

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

## 4-2021

### **Schwerpunkt: Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Diversität und Sprachbildungsprozesse**

- Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen
- Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse in Familien
- Konzeptuelles Wissen aus der Perspektive ein- und mehrsprachiger Grundschul Kinder
- Mit Kindern in der Grundschule über Mehrsprachigkeit sprechen

### **Freie Beiträge**

- Beweggründe und Motive für Hatespeech unter Schüler\*innen
- Evaluation eines pädagogischen Angebots zur Berufsfrühorientierung in Kindertageseinrichtungen
- Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte
- Inequality, social justice and the purpose of Early Childhood Education

### **Kurzbeitrag**

- Primäre Herkunftseffekte unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit

### **Rezensionen**



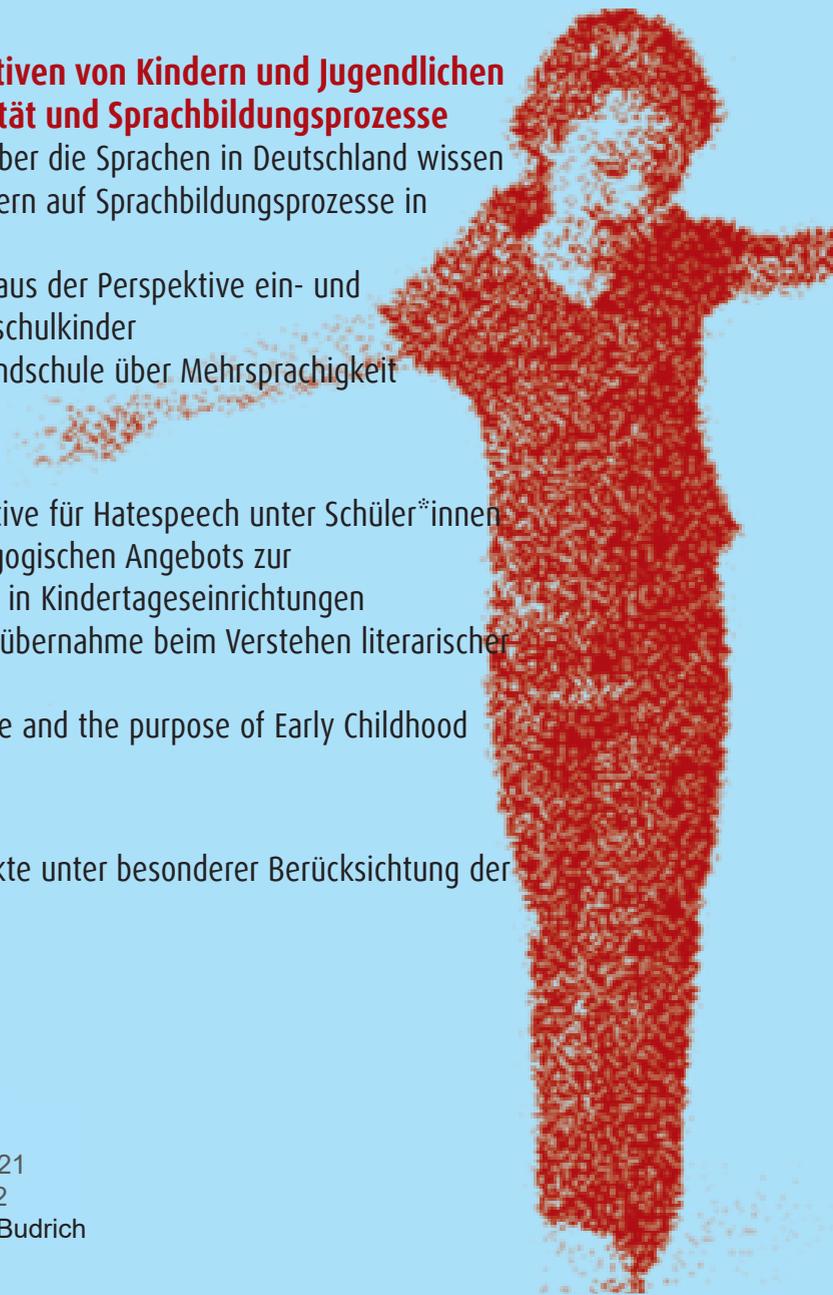
**77411**

16. Jahrgang

4. Vierteljahr 2021

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. Cathleen Grunert (Halle/Saale, geschäftsführend); Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena;  
Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle/Saale; Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Halle/Saale; Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Vorarlberg;  
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröer, 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 Dippelhofe, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden; Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Roger Hewitt, London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; 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, 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**

Prof. Dr. Cathleen Grunert

Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik  
Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle

**Redaktion**

Dr. Janine Stoeck, Dr. Anne Schippling  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik  
Franckeplatz 1, Haus 3, D - 06099 Halle  
diskurs@paedagogik.uni-halle.de

**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 90,- €, für Einzelpersonen 64,- €, für Studierende bei Vorlage einer Studienbescheinigung 39,90 €. Kombi-Abonnement (print + online) für Institutionen: 172,- €; für Privatbezieher 79,- €. Online-Only-Abonnement für Institutionen 156,- €; für Einzelpersonen 55,00 €; für Studierende 33,00 €. 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](http://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](mailto:glaubitz.rs@t-online.de))

Printed in Europe

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

BASE (Bielefeld Academic Search Engine) | CNKI – China National Knowledge Infrastructure | CNPeReading | Crossref | EBSCO | EconBiz | Fachportal Pädagogik | GBI-Genios | GESIS | Google Scholar | IBR-Online | IBZ-Online | NEBIS | NEWBOOKS Solutions | NSD – Norwegian Centre for Research Data | ProQuest Social Science Premium Collection | ProQuest Sociology Collection | ProQuest Sociological Abstracts | scholars-e-library | SSOAR – Social Science Open Access Repository | Ulrichsweb | Zeitschriftendatenbank (ZDB)

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

**ISSN: 1862-5002 | ISSN Online: 2193-9713**

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 16 Heft 4

## Inhalt

### Schwerpunkt

#### **Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Diversität und Sprachbildungsprozesse**

*Galina Putjata, Simone Plöger*

Editorial ..... 399

*Astrid Adler, Maria Ribeiro Silveira*

Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen.

Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere ..... 403

*Svetlana Vishek*

„Doch nicht auf Russisch!“ – Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern .....

420

*Esra Hack-Cengizalp*

Konzeptuelles Wissen aus der Perspektive ein- und mehrsprachiger

Grundschulkindern – ein qualitativer Vergleich ..... 435

*Liesa Rühlmann*

Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen – Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler\*innen .....

448

## Allgemeiner Teil

### Freie Beiträge

<i>Cindy Ballaschk, Sebastian Wachs, Norman Krause, Friederike Schulze-Reichert, Julia Kansok-Dusche, Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth</i> „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen .....	463
<i>Andrea G. Eckhardt, Louise Thea Maas, Sophie Hauke, Susann Stolle</i> „Kleine Meister“ – Evaluation eines pädagogischen Angebots zur Berufsfrühorientierung in Kindertageseinrichtungen .....	481
<i>Nora Heyne, Maximilian Pfof, Hanna Maria Heiler</i> Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für LeseEinstellungen und Textverstehen .....	496
<i>Frances Press, Mandy Cooke, Leanne Gibbs, Robbie Warren</i> Inequality, social justice and the purpose of Early Childhood Education .....	510

### Kurzbeitrag

<i>Eva Frick</i> Primäre Herkunftseffekte unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und Input als wesentliche Faktoren der kindlichen Sprachentwicklung .....	525
---	-----

### Rezensionen

<i>Manfred Liebel</i> Irit Wyrobnik (2021). Korczaks Pädagogik heute. Wertschätzung, Partizipation und Lebensfreude in der Kita .....	531
<i>Steffen Kallenbach</i> Ingo Richter, Lothar Krappmann und Friederike Wapler (Hrsg.) (2020). Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts .....	533
Autor:innen .....	536

# Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Diversität und Sprachbildungsprozesse

*Galina Putjata & Simone Plöger*

Sprachliche Diversität ist Bildungs- und Teilhabevoraussetzung einer zunehmend größer werdenden Zahl von Kindern und Jugendlichen in deutschen Kitas und Schulen, wenngleich belastbare Zahlen zur mehrsprachigen Lebensrealität in Deutschland bislang fehlen (siehe *Adler* in diesem Heft). Mehrsprachigkeit ist nicht nur Bildungsvoraussetzung, sondern auch erklärtes Bildungsziel. Dennoch weisen Schulleistungsstudien wie PISA 2018 auf Kompetenzrückstände von mehrsprachig im Vergleich zu sogenannten einsprachig aufgewachsenen Schüler\*innen hin (Weis et al., 2019). Dies birgt die Herausforderung für Pädagog\*innen und Lehrkräfte, Mehrsprachigkeit konstruktiv für das Lernen nutzbar zu machen. Dabei stellt sich die Frage, wie formelle und informelle Sprachbildung beschaffen sein muss, wenn sie der sprachlichen Diversität der Kinder und Jugendlichen gerecht werden und sie produktiv aufgreifen will. Dieser Frage nähert sich das Schwerpunktheft unter Berücksichtigung der Perspektive derjenigen, auf die die Sprachbildung zielt: die Perspektive der Kinder und Jugendlichen selbst. In der erziehungs- wie sprachwissenschaftlichen Forschung zeigt sich hier ein Desiderat (Groskreutz, 2016; Plewnia & Rothe, 2011).

Ein konstruktiver und ressourcenorientierter Einbezug der sprachlichen Diversität wird seit vielen Jahren im Forschungsdiskurs normativ-theoretisch argumentiert und mit bildungspolitischen, sozio- sowie psycholinguistischen Erkenntnissen unterstützt (Fürstenau, 2017; Wei, 2018). Im Fokus der Bildungsforschung stehen jedoch häufig Institutionen oder ihre Akteur\*innen (Blackledge & Creese, 2010; Fürstenau et al., 2020). Die Spracherwerbsforschung rückt zwar die Lernenden in den Fokus (siehe *Hack-Cengizalp* in diesem Heft), jedoch nicht selten mit Blick auf die Lernaltersprache – die Sprachkompetenzen oder Spracherwerbsverläufe in der „Zielsprache“ im Vergleich zu sogenannten L1-Sprecher\*innen<sup>1</sup>. Dieser Vergleich birgt die Gefahr, in einer Aufzählung von Normabweichungen resultierend, eine defizitorientierte Perspektive auf mehrsprachige Kinder und Jugendliche zu nähren (siehe z.B. „doppelte Halbsprachigkeit“, Tracy, 2014). Der Blick auf das Individuum richtet sich in den letzten 20 Jahren in der Biographie-, Einstellungs- und Ideologieforschung (Roth et al., 2018) in besonderem Maße auf die Selbstwahrnehmung und (Selbst-)Positionierungspraktiken von Mehrsprachigen; meist mehrsprachigen (jungen) Erwachsenen. Wie die Individuen selbst diese Praktiken wahrneh-

men, hängt maßgeblich von der gesellschaftlichen und institutionellen Akzeptanz ab, d.h. davon, inwiefern sie als Phänomen, als Norm oder als Abweichung von der Norm adressiert werden (siehe *Rühlmann* in diesem Heft). Diese Rückmeldung prägt nicht nur die sprachliche Biographie eines Individuums, sondern kann die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und das Gefühl gesellschaftlicher Zugehörigkeit beeinflussen (Dirim & Heinemann, 2016). Neben gesellschaftlichen und institutionellen Sprachbildungsprozessen spielen auch informelle Sprachlernsituationen eine wichtige Rolle, die bisher nur in Teilstudien erforscht wurden (siehe *Vishek* in diesem Heft).

Forschung *mit* Kindern und Jugendlichen anstatt *an* ihnen sowie die Erhebung ihrer eigenen Perspektiven auf sprachliche Praktiken, Sprachentwicklungsprozesse und Sprachbildungsangebote eröffnet neue ressourcenorientierte Forschungsperspektiven (Putjata, 2019) und wirft damit neue Forschungsfragen auf:

- Welche (Selbst-)Konzepte haben Kinder und Jugendliche von ihrer (sich entwickelnden) Mehrsprachigkeit?
- Wie konzeptualisieren sie Sprache und sprachliches Wissen?
- Wie beurteilen und handeln sie (in)formelle Sprachbildungsangebote aus?
- Welche methodischen und methodologischen Herausforderungen birgt partizipatorische Forschung mit Kindern und Jugendlichen?

In dem vorliegenden Heft gehen Wissenschaftlerinnen diesen Fragen empirisch und methodisch-methodologisch nach. Ziel des Heftes ist es, die neuesten wissenschaftlichen Entwicklungen, darunter aktuelle Forschungsprojekte, methodische und theoretische Überlegungen sowie didaktische Implikationen vorzustellen. Forschungsvorhaben, die diesen Fragen aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen selbst nachgehen, bergen das Potential eines Reflexionswissens, mithilfe dessen Schule und Unterricht, aber auch außerschulische Lern- und Betreuungssettings kritisch hinterfragt und umgestaltet werden können.

