweisen und der anschließende differenzierte Abgleich mit den vier Psychologien nach *Pine* bringt dabei einen ersten wichtigen Erkenntnisgewinn. Hierdurch rückt sodann die erstaunliche Relevanz dieser damals innovativen und heute so aufschlussreichen Konzepte in den Fokus der Auseinandersetzung. Auch wenn eine enge theoretische Konzeptbildung ausbleibt, legt die Arbeit einen ersten Grundstein, indem sie bisher versprengte Aspekte zusammenführt und für die aktuelle Praxis nutzbar macht. Damit ist das Werk zum einen ein bereichernder Zuwachs im wissenschaftlichen Diskurs des Themenfelds der psychoanalytischen Erklärungsmuster und ergebenden Umgangsweisen für Verhaltensstörungen, zum anderen auch Ausgangspunkt spannender Forschung im Bereich der pädagogischen Psychoanalyse. Insgesamt kann die Lektüre nicht nur Fachvertretern, sondern auch aufgrund der erfrischend klaren Argumentation und Verständlichkeit als Teil universitärer Lehre oder als vertieftes Selbststudium von Studierenden und Praktikern empfohlen werden.

Autorinnen und Autoren

Dr. Kathrin Beckh (†), Staatsinstitut für Frühpädagogik München. *Forschungsschwerpunkte*: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit, Trennung und Scheidung, Kinder in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften.

Dr. Julia Berkic, Staatsinstitut für Frühpädagogik München. *Forschungsschwerpunkte*: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit, Qualität frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung.
Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Winzererstraße 9, 80797 München
E-Mail: julia.berkic@ifp.bayern.de

Dr. Lars Burghardt, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung. *Forschungsschwerpunkte*: frühkindliche Bildung (U3), Inanspruchnahme frühkindlicher institutioneller Betreuungseinrichtungen, Qualität, Qualitätsentwicklung und Auswirkung frühkindlicher Betreuungseinrichtungen.
Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markusstraße 8a, 96047 Bamberg
E-Mail: lars.burghardt@uni-bamberg.de

Dr. Javier A. Carnicer, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Transnationalisierung, Bildung und Migration, Soziale Ungleichheit, Bildungsphilosophie.
Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: javier.carnicer@uni-hamburg.de

Dr. Anne-Kristin Cordes, Staatsinstitut für Frühpädagogik München & Ludwig-Maximilians-Universität München. *Forschungsschwerpunkte*: Sprachentwicklung, Sprachförderung und frühkindliche Lernprozesse, Lernen mit digitalen Medien.
Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp Bayern), Winzererstraße 9, 80797 München
E-Mail: anne-kristin.cordes@ifp.bayern.de

Prof. (apl.) Dr. Jürgen Drissner, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Biologie. *Forschungsschwerpunkte*: Zoologie, Wirkungen außerschulischer Lernorte, Lernen mit dem Original, Einstellungen von Schulkindern gegenüber Tieren im internationalen Kontext.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
E-Mail: juergen.drissner@ph-gmuend.de

Prof. Dr. Franziska Egert, Katholische Stiftungshochschule München, Fakultät für Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse, Fachkraft-Kind-Interaktionen, Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen.
Anschrift: Katholische Stiftungshochschule München (KSH München), University of Applied Science, Campus Benediktbeuern, Don-Bosco-Straße 1, 83671 Benediktbeuern
E-Mail: franziska.egert@ksh-m.de

Prof. Dr. Andreas Hadjar, University of Luxembourg, Department of Social Sciences, Institute of Education and Society. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsungleichheiten, Bildungssysteme, Sozialstruktur, subjektives Wohlbefinden.
Anschrift: University of Luxembourg, Institute of Education and Society, 11, Porte des Sciences, 4366 Esch-sur-Alzette, Luxembourg
E-Mail: andreas.hadjar@uni.lu

Fabienne Hartig, Staatsinstitut für Frühpädagogik München & PH Heidelberg. *Forschungsschwerpunkte*: Lernen mit digitalen Medien, Qualität in Kindertageseinrichtungen.
Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp Bayern), Winzererstraße 9, 80797 München
E-Mail: fabienne.hartig@ifp.bayern.de

Dipl. Päd. Fabian Hemmerich, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung. *Forschungsschwerpunkte*: Medien in der frühen Kindheit, Inhaltliche Merkmale in Kindermedien, Gender in der frühen Kindheit.

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung, Markusstraße 8a, 96047 Bamberg

E-Mail: fabian.hemmerich@uni-bamberg.de

Dr. Katrin Hille, experimenta gGmbH Heilbronn, Evaluation und Besucherforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Wirkung außerschulischer Lernorte, Evaluation, Free Choice learning.