Um hinreichend auf die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen eingehen zu können, ist es zunächst notwendig, überhaupt ein Bild über die mehrsprachige Lebensrealität in Deutschland zu haben. *Astrid Adler* und *Maria Ribeiro Silveira* (Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim) zeigen in ihrem Beitrag auf, dass es bislang an repräsentativen Studien fehlt, die adäquat Auskunft darüber geben, welche Sprachen in Deutschland gesprochen werden. Anhand des Mikrozensus sowie der PISA-Erhebung wird dargestellt, dass bereits die Instrumente von Einstellungen über Sprache(n) (wie z.B. Monolingualität) geprägt sind und dadurch Mängel aufweisen. In der Deutschland-Erhebung wird die Ebene der Spracheinstellungen explizit in den Blick genommen und mit erhoben. Ein relevantes Ergebnis ist, dass Jugendliche Sprachen anders bewerten als ältere Vergleichsgruppen.

Anhand eines gesprächsanalytischen Zugangs rekonstruiert *Svetlana Vishek* (Technische Universität Dresden) die Perspektive mehrsprachiger Kinder auf familiäre Vorlesepraxen. In ihrer Untersuchung geht sie der Frage nach, wie mehrsprachige Kinder an gemeinsamen Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern partizipieren und sich dabei positionieren. Am Beispiel eines familialen Vorlesegesprächs wird im Beitrag exemplarisch gezeigt, dass das Lesen Räume für Mitbestimmung der Kinder und einzelsprachübergreifende Sprachverwendung eröffnet und dass Positionierungen währenddessen variieren und von Kindern aktiv ausgehandelt werden.

*Esra Hack-Cengizalp* (Goethe-Universität Frankfurt am Main) untersucht in einem qualitativen Vergleich am Beispiel des Verbes *beobachten*, welches subjektive Wissen ein- und mehrsprachige Grundschulkinder zu diesem Begriff evozieren mit besonderem Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei dessen Konzeptualisierung. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Kinder nicht nur auf sprachliches, sondern auch auf konzeptuelles Wissen zurückgreifen. Ausgehend davon diskutiert die Autorin, welche Implikationen das für die Sprachbildung ein- und mehrsprachiger Kinder haben kann und plädiert für einen kreativen Umgang mit Sprachen.

Schließlich beschreibt *Liesa Rühlmann* (Universität Hamburg) ausgehend von einer selbst durchgeführten Interview-Studie mit Grundschüler\*innen zum Erleben ihrer Mehrsprachigkeit (selbst-)reflexiv und machtkritisch forschungsmethodische und ethische Aspekte ihrer Forschung. Nachdem sie in ihrer Studie aufzeigt, dass sich die Schüler\*innen über Sprachhierarchien und sprachliche Normvorstellungen an der Schule bewusst sind, problematisiert sie ihr methodisches Vorgehen als *weiße*, deutschsprachig gelesene Forscherin in der Befragung von als mehrsprachig adressierten Kindern. Davon ausgehend wirft sie alternative Vorgehensweisen der qualitativen Forschung mit Kindern zu (Mehr-)Sprachigkeit auf.

## Anmerkung

- 1 L1 bezeichnet die erste gelernte Sprache („L“ steht für das englische Wort „language“).

## Literatur

- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. New York: Continuum.
- Dirim, İnci & Heinemann, Alisha (2016). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 99-121). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-007>
- Fürstenau, Sara (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10 (2), 9-22.
- Fürstenau, Sara, Çelik, Yağmur & Plöger, Simone (2020). Language comparison as an inclusive translanguaging strategy. Analysis of a multilingual teaching situation in a German primary school classroom. In Julie A. Panagiotopoulou, Lisa Rosen & Jenna Strzykala (Eds.), *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* (pp. 145-162). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_9)
- Groskreutz, Angela (2016). *Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit. Theoretische Überlegungen und eine qualitative Studie zu Perspektiven mehrsprachig aufwachsender Grundschülerinnen und Grundschüler*. Frankfurt: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06640-1>
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In Ludwig Eichinger, Albrecht Plewnia & Melanie Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration* (S. 215-253). Tübingen: Narr.
- Putjata, Galina (2019). Language in transnational education trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. Participatory research with children. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14 (4), 390-404. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.02>
- Roth, Kersten Sven, Schramm, Karen & Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.) (2018). *Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 93). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

- Tracy, Rosemarie (2014). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr.
- Wei, Li (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Weis, Mirjam, Müller, Katharina, Mang, Julia, Heine, Jörg-Henrik, Mahler, Nicole & Reiss, Kristina (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In Kristina Reiss, Mirjam Weis & Eckhard Klieme (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129-162). Münster: Waxmann.

# Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen. Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere

*Astrid Adler, Maria Ribeiro Silveira*

## **Zusammenfassung**

Bislang gibt es keine akkuraten, repräsentativen Statistiken dazu, welche Sprachen in Deutschland gesprochen werden. Zwar wird in verschiedenen Erhebungen nach Muttersprachen oder nach zuhause gesprochenen Sprachen gefragt; aufgrund einiger Mängel im Erhebungsdesign bilden die Ergebnisse der vorliegenden Erhebungen jedoch die sprachliche Realität der in Deutschland lebenden Bevölkerung nicht angemessen ab. Im Beitrag wird anhand von drei Erhebungen gezeigt, dass bereits die Instrumente zur Erhebung von Sprache von Spracheinstellungen geprägt sind und dass dadurch die Gültigkeit der Ergebnisse stark eingeschränkt wird. Diese Mängel gelten für Sprachstatistiken im Hinblick auf die gesamte Bevölkerung Deutschlands – Kinder und Jugendliche eingeschlossen.

*Schlagwörter:* Spracheinstellungen, Sprachstatistiken, Erhebungsmethoden

*Why we know so little about the languages in Germany. How attitudes affect insights into languages*

## **Abstract**

To date, there are no accurate, representative statistics on languages spoken in Germany. Various surveys ask about mother tongues or languages spoken at home. However, due to shortcomings in the design of the items, the results of these surveys do not adequately reflect the linguistic reality of the population living in Germany. On the basis of three surveys, this paper illustrates that instruments used to survey language are often influenced by attitudes towards languages. Thus the results of these surveys are strongly limited. These limitations apply to language statistics for the entire population of Germany – therefore also for children and adolescents.

*Keywords:* language attitudes, language statistics, survey methods

## 1 Einleitung: Sprachstatistiken und Spracheinstellungen in Deutschland

Wie viele Kinder in Deutschland sprechen welche Sprachen? Welche Sprachen sprechen sie in ihren Familien, in der Schule und anderswo? Sprechen alle Deutsch? Das sind alles

äußerst relevante Fragen – nicht nur, aber insbesondere im schulischen Kontext. In deutschen Städten und Ballungsräumen wird etwa jedes zweite Kind in eine Familie mit Migrationsgeschichte geboren (Gogolin, 2021, S. 298). Es ist also von einer hohen sprachlichen Diversität gerade bei Kindern auszugehen. Insbesondere im Kontext von Bildung und Schule sind detaillierte Kenntnisse über das Ausmaß und die Zusammensetzung dieser Vielfalt unabdingbar. Leider gibt es keine offiziellen, repräsentativen Datengrundlagen, die zur Beantwortung dieser Fragen herangezogen werden können – und zwar weder für Kinder und Jugendliche noch für die erwachsene Bevölkerung Deutschlands. Es gibt vereinzelt Erhebungen, die Daten zur Sprache beinhalten; deren Ergebnisse bilden jedoch entweder aufgrund der mangelhaften Erhebungssitems die sprachliche Vielfalt nicht ab oder aber sie sind aufgrund einer nicht ausreichend großen Stichprobe nicht detailliert genug (siehe im Folgenden). Oft behilft man sich mit Stellvertretervariablen wie z.B. der Staatsangehörigkeit. So ist es etwa üblich, aufgrund einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit abzuleiten, welche Sprache eine Person spricht. Diese Ableitung funktioniert jedoch nicht einwandfrei (z.B. kann von einer Staatsangehörigkeit nicht zwangsläufig auf eine bzw. manchmal mehrere dezidierte Sprachen geschlossen werden). Ein weiteres statistisches Behelfskonstrukt zur Bemessung der sprachlichen Vielfalt ist der „Migrationshintergrund“ (s.o.), bei dem sich eine ganz ähnliche Problematik ergibt. Außerdem ist diese konstruierte Kategorie selbst überaus fragwürdig (z.B. Petschel & Will, 2020).<sup>1</sup>

Eng verknüpft mit Sprachstatistiken sind Meinungen über Sprachen. In Deutschland herrscht eine Einsprachigkeitsideologie vor, die auch als monolingualer Habitus bezeichnet wird (Gogolin, 1994; auch „monolingual mindset“ nach Ellis et al., 2010 oder „monolingual ways of seeing“ nach Piller, 2016). Demnach ist Deutsch die natürliche Nationalsprache und Einsprachigkeit der Normfall. Daraus folgt, dass sowohl andere Sprachen als Deutsch als auch Mehrsprachigkeit als Abweichungen von einer homogenen, nationalsprachlich einsprachigen Norm (z.B. Bloomaert & Verschueren, 1998) wahrgenommen werden. Wie solche Einstellungen zu Sprache und Sprachen (Spracheinstellungen<sup>2</sup>) mit Sprachstatistiken zusammenhängen, wird im Folgenden gezeigt. Zunächst wird jeweils die Sprachfrage von drei ausgewählten Erhebungen vorgestellt und analysiert. Dabei wird herausgearbeitet, wie sich in diesen Sprachfragen Spracheinstellungen manifestieren und teilweise zu Mängeln in der Frage führen. Anschließend erfolgt eine statistische Auswertung von explizit zu Spracheinstellungen erhobenen Daten.

## 2 Sprachen zählen und Sprachbewertungen erfassen (Erhebungsmethoden)

Bei der Erhebung von Statistiken zu Sprache und auch Einstellungen zu Sprache und Sprachen sind zwei Aspekte grundlegend: Wen und was bemisst man und wie und womit misst man? Zunächst zum ersten Aspekt: Gerade in der Erhebung von Einstellungen ist besonders wichtig, wen man befragt. Gemeint sind damit nicht soziodemographische Merkmale der Befragten, sondern Merkmale, die das Wissen zu den erhobenen Themen (also das „was“) betreffen. Denn es geht nicht darum, das Wissen von Experten zu ergründen, sondern um das Wissen und die Konzepte von sogenannten Laien (z.B. Bock & Antos, 2019). Um außerdem den Einfluss bestimmter soziodemographischer Merkmale auszuschließen, ist eine möglichst vollumfängliche Stichprobe sinnvoll (wie z.B. im Zen-

sus). Eine solche Stichprobe zu erzielen, ist nicht ganz einfach, deshalb wird oftmals auf nicht vollumfängliche, aber recht große und insbesondere repräsentative Stichproben gesetzt (z.B. der Mikrozensus, das Sozio-oekonomische Panel; s.u.). Alternativ werden bestimmte Teilstichproben in den Fokus gesetzt, z.B. nach Alter oder Funktion von Personen (z.B. die PISA-Erhebung).

Der zweite angesprochene Aspekt („Wie und womit misst man?“) ist eng verknüpft mit dem ersten Aspekt („Wen oder was bemisst man?“), denn bei sehr großen Stichproben können nur bestimmte Instrumente eingesetzt werden. Der Einsatz zeitintensiver Interviewbefragungen mit großen Anteilen an freien Sprechzeiten wird aufgrund des hohen Aufwands in sehr großen Stichproben vermieden. Dieser Gegensatz wird mit dem Begriffspaar *qualitativ* vs. *quantitativ* beschrieben, also quantitative Erhebung von vielen Datenpunkten vs. qualitative Befragung von wenigen Befragten (Soukup, 2019). In quantitativen Erhebungen werden bevorzugt kurze und geschlossene Items eingesetzt. Diese sind dann sowohl bei der Befragung als auch bei der Auswertung mit weniger Aufwand verbunden. Da bei einer solchen Art der Befragung die eingesetzten Instrumente nicht im Gespräch mit den Befragten verhandelt werden können, ist es besonders wichtig, wie diese Instrumente gestaltet sind. Bei ausführlicheren mündlichen Befragungen ist das anders, darin können die Befragten Konzepte beispielsweise hinterfragen und eigene Definitionen vorlegen. Den erfragten Kategorien und Instrumenten kommt also ein hoher Stellenwert zu.

### 3 Erhebungen zu Sprachen in Deutschland

In diesem Beitrag werden drei Erhebungen genauer betrachtet: der Mikrozensus, die PISA-Erhebung und die Deutschland-Erhebung 2017 des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache. Es gibt noch weitere Repräsentativerhebungen in Deutschland, die Angaben zur Sprache der Bevölkerung erheben (z.B. im Rahmen des NEPS, das Nationale Bildungspanel, oder in den Schulstatistiken der Bundesländer). Hier wird jedoch nur eine begrenzte Auswahl beschrieben. Der Mikrozensus wurde ausgewählt, weil er die wesentliche amtliche Statistik in Deutschland darstellt. Die PISA-Erhebung ist eine sehr bekannte und viel genutzte Erhebung. An der dritten Erhebung, der Deutschland-Erhebung 2017, waren die beiden Autorinnen dieses Beitrags an Erstellung und Auswertung beteiligt; darin wurde ein alternativer Ansatz zur Erhebung von Sprachen gewählt.

#### 3.1 Mikrozensus

In Deutschland wird der Zensus, d.h. eine vollumfängliche Volkszählung, üblicherweise im zehnjährigen Rhythmus durchgeführt. Der erste Zensus nach der Wiedervereinigung fand 2011 statt. Der nächste Zensus wird voraussichtlich 2022 stattfinden. Der Zensus wird größtenteils registergestützt durchgeführt. Die zentralen Organe für die amtliche Statistik sind das Statistische Bundesamt, eine Bundesbehörde des Bundesministeriums des Innern, und die Statistischen Landesämter. Die amtliche Statistik wird ergänzt durch den Mikrozensus. Der deutsche Mikrozensus erhebt regelmäßig Daten zur in Deutschland lebenden Bevölkerung. Einmal im Jahr wird dafür eine für die deutsche Wohnbevölkerung repräsentative Stichprobe befragt. Der Mikrozensus ist (neben dem Zensus) mit etwa

810.000 Befragten aus etwa 370.000 privaten Haushalten die umfangreichste Befragung dieser Art in Deutschland. Der Mikrozensus umfasst inzwischen einen sehr umfangreichen Fragekatalog: 2018 enthielt der Fragebogen 220 Fragen; 1957 waren es lediglich 52 (Anders, 2018). Für die meisten Fragen im Fragebogen gilt eine gesetzlich verankerte Auskunftspflicht. Einige wenige Fragen sind freiwillig. Seit 2017 wird im Mikrozensus eine Pflichtfrage zur Sprache der Bevölkerung gestellt. Im Zensus wird eine solche Frage derzeit nicht gestellt. Das letzte Mal wurde die Bevölkerung in der Volkszählung 1950 zu ihrer Sprache befragt (Gesetz über eine Zählung der Bevölkerung, Gebäude, Wohnungen, nichtlandwirtschaftlichen Arbeitsstätten und landwirtschaftlichen Kleinbetriebe im Jahr 1950 (Volkszählungsgesetz 1950)).

### 3.2 PISA

In der weltweit durchgeführten PISA-Erhebung (Programme for International Student Assessment) werden Schülerleistungen erfasst. Die Erhebung wurde von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) initiiert. In Deutschland ist seit 2012 das Zentrum für internationale Vergleichsstudien e.V. für die Erhebung zuständig. Dafür wurden 2018 in einer repräsentativen Stichprobe 5.451 Schülerinnen und Schüler von 223 Schulen befragt (die befragten Jugendlichen sind im Jahr 2002 geboren; Weis & Reiss, 2019, S. 16-17). In der PISA-Erhebung werden auch Daten zur Sprache der Schülerinnen und Schüler erhoben.

### 3.3 Deutschland-Erhebung 2017

Die Deutschland-Erhebung 2017 (DE2017) wurde im Winter 2017/2018 vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) im Rahmen der Innovationsstichprobe des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP-IS) des DIW durchgeführt (Adler & Ribeiro Silveira, 2020; Richter & Schupp, 2012). Die Erhebung besteht aus zwei Teilen: einer direkten Befragung in einem Interview ( $N=4.380$ ) sowie einer optionalen Zusatzbefragung mittels eines Online-Fragebogens ( $N=1.439$ ). Sowohl die Gesamtstichprobe der DE2017 als auch die Teilstichprobe der Zusatzbefragung sind repräsentativ. Ziel dieser Datensammlung ist die Erhebung der Sprachen und Spracheinstellungen der Bevölkerung (erstere im Interview, letztere sowohl im Interview als auch in der Zusatzbefragung). Dazu wurden den befragten Personen insgesamt etwa 60 Fragen gestellt. Einige Ergebnisse der DE2017 wurden bereits beschrieben (z.B. Adler & Plewnia, 2020; Adler & Ribeiro Silveira, 2020, 2021).

## 4 Sprachen in Deutschland zählen (Wissen)

Die drei hier ausgewählten nationalen und repräsentativen Erhebungen erfassen Daten zur Sprache der befragten Personen bzw. Haushalte.<sup>3</sup> Die Repräsentativität dieser Erhebungen beschränkt sich bei zweien auf bestimmte Altersgruppen: Die PISA-Erhebung beschränkt sich auf die jeweils Fünfzehnjährigen, in der DE2017 wurden Personen ab 17 Jahren erfasst. Dagegen werden im Mikrozensus Personen jeden Alters befragt. Alle drei

Erhebungen erfassen Daten zur Sprache, unterscheiden sich jedoch in der jeweiligen Frageformulierung. Die unterschiedlichen Erhebungsdesigns werden in der folgenden Tabelle 1 detailliert aufgeführt:

*Tabelle 1:* Das Design zur Erhebung von Sprache in Mikrozensus, PISA-Erhebung und DE2017

Erhebung	Mikrozensus (2017-2020)	PISA (z.B. 2015)	DE2017
Befragte Einheit	Haushalt (eine Person pro)	Person	Person
Frage	„Welche Sprache wird in Ihrem Haushalt vorwiegend gesprochen?“	„Welche Sprache sprichst du am häufigsten zu Hause?“	„Welche Sprache bzw. welche Sprachen würden Sie als Ihre Muttersprache bezeichnen?“
Antworten	nur eine Antwort aus folgender Liste: in dieser Reihenfolge und Formulierung: „Deutsch, Nicht Deutsch, und zwar ... Arabisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Rumänisch (ab 2019), Russisch, Türkisch, eine sonstige europäische Sprache, eine sonstige afrikanische Sprache, eine sonstige asiatische Sprache, eine sonstige Sprache.“	eine Antwort aus folgender Liste: „Deutsch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Türkisch, Kurdisch, eine andere Sprache.“	offenes Format, keine Begrenzung der möglichen Antworten
zusätzliche Hinweise, Erklärungen etc.	nur eine Frage zur Sprache, im Themenblock zu „Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsdauer“	nur eine Frage zur Sprache	mehrere Fragen zum Sprachrepertoire: Muttersprachen, zuhause (mit Familie) gesprochene Sprachen, weitere Sprachkenntnisse, Dialektkenntnisse (mehrere Fragen)

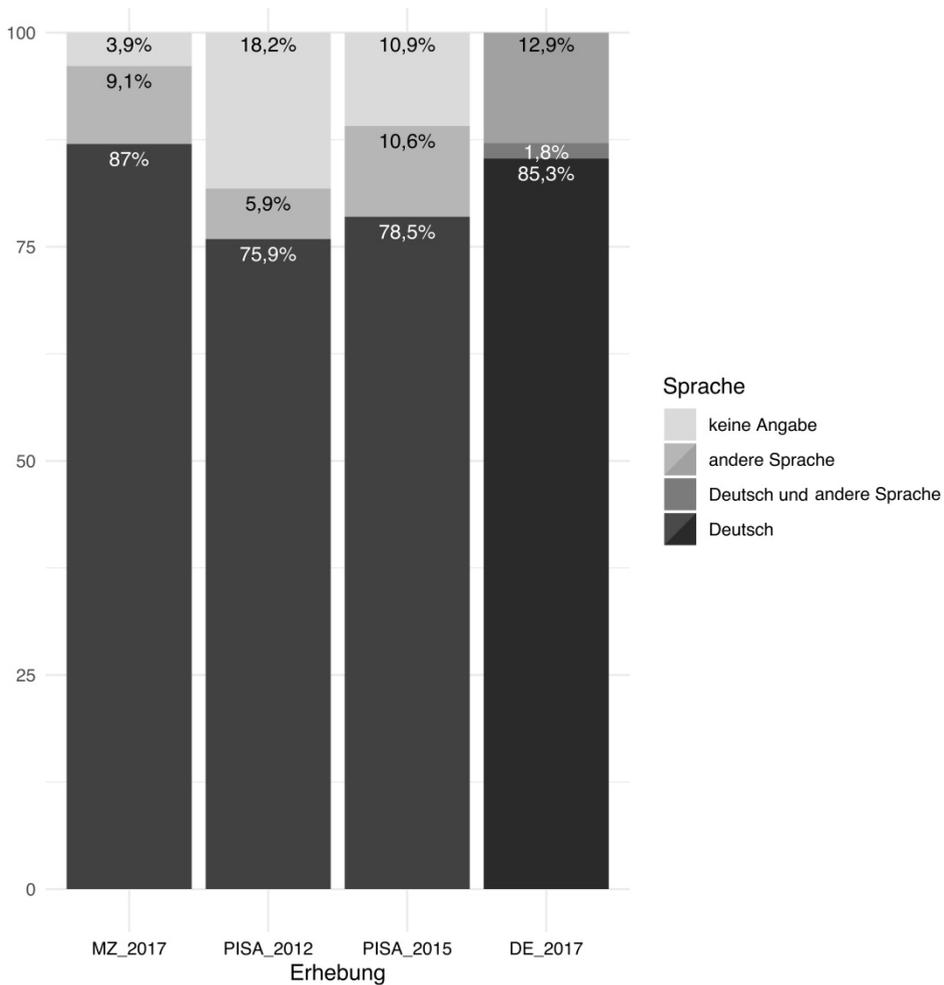
- Im Mikrozensus wurde die vorwiegend im Haushalt gesprochene Sprache erfragt. Die Sprachfrage ist eine Pflichtfrage. Es war lediglich eine Antwort zugelassen und die Antwort wurde von nur einer Person pro Haushalt abgegeben. Die Antwort konnte aus einer vorgegebenen Liste mit Antworten ausgewählt werden.
- In der PISA-Studie wurde in den Erhebungsjahren 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 und 2015 folgende Frage gestellt: „Welche Sprache sprichst du am häufigsten zu Hause?“ Es konnte nur eine Antwort aus einer Liste an vorgegebenen Antworten gewählt werden.<sup>4</sup>
- In der DE2017 wurden im Interview mehrere Fragen zu den Sprachen der Befragten gestellt. Eine Frage elizitiert Angaben zu den Muttersprachen<sup>5</sup> der Befragten. Die Frage ist offen gestellt und lässt mehrere Antworten zu; außerdem wurde sie jeweils an jede Person eines Haushalts gestellt, nicht lediglich an eine Person pro Haushalt wie im Mikrozensus. Danach wurden die Befragten nach den zuhause gesprochenen Sprachen und nach ihren weiteren Sprachkenntnissen gefragt, außerdem wurden sie an anderer Stelle spezifisch zum Gebrauch deutscher Dialekte befragt.

Im Mikrozensus und in der PISA-Erhebung wird also die (eine) im Haushalt bzw. zuhause gesprochene Sprache erfragt. Dieses Fragedesign weist einige Schwächen auf: Beispielsweise können die Sprachen mehrsprachiger Haushalte oder Personen anhand der Formulierung nicht vollumfänglich erfasst werden. Es wird nicht nur ihre Mehrsprachigkeit nicht erfasst, ihnen wird darüber hinaus vorgegeben, sich auf eine Sprache festzulegen. Hinzu kommt, dass die möglichen Antworten lediglich eine begrenzte Anzahl an Sprachen vorsehen, deren Auswahl sowie die Art der generischen Antwortkategorien außerdem mindestens diskussionswürdig sind (Adler, 2019). Durch die Einschränkung auf lediglich eine Antwort – im Mikrozensus noch zugespitzt durch die Haushaltsfrage, d.h. durch die Antwort nur einer Person pro Haushalt – werden mehrsprachige Konstellationen eingeebnet auf eine Dimension bzw. Sprache. Dadurch werden die Antworten für mehrsprachige Konstellationen zwangsläufig verfälscht.<sup>6</sup> Des Weiteren muss man für die Beantwortung solcher Fragen von Effekten sozialer Erwünschtheit ausgehen, so dass eher die Landes- und Mehrheitsprache Deutsch angegeben wird – insbesondere bei bestimmten mehrsprachigen Konstellationen (s.u. zu den Einstellungen zu Einzelsprachen). Die Mehrheitsprache wird also wahrscheinlich eher häufiger angegeben und dadurch künstlich überrepräsentiert. Seltener gesprochene Sprachen werden dagegen wohl eher selten angegeben. Insgesamt können die tatsächlichen Sprachen der Bevölkerung anhand des Fragedesigns in Mikrozensus und PISA also nicht akkurat abgebildet werden. Das führt dazu, dass die Validität der Daten des Mikrozensus und von PISA in Frage gestellt werden muss.

In der DE2017 hingegen ist durch das offene und in der Länge uneingeschränkte Frageformat die Möglichkeit gegeben, mehrere Sprachen anzugeben (so kann etwa Deutsch in Kombination mit einer weiteren Sprache genannt werden oder Kombinationen verschiedener anderer Sprachen). Somit kann auch Mehrsprachigkeit berücksichtigt und erfasst werden. Das offene Frageformat führt allerdings dazu, dass die Auswertung der gegebenen Antworten mit höherem Aufwand verbunden ist. Da keine Kategorien vorgegeben werden, wird auch eine Beeinflussung durch eine vorgegebene Auswahl bestimmter Sprachen vermieden. Der Einfluss sozialer Erwünschtheit ist dadurch weitestgehend minimiert, kann jedoch auch hier nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Wie unterschiedlich die Antworten in den drei Erhebungen ausfallen, zeigt Abbildung 1 (für PISA sind die Ergebnisse der Erhebungsjahre 2012 und 2015 dargestellt). Im Diagramm werden die Antworten in vier Kategorien ausgewiesen: *Deutsch*, *andere Sprache*, *Deutsch und andere Sprache* und *keine Angabe*. Die Kategorie *andere Sprache* ist eine Sammelkategorie, die alle Antworten umfasst, die nicht Deutsch sind. Die Grundlage dafür sind für Mikrozensus und PISA-Erhebungen die vorgegebenen Antworten (s.o. Tabelle 1) und für die DE2017 die frei formulierten Antwortnennungen der Befragten. Der Ergebnisbalken der DE2017 ist anders eingefärbt, da die darin gestellte Sprachfrage Mehrfachantworten ermöglichte; die Antworten sind also anderer Art als in den anderen Erhebungen. Aus diesem Grund gibt es die Kategorie *Deutsch und andere Sprache* nur für die Ergebnisdarstellung der DE2017; eine solche Antwort ist in den anderen Erhebungen nicht möglich.