Anschrift: experimenta GmbH, Experimenta Platz, 74072 Heilbronn

E-Mail: katrin.hille@experimenta-heilbronn.de

Prof. Dr. Katharina Kluczniok, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität und Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik, Übergang Kindergarten-Grundschule, Evaluationsforschung.

Anschrift: Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

E-Mail: katharina.kluczniok@fu-berlin.de

Markus Lichterkus, M.A., Universität Siegen, Fakultät I. *Forschungsschwerpunkte*: Macht, Gewalt und Herrschaft, normative Strukturen in massenmedialen Erzählungen und politischen Narrativen, soziale Konstruktion von Wirklichkeit, Identität und Geschlecht.

Anschrift: Markus Lichterkus, Heidenbergstraße 28, 57072 Siegen

E-Mail: markus.lichterkus@gmx.de

Dr. Daniela Mayer, Staatsinstitut für Frühpädagogik München. *Forschungsschwerpunkte*: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit, Qualität frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung.

Anschrift: Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Winzererstraße 9, 80797 München

E-Mail: daniela.mayer@ifp.bayern.de

Anna Mues, studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. *Forschungsschwerpunkte*: Lerngelegenheiten in der Kita, Bildungsqualität in der Kita.

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung, Markusstraße 8a, 96047 Bamberg

E-Mail: anna.mues@stud.uni-bamberg.de

Pascal Schreier, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Universität Würzburg. *Forschungsschwerpunkte*: Beratung im Kontext Verhaltensstörungen; schulische Erziehungshilfe und Inklusion; Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

Anschrift: Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

E-Mail: pascal.schreier@uni-wuerzburg.de

Sabrina Tichy, Biologie-Studentin für das Lehramt an Gymnasien, Universität Ulm. *Forschungsschwerpunkte*: Didaktik der Naturwissenschaften.

Anschrift: Wilhelma Stuttgart, Wilhelmaschule, Wilhelma 13, 70376 Stuttgart

E-Mail: sabrina.tichy@uni-ulm.de

Dr. Diana Willems, Deutsches Jugendinstitut e. V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Kriminologie, Prävention von Kinder- und Jugenddelinquenz, Viktimologie, Kriminal- und Rechtssoziologie, Methoden der empirischen Sozialforschung.

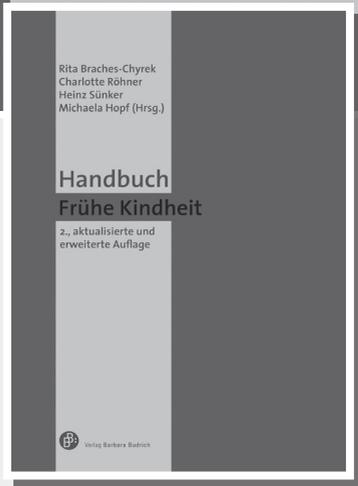
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e. V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Projekt Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: willems@dji.de

Dr. Annalena Yngborn, Deutsches Jugendinstitut e. V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe. *Forschungsschwerpunkte*: Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter, (Programmtheorie-) Evaluation, Diskurse über Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e. V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Projekt Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: yngborn@dji.de



Rita Braches-Chyrek,
Charlotte Röhner,
Heinz Sünder,
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2020

849 Seiten • Hardcover • 94,90 € (D) • 97,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-0688-4 • eISBN 978-3-8474-0832-1

Die 2., aktual. und erw. Auflage des Handbuchs gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei theoretische und empirische Forschungsfelder sowie deren Ergebnisse vorgestellt und zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung. Passend dazu ermöglichen die Beiträge einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

www.shop.budrich.de

Hinweise für Autorinnen/Autoren für Beiträge im Aufsatzteil (kurz. Langfassung s. Internetseite)

Allgemeines:

Der „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (Diskurs)“ veröffentlicht im Aufsatzteil grundsätzlich nur *Originalarbeiten*. Mit der Einsendung des Manuskripts erklärt die Autorin/der Autor, dass ihr/sein Beitrag nicht (auch nicht in Teilen) bereits an einem anderen Ort erschienen oder zur Veröffentlichung vorgesehen ist. Der »Diskurs Kindheits- und Jugendforschung« bemüht sich um eine gute und deutliche Sprache und bittet die Autorinnen und Autoren, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten.