Abbildung 1: Die Ergebnisse der Sprachfrage in Mikrozensus 2017, PISA 2012, PISA 2015 und DE2017 (in Prozent)



Über alle drei Erhebungen hinweg gibt die große Mehrheit *Deutsch* an. Wie groß diese Gruppe allerdings genau ist, fällt in den Erhebungen unterschiedlich aus. Der Anteil an Nennungen für Sprachen, die nicht Deutsch sind, liegt über die drei Erhebungen zwischen 5,9 Prozent und 12,9 bzw. 14,7 Prozent (in der DE2017 geben 1,8% *Deutsch und eine andere Sprache* an). Auffällig ist der hohe bzw. sehr hohe Anteil an fehlenden Angaben im Mikrozensus und in den PISA-Erhebungen (18,2% bzw. 10,9%). Wenn für eine Frage knapp 20 Prozent bzw. 10 Prozent der Befragten keine Antwort geben, dann muss bezweifelt werden, dass die Frage funktioniert hat; außerdem müssen dann die erzielten Ergebnisse in Frage gestellt werden. Im Mikrozensus liegt der Wert bei 3,9 Prozent; in den Folgejahren ist er deutlich niedriger mit jeweils 0,1 Prozent. Das legt nahe, dass es bei der erstmaligen Abfrage im Mikrozensus Probleme gegeben hat, die beim erneuten Einsatz des Items behoben wurden.

Diese kurze Darstellung zeigt, dass das Erhebungsdesign, das im Mikrozensus und in den PISA-Erhebungen zum Zählen von Sprachen eingesetzt wurde, nicht zu Ergebnissen führt, die die sprachliche Realität abbilden. Das Fragedesign der DE2017 dagegen ermöglicht es, mehrere freie Angaben zu formulieren. So kann die sprachliche Realität – inklusive Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt – detaillierter und angemessener erfasst werden. Dass gerade im Mikrozensus und in der PISA-Erhebung solch fragwürdige Instrumente zum Einsatz kommen, hat weitreichende Konsequenzen, handelt es sich doch um sehr bedeutsame, viel rezipierte und oft weiter verwendete Daten. Besonders ungünstig ist es etwa, wenn diese Daten als erklärende Faktoren modelliert werden (Agirdag & Vanlaar, 2018). Schlussendlich bedeutet das also, dass es zum heutigen Stand noch keine offizielle, amtliche Repräsentativstatistik zu den Sprachen der Bevölkerung in Deutschland gibt. Das Wissen über Sprachen und Mehrsprachigkeit in Deutschland ist deshalb nur sehr eingeschränkt vorhanden, etwa mithilfe des Materials der DE2017.<sup>7</sup>

Wie aber kommt es zu solchen mangelhaften Erhebungen, was sind die Ursachen? Eine wichtige Rolle scheinen hier Spracheinstellungen zu spielen. So bildet offensichtlich die Ansicht, dass Einsprachigkeit den Default darstellt, die Grundlage für die Fragestellung in Mikrozensus und PISA-Erhebungen. Mehrsprachige Repertoires bzw. Mehrsprachigkeitskonstellationen werden nicht berücksichtigt und bei der Konzipierung der Frage nicht bedacht. Die Kenntnis oder das Sprechen von Deutsch wird als wesentlich angesehen. Diese Tatsache in Kombination mit der Annahme von einfacher Einsprachigkeit macht alle anderen Spielarten (auch Mehrsprachigkeitskonstellationen inklusive Deutsch) zu Abweichungen davon. Welche anderen Sprachen hierbei relevant sind bzw. als relevant angesehen werden, zeigen die vorgegebenen Antworten der Sprachfragen. Die Ordnung und Auswahl dieser Antworten lässt Einblicke in die Sicht auf und das Bewerten von Sprachen zu: z.B. welche Sprachen werden als Einzelsprachen überhaupt benannt und können entsprechend als Antwort genannt werden; welche Sprachen werden dagegen in eine generische Kategorie untergeordnet und können nicht explizit genannt werden.<sup>8</sup> Dass diese Art und Weise, ein Erhebungsitem zu konzipieren, allerdings zu den genannten Problemen führt, scheint nicht reflektiert worden zu sein.

## 5 Spracheinstellungen in Deutschland (Meinen)

Der in Deutschland vorherrschende monolinguale Habitus hat zur Folge, dass andere Sprachen als Deutsch als Abweichung von der Norm wahrgenommen werden. Auch Sprachen, die zum Teil schon lange in Deutschland verankert sind, kommen hierbei nicht vor. Das betrifft die autochthonen Minderheitensprachen Friesisch, Sorbisch, Romanes und Dänisch; die Regionalsprache Niederdeutsch, die Deutsche Gebärdensprache (in den vorgegebenen Antworten von Mikrozensus und PISA kommen diese Sprachen nicht vor) und die allochthonen Minderheitensprachen (z.B. Russisch, Türkisch), wobei letztere keinen offiziellen Status haben (Beyer & Plewnia, 2020). Diese anderen Sprachen werden nicht alle gleichermaßen abweichend wahrgenommen. Es scheint eine Hierarchie der Abstufung zu geben: mit der Nationalsprache an der Spitze, gefolgt von Schulfremdsprachen und dann erst weitere Sprachen wie etwa autochthone Sprachen, „Migrantensprachen“ etc. (Ellis et al., 2010, S. 442). Wie Sprachen von den Menschen in Deutschland bewertet werden, wird im Folgenden anhand der Daten der DE2017 gezeigt.

Auch Mehrsprachigkeit per se wird als Abweichung zur deutschsprachigen Einsprachigkeit wahrgenommen. Sie kommt in dieser Vorstellung gar nicht vor. Dabei gibt es Typen von Mehrsprachigkeit, die als abweichender als andere wahrgenommen werden – und das hängt wiederum mit der Bewertungshierarchie der Sprachen zusammen. Während Mehrsprachigkeit mit einer Schulfremdsprache etwa als erstrebenswertes Ziel gilt, wird „migrantische Mehrsprachigkeit“ (aus bestimmten Herkunftsländern) typischerweise weniger gut bewertet (siehe dazu das Begriffspaar „elite bilingualism“ vs. „folk bilingualism“; Skutnabb-Kangas, 1984, S. 97).<sup>9</sup> Die Bewertung von Mehrsprachigkeitskonstellationen hängt also mit der Bewertung von Einzelsprachen zusammen.

Die Vielfalt und die Breite der erhobenen Daten in der DE2017 ermöglichen es, genauer zu betrachten, welche Gruppe von Befragten welche Art von Bewertungen abgibt. Es kann also ausgewertet werden, welche Faktoren (soziodemographische und andere) bei bestimmten Bewertungen wesentlich sind. Dafür wurde für jedes Spracheinstellungsimem (als abhängige Variable) ein Set an soziodemographischen und weiteren Faktoren (als unabhängige Variablen) daraufhin getestet, ob und welche davon einen Einfluss auf dieses Item haben.<sup>10</sup> Da es in diesem Heft insbesondere um Kinder und Jugendliche geht, nimmt dieser Beitrag den Faktor *Alter* genauer in den Blick und beschreibt, inwiefern sich Meinungen über das Alter hinweg unterscheiden.

Die offene Frage nach sympathischen Sprachen wird von den Befragten recht vielfältig beantwortet (Frageformulierung: „Gibt es Sprachen, die Sie sympathisch finden? Welche sind das?“). Es werden sowohl Einzelsprachen (z.B. *Spanisch*), Sprachgruppen (z.B. *romanische Sprachen*), aber auch als Dialekt kategorisierte Varietäten (z.B. *Sächsisch*) genannt. Diese Vielfalt spiegelt sich in den Antworten auf die offene Frage nach unsympathischen Sprachen wider (Frageformulierung: „Und gibt es Sprachen, die Sie unsympathisch finden? Welche sind das?“). Bei dieser Frage gibt es hingegen auch viele Nennungen, die explizit die Frage verneinen oder ausdrücklich angeben, keine Sprache unsympathisch zu finden. In Abbildung 2 werden die Antworten in Form von Wortwolken aufgeführt (die Häufigkeit einer Kategorie wird durch ihre Größe dargestellt) – links die als sympathisch genannten Sprachen und rechts die als unsympathisch genannten Sprachen.

Abbildung 2: Sympathische und unsympathische Sprachen (offenes Allgemeines Sprachbewertungsinstrument, DE2017)



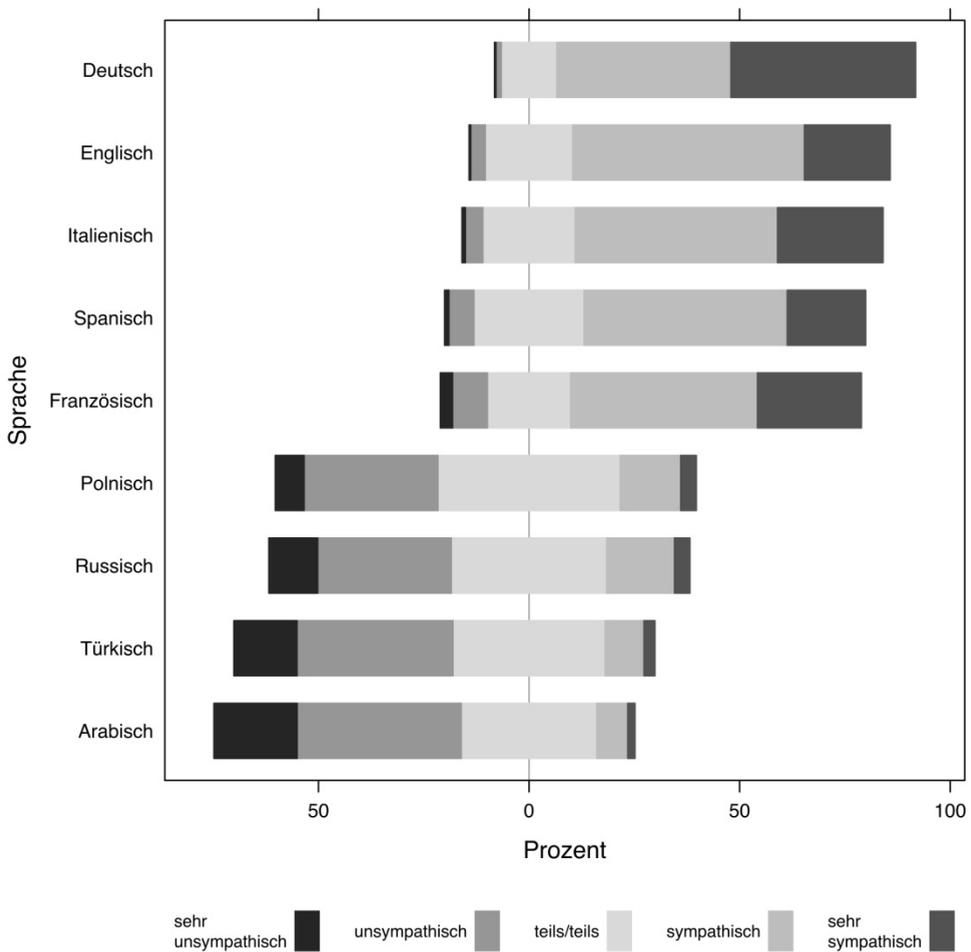
Am häufigsten wird als sympathische Sprache *Französisch* angegeben, gefolgt von *Englisch* und *Italienisch*, danach folgt *Spanisch*. Als unsympathische Sprache wird am häufigsten Russisch angegeben. Die zweithäufigste Antwort ist, dass *keine Sprache* unsympathisch gefunden wird, auch die Antwort *Nein* ist eine häufige Antwort. Fasst man die Antworten *keine* und *Nein* zusammen, dann bilden diese Antworten die häufigste Antwort. Als nächste Sprache wird *Arabisch* genannt, darauf folgt *Türkisch*. Die nächsten, insgesamt weniger oft angegeben Nennungen, sind *Sächsisch*, *Französisch*, *Polnisch* und *Chinesisch*. Hier zeigt sich die oben angesprochene Hierarchie der Sprachbewertungen: Am häufigsten als sympathische Sprachen werden Schulfremdsprachen angegeben. Die meisten auto- und allochthonen Sprachen scheinen keine Relevanz zu haben oder werden teilweise als unsympathische Sprachen genannt. Auffällig ist auch, dass *Deutsch* hier so gut wie gar nicht benannt wird. Die Nationalsprache scheint zu selbstverständlich.

Um für einige Sprachen gezielt eine Bewertung abzufragen, wurde außerdem ein geschlossenes Bewertungsinstrument eingesetzt. Die Bewertung von Sprachen wurde also hinsichtlich der Methode zweifach abgefragt, anhand einer offenen Frage und mit einer geschlossenen Frage.<sup>11</sup> Die Befragten wurden zufällig der einen oder der anderen Frage zugeordnet (über einen so genannten Split; die so generierten Teilstichproben sind ungefähr gleich groß und nach soziodemographischen Merkmalen ähnlich verteilt). Für die geschlossene Frage wurden die Sprachen *Arabisch*, *Deutsch*, *Englisch*, *Französisch*, *Italienisch*, *Polnisch*, *Russisch*, *Spanisch* und *Türkisch* vorgelegt, die es auf einer Fünferskala zu bewerten galt (Frageformulierung: „Wie sympathisch finden Sie ganz allgemein die folgenden Sprachen?“, *sehr sympathisch* – *sympathisch* – *teils/teils* – *unsympathisch* – *sehr unsympathisch*). Die Sprachen wurden in zufälliger Reihung angeordnet und vorgelegt, dabei kam *Deutsch* nie als erste Sprache. Abbildung 3 veranschaulicht die Ergebnisse dieser Bewertung, die Sprachen sind nach Sympathie absteigend sortiert.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die methodisch verschiedenen Fragen (offen vs. geschlossen) zu vergleichbaren Ergebnissen führen: Es gibt eine Gruppe von Sprachen, die als eher sympathisch bewertet werden. Das sind *Englisch*, *Italienisch*, *Spanisch* und *Französisch* – und noch deutlich sympathischer als diese vier wird *Deutsch* bewertet (wenn es explizit zur Bewertung angeboten wird). Dann gibt es eine Gruppe von Sprachen, die eher als unsympathisch bewertet werden. Das sind *Arabisch*, *Türkisch*, *Russisch* und *Polnisch*. Über die explizite Bewertungsabfrage mittels des geschlossenen Items lässt sich die offen geäußerte Meinung, dass keine Sprache unsympathisch sei, selbstverständlich nicht abbilden.

In Deutschland gibt es derzeit also offensichtlich eine Gruppe eher positiv bewerteter Sprachen und eine Gruppe eher negativ bewerteter Sprachen. Das bestätigt und differenziert die von Ellis et al. (2010) angenommene Hierarchie. In der ersten Gruppe finden sich romanische Sprachen, die z.B. im Schulsystem fest verankert sind. In der zweiten Gruppe finden sich dagegen Sprachen, die als „Migrantensprachen“ bekannt sind. Ein Vergleich mit ähnlichen Daten aus der Deutschland-Erhebung 2008 zeigt (Gärtig et al., 2010), dass diese Bewertungen recht stabil sind, es gibt lediglich kleinere Änderungen. Etwa wird *Spanisch* positiver bewertet als vor zehn Jahren, außerdem wird nun *Arabisch* überhaupt genannt, und zwar als unsympathische Sprache.

Abbildung 3: Bewertungen Sprachen (geschlossenes Allgemeines Sprachbewertungsinstrument, DE2017)



Die Angaben bei den offenen Fragen dagegen zeigen nicht nur, welche Sprachen wie bewertet werden, sondern aussagekräftig ist auch, welche Sprachen darin überhaupt genannt werden. Das heißt: Sprachen müssen zunächst überhaupt eine gewisse Relevanz und Bekanntheit haben, um im konzeptuellen Sprachraum einen Platz zu haben und dann bei einer entsprechenden Abfrage genannt werden zu können. Das offene Fragedesign ist dabei ganz wesentlich, denn nur die offene und freie Abfrage kann diese konzeptuelle Relevanz abbilden. Demnach kann man die Nennungen unabhängig von ihrer Bewertung dahingehend betrachten, welche Sprachen überhaupt angegeben werden. Diese am häufigsten genannten Sprachen scheinen also eine gewisse konzeptuelle Relevanz zu haben. Hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen Mikrozensus und DE2017 herstellen: Es sind genau diese beim offenen Bewertungsinstrument genannten Sprachen, die als mögliche Einzelsprachen in den Antworten der Sprachfrage im Mikrozensus stehen. Lediglich *Rumänisch*

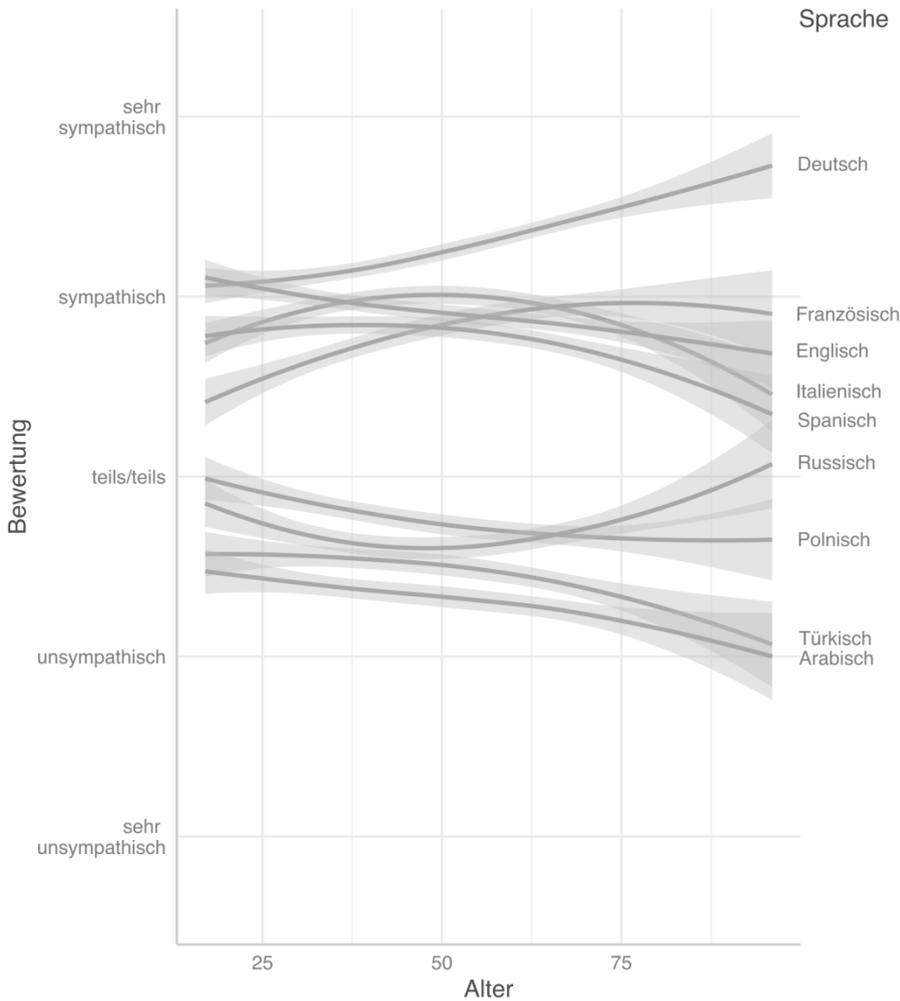
– diese Sprache wurde erst 2019 als mögliche Antwort hinzugefügt – wird nicht als häufige Nennung bei den sympathischen und unsympathischen Sprachen genannt. *Spanisch* und *Chinesisch*, die Sprachen, die von den häufigsten Nennungen jeweils den Schluss bilden, kommen in den Antworten des Mikrozensus nicht vor. Es sind also die Sprachen, die offensichtlich eine wichtige Rolle in der konzeptuellen Wirklichkeit von Laien spielen, die auch bei der Konzeption der Sprachfrage im Mikrozensus herangezogen worden sind. Dies ist zwar nicht statistisch belegt (oder überprüfbar), aber durchaus auffällig und legt einen gewissen Zusammenhang nahe. Die Liste der Antworten der PISA-Erhebung stimmt hingegen nur zum Teil mit den Antwortoptionen des Mikrozensus und den am häufigsten genannten Sprachen des Bewertungsinstrumentes der DE2017 überein. Während sich beispielsweise *Englisch*, *Französisch* und *Spanisch* nicht als Antwortoption in der PISA-Erhebung wiederfinden, können darin *Griechisch*, *Kroatisch*, *Serbisch* und *Kurdisch* ausgewählt werden.

Bei den Spracheinstellungen spielt das Alter der Befragten eine herausragende Rolle. Die Nennungen und Bewertungen der Jüngeren und Älteren unterscheiden sich mitunter sehr stark. So geben etwa ältere Befragte häufiger *Französisch* und *Italienisch* als sympathische Sprachen und *keine Sprache*, *Russisch* und *Türkisch* als unsympathische Sprachen an (beim offenen Sprachbewertungsinstrument). Die Älteren bewerten *Französisch* sympathischer und *Englisch* und *Polnisch* eher weniger sympathisch (beim geschlossenen Sprachbewertungsinstrument). Diese Zusammenhänge werden in Abbildung 4 anhand der Ergebnisse des geschlossenen Bewertungsinstrumentes illustriert; darin sind die Mittelwerte für die Bewertungen der Sprachen (auf der y-Achse) gegen das Alter der Befragten (auf der x-Achse) abgetragen.

Diese Abbildung zeigt, was bereits bei den Ergebnissen der gesamten Stichprobe deutlich wurde. Die Sprachen werden in zwei Gruppen bewertet: Höher bewertet werden *Deutsch*, *Italienisch*, *Französisch*, *Spanisch*, *Englisch* und niedriger bewertet werden *Arabisch*, *Türkisch*, *Russisch* und *Polnisch*. Bei der Betrachtung nach dem Alter der Befragten kommt hinzu, dass die Angaben der Älteren sogar in drei Gruppen eingeteilt werden können. Hier setzt sich die Bewertung von *Deutsch* im positiven Bereich deutlich von den anderen Sprachen und darüber hinaus auch von den Bewertungen der Jüngeren ab.

Das Alter hat also einen großen Effekt auf die Bewertung von Sprachen. Die Älteren bewerten *Deutsch* besonders gut, während bei den Jüngeren *Deutsch* und *Englisch* annähernd gleich gut bewertet werden. Für die Älteren ist die Alleinstellung der Nationalsprache *Deutsch* offensichtlich gänzlich unbestritten; während bei den Jüngeren das *Englische* hinzukommt, das in den letzten Jahrzehnten deutlich an Präsenz und Bedeutung im Alltag gewonnen hat. Das Spektrum der Bewertungen der Älteren ist deutlich breiter als das der Jüngeren. Das bedeutet, dass die Älteren die Sprachen eher anhand der extremen Ausprägungen der Bewertungsskala bewerten. Die Jüngeren hingegen nutzen mehrheitlich eher die mittleren Ausprägungen. Während *Arabisch* und *Türkisch* bei den Älteren eindeutig im Bereich *unsympathisch* liegen, gehen die Bewertungen der Jüngeren nur bis knapp unter die Ausprägung *teils/teils*. Man könnte auf dieser Grundlage vorsichtig vermuten, dass der monolinguale Habitus bei den Jüngeren weniger ausgeprägt ist als bei den Älteren. Das könnte ein Ausdruck der sprachlich anders strukturierten alltäglichen Lebenswelt der Jüngeren sein, die darin mehr sprachliche Diversität und Mehrsprachigkeit erleben als die Älteren (siehe das Spracherleben nach Busch, 2012).

**Abbildung 4:** Zusammenhang zwischen Alter und Sprachbewertung (geschlossenes Allgemeines Sprachbewertungsinstrument, DE2017)



## 6 Diskussion: Spracheinstellungen und Sprachstatistiken in Deutschland

Obwohl der Bedarf an Sprachstatistiken in Deutschland groß ist, gibt es bislang dazu keine detaillierten, offiziellen Zahlen. Aus den vorhandenen Statistiken lässt sich lediglich schließen, dass die deutliche Mehrheit der Bevölkerung deutschsprachig ist. Dies entspricht der allgemein üblichen Einschätzung und Erwartung. Gesichertes detailliertes Wissen über Mehrsprachigkeit und die (auch) Nicht-Deutschsprachigen, ihre Anzahl und Verteilung, ist allerdings nicht vorhanden. Der vorliegende Wissensbedarf bezieht sich insbesondere darauf, wie viele und welche Sprachen in Deutschland neben Deutsch noch

gesprochen werden. Der Anteil dieser weiteren Sprachen variiert je nach Erhebung und Art der Frage. Hier besteht noch eine Datenlücke. Besonders gravierend ist diese Lücke im Bildungskontext. Denn wenn das Wissen über die Sprachen von Kindern und Jugendlichen unzureichend vorhanden ist, können Curricula, Bildungsangebote und weitere Maßnahmen nicht gezielt entwickelt und eingesetzt werden.

Es gibt starke Indizien dafür, dass der Anteil an Mehrsprachigkeit gerade bei Kindern und Jugendlichen höher ist. Detaillierte Daten fehlen allerdings. Somit gibt es dazu bislang kein gesichertes Wissen. Auch auf Ebene der Spracheinstellungen ist es wichtig, besonders Kinder und Jugendliche in den Fokus zu nehmen. Die Ergebnisse der DE2017 deuten an, dass das Alter ein wesentlicher Faktor ist, der Unterschiede in Spracheinstellungen zu erklären vermag. Da es sich um individuelle Einstellungen handelt, ist es wichtig, die Personen jeweils selbst zu befragen, die Daten also nicht über Dritte zu erheben. In der DE2017 werden die Personen entsprechend direkt befragt – so auch die Jüngsten ab 17 Jahren. Möchte man Daten von jüngeren Personen erfassen, dann sollten auch diese direkt, und nicht etwa über die Eltern oder Haushaltsvorstände, erfasst werden.