Review-Verfahren

Der Diskurs wendet das Verfahren der *anonymen Begutachtung* an. Jedes Manuskript wird wenigstens zwei Gutachtern/innen vorgelegt. Name und Anschrift/Telefonnummer/E-Mail-Adresse der Autorin/des Autors sollten also nur auf einem gesonderten Deckblatt bzw. im Anschreiben stehen. Auffällige Selbstzitate und Anmerkungen sind zum Zeitpunkt der Begutachtung zu vermeiden, um die Anonymität der Autorin/des Autors zu wahren. Im Falle der Nichteinhaltung dieser Empfehlungen kann die Redaktion die Anonymität nicht verbürgen.

Manuskript nach Annahme

Der *Umfang* von Manuskripten sollte zwischen 35.000 und 45.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Anmerkungen und Literatur) liegen

Zusammenfassung/Abstract: Stellen Sie dem Text eine Zusammenfassung in deutscher und englischer Sprache mit maximal 1.200 Anschlägen voran. Dazu gehören maximal 5 Schlagwörter.

Anmerkungen werden als Endnoten wiedergegeben. Sie sollen in geringer Anzahl angebracht und beschränkt sein auf Erläuterungen, die für das Verständnis des Textes notwendig sind.

Literatur im Text: Die Angaben verweisen auf das Literaturverzeichnis. Formen:

Ein Autor: „Zitattext“ (Allport 1971, S. 20)

Drei Autoren: „Zitattext“ (Wahl/Honig/Gravenhorst 1982, S. 200f.)

Vier und mehr Autoren: „Zitattext“ (Fried u.a., 1991, S. 17)

Hinweis auf zwei Schriften eines Autors aus einem Jahr (vgl. Krüger 1988a, 1988b)

Literaturverzeichnis: Im Literaturverzeichnis muss sämtliche im Text angeführte Literatur zu finden sein. Bitte nur die Literatur aufführen, auf die im Text Bezug genommen wurde. Bei den Titelangaben im Literaturverzeichnis werden sämtliche Autoren bzw. Herausgeber genannt. Vornamen werden abgekürzt und i.d.R. nachgestellt. Sind es zwei oder mehr Autoren oder Herausgeber, werden ihre Namen durch einen Schrägstrich voneinander getrennt. Bei Internetquellen bitte das Datum der Recherche angeben.

Beispiele:

Allport, G. W. (1971): Die Natur des Vorurteils. – Köln.

Kleinert, C./de Rijke, J. (2001): Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Schubarth, W./Stöss, R. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der BRD. Eine Bilanz. – Opladen, S. 167-199.

Zinnecker, Jürgen, 2000: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20,3: S. 272-290.

Société internationale de défense sociale (SIDS), 1999: Statuts de la SIDS. In: Cahiers de la SiDS 1999, S. 115-139 = www.defensesociale.org/frances/estatutos_f.pdf (25.4.2005).

Korrekturen: Die Redaktion behält sich vor, aus Gründen der Überlänge, der gestalterischen Vereinheitlichung, der Rechtschreibung bzw. der Sprachrichtigkeit an den Texten Korrekturen vorzunehmen, die vor der Drucklegung mit der Autorin/dem Autor abgestimmt werden. Autorkorrekturen bitte nach den Duden-Regeln.

Formatierung: Nachnamen von Personen im laufenden Text und im Literaturverzeichnis bitte kursiv, ebenso Hervorhebungen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, Fettung oder S p e r r u n g.

Abbildungen: sollen dem Manuskript auf gesonderten Seiten beigelegt und als separate Dateien zu übergeben werden. Bei Grafiken, die aus Zahlen generiert werden (z.B. Excel-Grafiken) muss die Zahlentabelle dabei sein.

DOI (Digital Object Identifier): Geben Sie bitte bei der von Ihnen verwendeten Literatur die DOI an. Ebenso werden alle Fachaufsätze von der Redaktion mit DOI versehen.

Autorenangaben: Autorenangaben enthalten das Geburtsjahr (fakultativ), die aktuelle Tätigkeit/Funktion mit Forschungs-/Interessenschwerpunkten und maximal drei jüngere oder ausgewählte Veröffentlichungen.



Andreas Köpfer, Justin J. W.
Powell, Raphael Zahnd (Hrsg.)

Handbuch Inklusion international

Globale, nationale und lokale
Perspektiven auf Inklusive Bildung

2020. ca. 410 Seiten • Hc. • ca. 64,90 € (D) • ca. 66,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2446-8 • eISBN 978-3-8474-1577-0

Internationales Leitthema, globale Norm, Paradigma. Das Handbuch „Inklusion international“ versammelt komparative Perspektiven auf Inklusive Bildung. Neben theoretischen Entwicklungslinien stellt es vergleichende Forschungsergebnisse aus exemplarischen Länderkontexten sowie inspiring practices aus dem internationalen Kontext vor, um sie für den deutschsprachigen Raum zugänglich zu machen.

www.shop.budrich.de