Dass die Daten zu den Sprachen in Deutschland ungenügend sind, liegt auch daran, dass einige der in großen, repräsentativen Erhebungen eingesetzten Instrumente Mängel aufweisen. Diese Mängel lassen einen Zusammenhang zwischen Einstellungen zu und Erhebung von Sprachen erkennen. Eine methodische Reflexion über die Instrumente scheint nur begrenzt stattgefunden zu haben. Aspekte, die das Design der Fragestellung betreffen und die Beantwortung der Frage beeinflussen würden, sind dabei offensichtlich nicht ausreichend bedacht worden. Die letztlich eingesetzten Erhebungsinstrumente erlauben dann keine angemessene Darstellung der sprachlichen Realität. Die Operationalisierung der Sprachvariable etwa im Mikrozensus und in der PISA-Erhebung scheint von Einsprachigkeitsideologie und Sprachbewertungen geprägt zu sein. Mehrsprachigkeitskonstellationen können gar nicht und andere Sprachen nur sehr eingeschränkt als Antworten angegeben werden. Das Generieren von Wissen durch vermeintlich objektive Statistiken und Meinungen über die erhobenen Objekte hängen also eng zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Problematisch kommt hinzu, dass vermeintlich objektives Wissen (etwa solche Sprachstatistiken) – insbesondere von renommierten Institutionen oder aus amtlichen Statistiken – wiederum die Grundlage für die Bildung von Meinungen über die gezählten Objekte darstellt. Im schlechtesten Fall verstärken solche mangelhaften Sprachstatistiken daher Meinungen über Sprache und Sprachen, die nicht der sozialen Realität entsprechen.

## Anmerkungen

- 1 Wenngleich eine gewisse Nähe zwischen Sprache und „Migrationshintergrund“ wohl angenommen werden kann, handelt es sich dabei keinesfalls um eine eindeutige Relation. Nichtsdestotrotz wird etwa in der Schulstatistik einiger Bundesländer Sprache wiederum als Proxy (Stellvertretervariable) zur Bestimmung des Migrationshintergrunds eingesetzt. Das ist per se schon überaus fragwürdig, noch gravierender wird es durch das sehr schlechte Design der Sprachvariable (z.B. Kemper, 2017).
- 2 Allgemein werden Einstellungen beschrieben als „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favour or disfavour“ (Eagly & Chaiken, 1993, S. 1) und Spracheinstellungen etwa als „predispositions to respond to (speakers of) specific language/speech styles and language situations with a certain type of (language) behavior“ (Vandermeeren, 2005, S. 1319).

- 3 Es ist mit Schwierigkeiten verbunden, Sprachen zu zählen; das liegt beispielsweise an den zugrunde gelegten Konzepten und Definitionen des zu zählenden Objekts (z.B. Coulmas, 1985; Arel, 2002).
- 4 In der Erhebung 2012 stand in der Liste zusätzlich *Bosnisch* zur Verfügung. Außerdem konnten die Befragten eine weitere Sprache frei angeben. Allerdings wurden die Antworten dann bei der Aufbereitung in eine dichotome Variable umgewandelt (*Deutsch und andere Sprache*; Mang et al., 2018, S. 45). Es findet sich im Datensatz zwar noch eine ausführliche Variable (LANGN), diese verfügt jedoch über keine Aufschlüsselung der Kategorie *andere Sprache*.
- 5 Im Fragebogen wurde der Alltagssprachliche Terminus „Muttersprache“ – obwohl er nicht zuletzt aus sprachwissenschaftlicher Sicht kritisch ist – verwendet, da dieser für Laien gut verständlich und üblich ist (z.B. Skutnabb-Kangas, 1984, S. 12).
- 6 Das ist insbesondere für den Mikrozensus fragwürdig. Denn die darin gestellte Sprachfrage zielt offensichtlich gerade auf die mehrsprachige Bevölkerung ab; diese wird aber durch das Erhebungsitem nicht adäquat befragt und erfasst (die Sprachfrage scheint eine Stellvertreterfrage zu sein, die eigentlich zur Bemessung der „kulturellen Integration“ dienen soll; Adler, 2019, S. 202-204).
- 7 Demnächst wird es dazu noch weitere Ergebnisse geben. Das Fragemodul zu Sprachen wurde 2020 auch in der SOEP-core-Erhebung abgefragt. Die Stichprobe in dieser Kernerhebung ist deutlich größer als in der Innovationsstichprobe, in der die DE2017 gelaufen ist. Die Ergebnisse versprechen also weitere Auskünfte über die Sprachen der Bevölkerung in Deutschland. Außerdem hat das Statistische Bundesamt mit dem Erhebungsjahr 2021 das Design der Sprachfrage im Mikrozensus verändert. Das nun eingesetzte, neue Instrument wird deutlich bessere und angemessenere Daten liefern ([https://statistik.thueringen.de/erfassung/formulare/12211\\_Mikrozensus\\_2021.pdf](https://statistik.thueringen.de/erfassung/formulare/12211_Mikrozensus_2021.pdf)).
- 8 Auch bei der Auswertung von Antworten spielen das Gruppieren und das Einordnen in Kategorien eine Rolle (z.B. Busch, 2016; Leeman, 2020).
- 9 Die Ergebnisse für ein weiteres Erhebungsitem der DE2017 zeigen die unterschiedliche Bewertung von Einzelsprachen in mehrsprachigen Bildungskontexten. Die Teilnehmenden wurden danach gefragt, ob sie ihr Kind in einen bestimmten Kindergarten schicken würden. Die Frage wurde hinsichtlich der Art des Kindergartens variiert. Zum einen handelt es sich um einen deutsch-italienischen und zum anderen um einen deutsch-türkischen Kindergarten. Die Stichprobe wurde hierfür zufällig in zwei gleich große Gruppen geteilt; jeweils eine Gruppe bekam eine Version der Frage gestellt. Die Frage lautet: „Einmal unabhängig davon, ob Sie selbst Kinder haben oder nicht: Wenn es in Ihrer Nähe einen deutsch-italienischen/deutsch-türkischen Kindergarten gäbe, würden Sie Ihr Kind dort hinschicken oder würden Sie das nicht tun?“ Die Antworten für beide Versionen sind sehr unterschiedlich: Während 77,7 Prozent die Frage mit der Variante „deutsch-italienischer Kindergarten“ mit Ja beantworten, sind es bei der Frage „deutsch-türkischer Kindergarten“ lediglich 42,9 Prozent (Adler & Ribeiro Silveira, i. Dr.).
- 10 Dafür wurden für die abhängigen Variablen (Bewertungen von *Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Französisch, Polnisch, Russisch, Türkisch, Arabisch* – jeweils aus dem offenen und dem geschlossenen Frageformat; dazu s. im Text weiter unten) verschiedene Regressionen berechnet. Als mögliche Einflussfaktoren (unabhängige Variablen) wurden dabei folgende Variablen einbezogen: *Alter, Bildungsabschluss, Geschlecht, Haushaltsgröße, Lebenszufriedenheit, Muttersprachen, politische Orientierung, Wohnort, Wohnortgröße*. Details zu diesen Berechnungen können auf Anfrage gern mitgeteilt werden.
- 11 Beide Fragen wurden im Interview der DE2017 gestellt (Adler & Plewnia (2018) zum Allgemeinen Sprachbewertungsinstrument (ASBI), zur Methode des Bewertungsinstruments und zur Auswahl der Sprachen für die geschlossene Frage).

## Literatur

- Adler, Astrid (2019). Sprachstatistik in Deutschland. *Deutsche Sprache*, 47 (3), 197-219.  
<https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2019.03.02>
- Adler, Astrid & Plewnia, Albrecht (2018). Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Spracheinstellungsforschung. In Alexandra N. Lenz & Albrecht Plewnia (Hrsg.), *Variation – Normen – Identitäten*. (S. 63-98). Berlin, Boston: de Gruyter.

- Adler, Astrid & Plewnia, Albrecht (2020). Aktuelle Bewertungen regionaler Varietäten des Deutschen. Erste Ergebnisse der Deutschland-Erhebung 2017. In Markus Hundt, Andrea Kleene, Albrecht Plewnia & Verena Sauer (Hrsg.), *Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung* (S. 15-35). Tübingen: Narr.
- Adler, Astrid & Ribeiro Silveira, Maria (2020). Spracheinstellungen in Deutschland – Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken. *Sprachreport*, 36 (4), 16-24. <https://doi.org/10.14618/sr-4-2020-adl>
- Adler, Astrid & Ribeiro Silveira, Maria (2021). Welche Dialekte werden in Deutschland gesprochen? Sprache in Zahlen: Folge 2. *Sprachreport*, 37 (1), 52-53. <https://doi.org/10.14618/sr-1-2021-adl>
- Adler, Astrid & Ribeiro Silveira, Maria (i. Dr.). Einstellungen zu Sprachen und mehrsprachigen Kindergärten. Sprache in Zahlen: Folge 5. *Sprachreport*, 37 (4).
- Agirdag, Orhan & Vanlaar, Gudrun (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22 (1), 123-137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>
- Anders, Carsten (2018). 60 Jahre Mikrozensus. Ein Rück- und Ausblick. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 2, 3-9. Verfügbar unter: [www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag18\\_02\\_01.pdf](http://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag18_02_01.pdf) [4.2. 2019].
- Arel, Dominique (2002). Language questions in censuses: backward or forward-looking? In David I. Kertzer & Dominique Arel (Eds.), *Census and Identity. The Politics of Race Ethnicity and Language in National Censuses* (pp. 92-120). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511606045.005>
- Beyer, Rahel & Plewnia, Albrecht (Hrsg.) (2020). *Handbuch der Sprachminderheiten in Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Blommaert, Jan, & Verschueren, Jef (1998). The role of language in European nationalist ideologies. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 189-210). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/s0047404501221058>
- Bock, Bettina M. & Antos, Gerd (2019). Öffentlichkeit – Laien – Experten: Strukturwandel von ‚Laien‘ und ‚Experten‘ in Diskursen über Sprache. In Gerd Antos, Thomas Niehr & Jürgen Spitzmüller (Hrsg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (S. 54-82). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296150-004>
- Busch, Brigitta (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Vorlesung zur Verleihung der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt, Celovec: Drava.
- Busch, Brigitta (2016). Categorizing languages and speakers. Why linguists should mistrust census data and statistics. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 189, 1-18.
- Coulmas, Florian (1985). *Sprache und Staat: Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik*. Berlin, New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1075/lplp.11.3.18kar>
- Eagly, Alice H. & Chaiken, Shelly (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ellis, Elizabeth, Gogolin, Ingrid & Clyne, Michael (2010). The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning*, 11 (4), 439-460. <https://doi.org/10.1080/14664208.2010.550544>
- Gärtig, Anne-Kathrin, Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2010). *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Gesetz über eine Zählung der Bevölkerung, Gebäude, Wohnungen, nichtlandwirtschaftlichen Arbeitsstätten und landwirtschaftlichen Kleinbetriebe im Jahr 1950 (Volkszählungsgesetz 1950) vom 28.7.1950, BGBl I 1950, Nr.32, 335-339.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, Ingrid (2021). Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – European histories and realities. *European Educational Research Journal*, 20 (3), 297-310. <https://doi.org/10.1177/1474904120981507>

- Kemper, Thomas (2017). Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 9 (1), 144-168. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12972/pdf/JERO\\_2017\\_1\\_Kemper\\_Die\\_schulstrategische\\_Erfassung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12972/pdf/JERO_2017_1_Kemper_Die_schulstrategische_Erfassung.pdf) [4.2. 2019].
- Leeman, Jennifer (2020). The nexus of academic knowledge, political agendas and self-identification in census ethnoracial classification. *Language, Culture and Society*, (2) 1, 92-99. <https://doi.org/10.1075/lcs.00020.lee>
- Mang, Julia, Ustjanzew, Natalia, Schiepe-Tiska, Anja, Prenzel, Manfred, Sälzer, Christine, Müller, Katharina & González Rodríguez, Elisabeth (2018). *PISA 2012 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Petschel, Anja & Will, Anne-Kathrin (2020). Migrationshintergrund – ein Begriff, viele Definitionen. Ein Überblick auf Basis des Mikrozensus 2018. *WISTA – Wirtschaft und Statistik*, 72 (5), 78-90.
- Piller, Ingrid (2016). Monolingual ways of seeing multilingualism. *Journal of Multicultural Discourses*, 11 (1), 25-33. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1102921>
- Richter, David & Schupp, Jürgen (2012). *SOEP Innovation Sample (SOEP-IS) Description, structure and documentation*. (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (Ed.), SOEPpapers on Multi-disciplinary Panel Data Research, 463). Verfügbar unter: [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.407141.de/diw\\_sp0463.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.407141.de/diw_sp0463.pdf) [13.4. 2021].
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1017/s0272263100005969>
- Soukup, Barbara (2019). Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Spracheinstellungsforschung. In Gerd Antos, Thomas Niehr & Jürgen Spitzmüller (Hrsg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (S. 83-106). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296150-005>
- Vandermeeren, Sonja (2005). Research on language attitudes. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 1318-1331). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1017/s0047404508080585>
- Weis, Mirjam & Reiss, Kristina (2019). PISA 2018 – Ziele und Inhalte der Studie. In Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme & Olaf Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 13-20). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>

# „Doch nicht auf Russisch!“ – Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern

Svetlana Vishek

## **Zusammenfassung**

Sprachbildung findet nicht nur in Bildungseinrichtungen statt. Der sprachliche Alltag in der Familie ist mindestens genauso ausschlaggebend für die Enkulturation von Kindern wie das Bemühen von pädagogischen Fachkräften. Dieser Beitrag widmet sich aus diesem Grund der familialen Vorlesepraxis im Kontext der Mehrsprachigkeit als Moment sprachlicher Bildung und des Austauschs. Im Fokus stehen die Positionierungen der Kinder zu ihrem Sprachgebrauch sowie zu den Sprachbildungsprozessen, die sich im Rahmen der exemplarischen Vorlesesituationen beobachten lassen. Sichtbar wird dabei besonders die Rolle der einzelsprachübergreifenden Sprachverwendung für die Partizipation der Kinder im Rahmen der informellen Sprachlernsituation. Den theoretischen Rahmen bildet die Schnittstelle zwischen Lesesozialisationsforschung und soziokulturellen lerntheoretischen Ansätzen. Die Rekonstruktion der Perspektive der Kinder erfolgt mithilfe des gesprächsanalytischen Zuganges (Deppermann, 2000).

*Schlagwörter:* Lesesozialisation in der Familie, Mehrsprachigkeit, Translanguaging, mehrsprachige Bilderbücher

*“But not in Russian!” – Children’s perspectives on language-building processes in the context of family reading situations with multilingual picture books*

## **Abstract**

Language education not only takes place in educational institutions. Everyday linguistics in the family is as important for the enculturation of children as the efforts of educational specialists. This article is devoted to family reading practice in the context of multilingualism. The focus is on the positioning of the children in their use of language and also on the language formation processes that can be observed in the context of an exceptional reading situation. The role of cross-lingual language use for the participation of children in the context of an informal language learning situation becomes apparent. The theoretical framework forms the interface between reading socialization research and sociocultural learning theory approaches. The children’s perspective is re-created with the help of the conversation analysis approach (Deppermann, 2000).

*Keywords:* reading socialization, multilingualism, translanguaging, multilingual picture books

## 1 Einleitung

Das Thema der sprachlichen Enkulturation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist in vielen wissenschaftlichen Diskursen präsent. In der deutschdidaktischen Diskussion dominiert aktuell die Suche nach geeigneten Konzepten, die die Mehrsprachigkeit im Unterricht aufgreifen und das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden ansprechen (Oohmen-Welke, 2017; Bien-Miller & Wildemann, 2020; Hu, 2018). In diesem Zusammenhang widmet sich die fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit (Ulich & Oberhuemer, 2005; Rösch, 2013; Hoffmann, 2018; Scherer & Vach, 2019) verstärkt mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur als einem Medium, in dem sich die lebensweltliche Mehrsprachigkeit *im* Text manifestiert (Eder, 2009, S. 13). Damit eröffnen mehrsprachige (Bilder)Bücher komplexe und vielfältige Bezugssysteme für ihre (mehrsprachigen) RezipientInnen (Kümmerling-Meibauer, 2013, S. 67).

Obwohl die Rolle der Familie für die sprachliche Entwicklung der Kinder unbestritten wichtig ist, bleibt die empirische Erforschung der familialen Vorlesepraxis in mehrsprachigen Familien bisher auf vereinzelte Teilstudien begrenzt (Wieler et al., 2008; Hoffmann, 2008; Kalkavan-Aydın et al., 2017). Eine empirische Untersuchung familialer Rezeption von mehrsprachigen Bilderbüchern wurde noch in keiner Studie vorgenommen. Anknüpfend an dieses Desiderat fokussiert der vorliegende Beitrag die sprachliche Praxis in mehrsprachigen Familien während gemeinsamer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern und widmet sich speziell der Perspektive der Kinder. Wie partizipieren mehrsprachige Kinder an solchen informellen Sprachbildungsangeboten und wie positionieren sie sich dabei?

Im Beitrag wird zunächst die Rolle der familialen Vorlesesituationen für die (mehr)sprachliche Enkulturation von Kindern kurz thematisiert. Danach wird der methodische Zugang zur Rekonstruktion von kindlichen Perspektiven auf Sprachbildungsprozesse, die im Rahmen familialer Vorlesegespräche stattfinden, vorgestellt und begründet. Darauf aufbauend wird die Perspektive der Kinder am Beispiel eines familialen Vorlesegesprächs exemplarisch rekonstruiert. Die abschließende Analyse macht dabei die Bedeutung der Offenheit der Sprachbildungsangebote für die einzelsprachübergreifende Sprachverwendung der Kinder deutlich.

## 2 Sprachbildungsprozesse und familiales Vorlesen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Wie bereits Hurrelmann et al. (1993) und Wieler (1997) in ihren Studien zur Lese- und Mediensozialisation beschrieben haben, ist die Familie die früheste und wichtigste Instanz der sprachlichen Enkulturation von Kindern. In Anlehnung an Bruner beschreibt Wieler die primäre Sprachentwicklung des Kindes „als Hineinwachsen in eine Familienkultur“ (Wieler, 1997, S. 66). Das *Vorlesen* schafft eine besondere Grundlage dafür. Eine ausschlaggebende Rolle spielt dabei der dialogische Verlauf des Vorlesens. Wieler (1997, S. 23) betont, dass die Anpassung dieses Dialogs durch die erwachsene Person an die kindliche Entwicklung als Moment der *Hilfestellung* fungiert und damit maßgeblich die primären Vorlese- und Gesprächserfahrungen des Kindes beeinflusst. Die Ausrichtung der Vorlesegespräche kann unterschiedlich verlaufen. Wieler unterscheidet zwischen einem

‚geschlossenen‘ und einem ‚offenen‘ Vorlesekonzept. Entscheidend für diese Differenzierung ist die Einbeziehung der Perspektive des Kindes in die Vorlesesituation durch die vorlesende Person: Wird dem Kind die Rolle eines „stillschweigenden Zuhörers“ zugewiesen oder wird es in der Rolle eines „aktiven Rezeptions- und Gesprächspartners“ bestärkt? Demnach sind die offenen Vorlesekonzepte durch einen wechselseitigen Austausch zwischen dem Kind und dem Erwachsenen gekennzeichnet und können als „gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte“ aufgefasst werden (Wieler, 1997, S. 317-318). Die hohe sprachliche Interaktionsdichte solcher Vorlesesituationen stellt auch die „ideale Sprachlernsituation“ dar (Snow & Goldfield, 1982, S. 553, zit. nach Wieler, 1997, S. 25).

Der Lesesozialisation in migrationsbedingt mehrsprachigen Familien kommt eine zusätzliche, wenn auch ‚optionale‘ Aufgabe hinzu, nämlich das Erhalten der Familiensprache, die meistens nur im Rahmen der informellen Kontexte gebraucht wird: „Wird eine Sprache nur für mündliche Kommunikation verwendet, [...] so ist ihre soziale Funktion eingeschränkt und ihr Überleben gefährdet“ (Ehlers, 2002, S. 45). Die Nutzung von Medien, sowohl in audiovisueller als auch in Printform, ermöglicht demzufolge den mehrsprachig aufwachsenden Kindern schriftsprachliche Erfahrungen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache innerhalb der Familie (Wieler et al., 2008; Hoffmann, 2008).

Im Fokus dieses Beitrages stehen die Vorlesesituationen, die sich im Rahmen der familialen Rezeption von mehrsprachigen Bilderbüchern beobachten lassen. Wie erste Ergebnisse aus der Studie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“<sup>1</sup> zeigen, werden die Rezeptionsprozesse von mehrsprachigen Bilderbüchern in mehrsprachigen Familien von sprachbezogenen Aushandlungsprozessen begleitet, die den gesamten Verlauf der Vorlesesituation bestimmen. Im Kontext des (Mehr-)Spracherwerbs der beteiligten Kinder stellt sich die Frage, wie diese sich in den Aushandlungsprozessen positionieren. Um der Frage nachzugehen, werden zunächst die konzeptionellen Zusammenhänge zwischen sprachlicher Enkulturation, Interaktion und Positionierungen herausgearbeitet.

### 3 Perspektive von Kindern auf Sprachbildungsangebote erfassen: eine theoretische Annäherung

Die Vorstellung, dass *Sprache* ein einheitliches, in sich geschlossenes System darstellt, ist längst überholt. Sprache ist vielmehr als eine Handlung zu verstehen. Sie ist „kein Schicksal, sie wird von *uns* gesprochen, wir können sie jederzeit kritisch ‚hinterfragen‘“ (Frank, 2015, S. 11). Somit ist Sprache nicht nur ein System der Regelmäßigkeiten, sie ist auch „eine komplexe soziale Praxis, durch die Beziehungen definiert und verhandelt werden“ (Norton & McKinney, 2011, S. 77, zit. nach Hu, 2018, S. 71). Anknüpfend an diese poststrukturalistische Sichtweise analysiert Hu (2018) eine Reihe von soziokulturellen lerntheoretischen Ansätzen, die das Sprachenlernen als einen sozialen und dialogischen Prozess betrachten und die Teilhabe der Sprachlernenden an der kommunikativen Praxis in den Fokus rücken. Dabei werden neben den subjektiven Aspekten von Sprachlernerfahrungen wie Erinnerung, Emotion und Imagination (Kramsch) auch die Auffassung des Sprachenlernens als einen Akt der Identitätspositionierung (Pavlenko und Lantolf) beschrieben (Hu, 2018, S. 71).

Der Begriff der *Positionierung* wird hier zur Erfassung der Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse herangezogen, um deren Rolle im Rahmen familialer Vorlesesituationen zu verstehen. Als theoretische Orientierung dafür dienen folgende Überlegungen von Spitzmüller (2013) im Hinblick auf *Positionierung zum Sprachgebrauch*:

Ein Akteur *bewertet* und/oder *praktiziert* eine Sprachgebrauchsform in einer bestimmten Art und Weise (*authentifizierend, verfremdend* usw.). Dadurch, *dass* er das tut, und dadurch, *wie* er das tut, positioniert er sich selbst in einer bestimmten Art und Weise (affirmativ, ironisch usw.) zu diesem Sprachgebrauch. Insofern richtet sich der Akteur gegenüber anderen Akteuren aus, die das ebenfalls in einer spezifischen Art und Weise tun. (S. 272, Hervorhebungen im Original)

Die Tatsache, dass allein der Sprachgebrauch an sich schon wichtige Indizien für die Positionierung der SprecherInnen in einer bestimmten kommunikativen Situation liefern kann, begründet die Möglichkeit, die Perspektive der Kinder auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen der familialen Vorlesesituationen mithilfe eines gesprächsanalytischen Zugangs zu erfassen.

Eine differenzierte poststrukturalistische Betrachtung des Sprachgebrauchs im Kontext der Mehrsprachigkeit ermöglicht das Konzept des *translanguaging* (García & Wei, 2014). Demnach kann der Sprachgebrauch mehrsprachiger SprecherInnen als eine Verwendung komplexer, einzelsprachübergreifender und miteinander verbundener diskursiver Praktiken beschrieben werden, die das gesamte Sprachrepertoire der jeweiligen Person abbilden (García & Wei, 2014, S. 22).

#### 4 Perspektive von Kindern in mehrsprachigen familialen Vorlesesituationen: exemplarische Rekonstruktion

Im Folgenden wird die Perspektive von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Kontext einer mehrsprachigen familialen Vorlesesituation nachgezeichnet. Die Rekonstruktion erfolgt am Beispiel einer Vorlesesituation, die aus dem Datenkorpus der laufenden Studie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“ stammt. Für die Durchführung der Studie wurde eine Bücherkiste mit mehrsprachigen Bilderbüchern zusammengestellt. Dabei wurden unterschiedliche Realisierungsformen der Mehrsprachigkeit im Buch berücksichtigt: Zweisprachige, deutsch-russische Bilderbücher sowie einsprachige Ausgaben in russischer und in deutscher Sprache. Die für die Studie ausgewählten mehrsprachigen Familien bekommen die Bücherkiste für mehrere Wochen zur Verfügung gestellt und werden gebeten, mindestens fünf Bücher aus der Bücherkiste gemeinsam zu lesen und diese Vorlesesituationen mit einem Diktiergerät aufzunehmen. Die Rekonstruktion der in den Vorlesegesprächen beobachtbaren Rezeptionsprozessen erfolgt mit Hilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse nach Deppermann (2000). Dabei werden vor allem Interaktionsanlässe in den Fokus genommen und die Form-Funktionszusammenhänge der einzelnen Gesprächsbeiträge untersucht. Auf dieser Basis werden Gesprächsthemen rekonstruiert und Rückschlüsse auf die gemeinsamen und individuellen Handlungszwecke der GesprächsteilnehmerInnen gezogen. Die Kontextspezifität des Vorlesens eines mehrsprachigen Bilderbuches bleibt dabei stets ein wichtiger Referenzpunkt. Der aktuelle Datenkorpus umfasst 31 Audioaufnahmen von Vorlesegesprächen aus fünf Familien.

An der hier vorgestellten Vorlesesituation sind drei Personen beteiligt: Julius (8), Kristian (10) und deren Mutter Olga<sup>2</sup>. Olga und ihr Mann sind vor ca. 20 Jahren als soge-

nannte Russlanddeutsche nach Deutschland ausgewandert. Ihre beiden Söhne sind in Deutschland geboren. In der Familie wird sowohl Russisch als auch Deutsch gesprochen. Die Kinder besuchen einmal pro Woche einen Russischkurs. Für die Kommunikation bevorzugen sie Deutsch.

Die Vorlesesituation, die im Folgenden vorgestellt wird, lässt sich in drei Teile gliedern. Im ersten Teil tauschen sich Julius, Kristian und ihre Mutter darüber aus, welches Buch in welcher Sprache vorgelesen wird (4.1). Da sich die Beteiligten schließlich auf zwei Bilderbücher einigen, folgen im Anschluss zwei Vorlesesituationen mit dem jeweiligen Buch (4.2 und 4.3). Um die Partizipation der Kinder an der gesamten Vorlesesituation nachzuzeichnen, wird die Verlaufsdyamik der Interaktionen in dem jeweiligen Gesprächsausschnitt beschrieben. Diese Darstellung wird durch Transkripte<sup>3</sup> von ausgewählten Sequenzen ergänzt, die „offenbare Verdeutlichungsleistungen („displays“) der Interaktionsteilnehmer beinhalten“ (Deppermann, 2000, S. 52), um die Positionierungen der Kinder zu rekonstruieren. Die Vorlesesituation ist von wiederholten Sprachwechseln zwischen Russisch und Deutsch gekennzeichnet. In den Transkriptausschnitten wird das Gesprochene in zwei Varianten präsentiert: In der linken Spalte ist das Gespräch in den Sprachen festgehalten, wie sie im Gespräch gesprochen wurden. In der rechten Spalte wird das gesamte Gespräch zur besseren Nachvollziehbarkeit in deutscher Sprache dargestellt. Die aus dem Russischen übersetzten Passagen werden hier kursiv und die vorgelesenen Passagen im Fettdruck gesetzt.

#### 4.1 Buchauswahl

Die Vorlesesituation wird mit einem Gespräch eröffnet, in dem es um die Entscheidung geht, welches Buch nun vorgelesen wird. Die Audioaufnahme wird etwas später gestartet, sodass der Anfang des Gesprächs nicht dokumentiert ist. Aus den ersten hörbaren Gesprächsbeiträgen lässt sich jedoch rekonstruieren, dass die Kinder zunächst die deutschsprachige Ausgabe von „Der Grüffelo“ (Donaldson & Scheffler, 1999) für das Vorlesen ausgesucht haben.

Tabelle 1: Transkriptausschnitt 1: Beginn der Buchauswahl

1.	M	а ты же уже читал	<i>du hast doch schon gelesen</i>
2.	J	а я хочу [я на немецком	<i>aber ich will [auf deutsch</i>
3.	M	[ты же сказал что ты на немецком читал груффело	<i>[du hast doch gesagt dass du grüffelo bereits auf deutsch gelesen hast</i>
4.	J	[а я на немецком	<i>[aber ich auf deutsch</i>
5.	K	[( ) aber ich möchte noch mal	<i>[( ) aber ich möchte noch mal</i>
6.	M	<<fragend> на немецком ты хочешь груффело>	<i>&lt;&lt;fragend&gt; möchtest du gruffelo auf deutsch&gt;</i>
7.	K	да на немецком	<i>ja auf deutsch</i>
8.	M	ты же уже сам читал на немецком зачем нам это ещё раз читать юлиус давай посмотрим [чё-нибудь	<i>du hast doch schon selbst auf deutsch gelesen wozu brauchen wir das noch mal lesen julius lass uns aussuchen [etwas</i>

9.	J	[тогда на русском	[dann auf russisch
10.	M	давай (-) маме интересно на русском вы ж на [немецком можете сами почитать	lass uns (-) mama findet auf russisch interessant ihr könnt doch [auf deutsch selbst lesen
11.	J	[это на русском мама	[das ist auf russisch mama
12.	M	да ну давай на русском а кристиан чё хотел бы	ja dann lass uns auf russisch und was möchte kristian
13.	K	(что-то) на немецком	(irgendetwas) auf deutsch
14.	M	<<enttäuscht> (du) опять на немецком>	<<enttäuscht> (du) wieder auf deutsch>

Anschließend macht Kristian einen Buchvorschlag: „Königin der Farben“ (Bauer, 2013). Offenbar weiß die Mutter (noch) nicht, dass das von Kristian vorgeschlagene Buch zweisprachig ist. Sie macht die Kinder darauf aufmerksam, dass es mehrsprachige Bilderbücher in der Kiste geben soll und beginnt geräuschvoll danach zu suchen. Dabei liest sie die Titel von allen Büchern, die ihr in die Hände geraten, laut vor. Als die Kinder den deutschsprachigen Titel „Igelchen im Nebel“ (Kozlov, 2012) hören, bekunden sie, dass sie dieses Buch vorgelesen bekommen haben möchten. Olga ignoriert diese Äußerungen und schaut weiter nach, bis sie fündig wird. Sie sagt:

*„HIER aller wichtigste das aller wichtigste (-) oh hier sogar mit hör-  
cd in acht sprachen stellt euch vor (-) lasst uns doch russisch-  
deutsches (-) wir haben so eins noch nicht gelesen misch-masch“.*

Die Kinder bekräftigen, dass sie doch lieber etwas Anderes lesen würden. Julius möchte „Igelchen im Nebel“ (Kozlov, 2012) oder „Груффало“ (Der Grüffello) (Donaldson & Scheffler, 2017) lesen und Kristian beharrt auf „Königin der Farben“ (Bauer, 2013). Darauf sagt die Mutter: „auf russisch kannst du selber lesen“. Aus dem weiteren Verlauf der Sequenz wird deutlich, dass die Mutter sich an dieser Stelle versprochen zu haben scheint und anstatt „russisch“ „deutsch“ meint. Es wirkt, als sei die Aushandlung der Vorlesesprache an dieser Stelle abgeschlossen. Hier sollte es doch eigentlich um die Buchauswahl gehen. Daher erscheint diese Aussage hier etwas unerwartet. Kristian stellt ihr darauf ein Ultimatum: Entweder auf Deutsch oder er geht „Harry Potter“ lesen. Olga lenkt ein. Anschließend wird die Vorgehensweise ausgehandelt:

Tabelle 2: Transkriptausschnitt 2: Abschluss der Buchauswahl

33.	M	den grüffelo правильно	den grüffelo richtig
34.	K	потом königin der farben (--) мама (kannst du) bitte rufen wenn (der grüffelo) zu ende gelesen wurde	danach königin der farben (--) mama (kannst du) bitte rufen wenn (der grüffelo) zu ende gelesen wurde
35.	M	ну ты можешь сам взять на русском почитать если ты на русск э на немецком вернее я уже запутался	du kannst doch selber nehmen und auf russ äh also auf deutsch lesen ich bin nun durcheinander
36.	K	сначала я harry potter читаю wenn der grüffelo zu ende	zuerst lese ich harry potter wenn der grüffelo zu ende

		gelesen wurde (-) sag es julius (-) julius du mir (-) danach gehe ich hin und dann lesen wir königin der farben	gelesen wurde (-) sag es julius (-) julius du mir (-) danach gehe ich hin und dann lesen wir königin der farben
37.	M	хорошо (-)	gut (-)

Insgesamt zeigt der Einstieg in die Vorlesesituation mehrere Aushandlungsprozesse. In erster Linie geht es um die Auswahl des Buches. Dabei ist die Wahlentscheidung kaum von inhaltlichen oder gestalterischen Qualitäten der Bilderbücher bestimmt. Die Entscheidung über die Vorlesesprache, die direkt durch das jeweilige Buch vorgegeben wird, wird zum Dreh- und Angelpunkt der Aushandlung. Dabei kommt es zu Divergenzen zwischen dem Wunsch der Kinder, auf Deutsch vorgelesen zu bekommen, und dem Wunsch der Mutter, auf Russisch vorzulesen. Als Argument für die Vorlesesprache Russisch wird von der Mutter zum einen geäußert, dass es für sie persönlich „*interessant*“ ist, und zum anderen, dass die Kinder doch selbst auf Deutsch lesen könnten. Durch diese Adressierung der Kinder als kompetente Deutschleser kommt ein weiterer Aushandlungsaspekt hinzu, inwiefern eine gemeinsame Vorlesesituation mit der Mutter stattfinden wird oder ob die Kinder das ausgewählte Buch für sich selbst lesen. In diesem Beispiel indiziert die Mutter Russisch als eine Vorlesesprache, die alle verbindet. Schließlich zeigen die Brüder unterschiedliche Präferenzen. Julius zeigt sich schnell mit der russischen Vorlesesprache einverstanden und einigt sich mit der Mutter auf „Груффало“ (Der Grüffelo) (Donaldson & Scheffler, 2017). Kristian beharrt auf der Vorlesesprache Deutsch. Aus diesem Grund werden zwei unterschiedliche Bilderbücher für diese Vorlesesituation ausgewählt. Dies bedingt ein weiteres Aushandlungsgespräch: die Einigung darüber, welches Buch als erstes vorgelesen wird.

Diese vielfältigen Aushandlungsprozesse ergeben sich einerseits durch die Mehrsprachigkeit der Familienmitglieder und andererseits durch die Mehrsprachigkeit der Bilderbücher. Dabei ist hier die Mehrsprachigkeit nicht nur Gegenstand der Aushandlungen, sondern auch deren Medium: An mehreren Stellen dieser zweiminütigen Sequenz vollzieht sich ein Sprachwechsel. Der Beginn der Interaktion verläuft dabei vorwiegend auf Russisch. Mit dem Vorlesen der deutschsprachigen Buchtitel durch die Mutter ist eine häufigere Verwendung der deutschen Sprache zu beobachten. Während sich die deutschsprachigen Einschübe der Mutter auf dieses Vorlesen der Titel begrenzen, verwenden die Kinder die deutsche Sprache nun für die Äußerungen ihrer Präferenzen: „ich möchte das da (-) igelchen im schnee“ oder „ich möchte die königin der farben“. Schließlich geht Kristian fast vollständig zur deutschen Sprache über, als er die Vorgehensweise vorschlägt [Zeilen 34 und 36]. Auffällig ist dabei, dass er in diese überwiegend deutschsprachigen Äußerungen zunächst mit russischen Wörtern einsteigt. Vielleicht hängt es mit den russischsprachigen Passagen der Mutter zusammen, an die er mit seinen Aussagen anknüpft. Offensichtlich orientieren sich die Kinder in ihrem Sprachgebrauch stark an dem Sprachgebrauch ihrer Mutter: Solange diese konsequent Russisch spricht, drücken sich auch die Kinder auf Russisch aus. Sobald die Mutter beginnt, deutschsprachige Wörter in ihren Äußerungen zu verwenden, wechseln die Kinder zur deutschen Sprache. Insgesamt indizieren sie die deutsche Sprache als die von ihnen bevorzugte Sprache. Die Verwendung des Russischen scheint eher mit dem empfundenen Wunsch der Mutter einherzugehen.

Die Mutter zeigt sich an mehreren Stellen dem Wunsch der Kinder gegenüber abweisend, auf Deutsch vorgelesen zu bekommen. In dieser Geste wirkt sie sehr dominant. In ihren Gesprächsbeiträgen überwiegen jedoch zur gemeinschaftlichen Interaktion einladende Aussagen wie „*lass uns*“ oder „*lasst uns*“, während sich bei den Kindern die eigene Präferenz ausdrückende Aussage „*ich möchte*“ wiederholt. Dies sind Hinweise für die Positionierungen der Familienmitglieder zum Sprachgebrauch in der Vorlesesituation: Die Idealvorstellung der Mutter ist ein gemeinsames Vorlesen in der russischen Sprache, was sie dann auch versucht, mit Nachdruck durchzusetzen. Doch ihr Appell bleibt stets ein Angebot. Julius zeigt sich kompromissbereit und stimmt der russischen Vorlesesprache zu. Kristian setzt seine Idealvorstellung des gemeinsamen Vorlesens auf Deutsch durch. Die nachfolgende Analyse der Vorlesegespräche zeigt, wie sich diese Positionierungen weiterentwickeln.

## 4.2 Das Vorlesen: „Груффало“ (Der Gruffello)

Das Vorlesen beginnt mit einem abwechselnden Vorlesen des Buchtitels. Dabei macht die Mutter mit überbetonter Aussprache Julius darauf aufmerksam, dass die russische Bezeichnung des Gruffello anders ausgesprochen wird, mit einem gerollten [R]. Julius versucht dies nachzusprechen. Danach trifft Julius unerwartet eine Entscheidung:

Tabelle 3: Transkriptausschnitt 3: Einstieg in das Vorlesen

39.	J	я буду читать мама	<i>ich werde lesen mama</i>
40.	M	<<fragend> серьёзно>	<<fragend> wirklich>
41.	J	<<fröhlich> да>	<<fröhlich> JA>
42.	M	((lacht))	((lacht))
43.	J	<<lachend> !ДА(h)А!>	<<lachend> !JA(h)A!>
44.	M	подожди-ка	<i>warte</i>
45.	J	<<rhythmisch sprechend> ihr kennt schon alle (-) gruffelooooo>	<<rhythmisch sprechend> ihr kennt schon alle (-) gruffelooooo>
46.	M	давай я буду большим ( ) читать а ты это чуть-чуть (-) <<fragend> давай>	<i>lass mich groß ( ) lesen und du das also ein wenig (-) &lt;&lt;fragend&gt; ok&gt;</i>
47.	J	<<ablehnend> 'мм'мм>	<<ablehnend> 'hm'hm>
48.	M	ну начинай	<i>na dann fang an</i>

Im weiteren Verlauf beginnt Julius zunächst, fließend auf Russisch vorzulesen. Doch beim Voranschreiten des Textes ist er immer wieder auf die Hilfe der Mutter angewiesen, da ihm einige kyrillische Buchstaben nicht geläufig zu sein scheinen. In diesen Momenten fragt er bei seiner Mutter aktiv nach. Olga unterstützt ihn mit korrigierendem Echo und manchmal mit Lob. Julius gibt sich sichtlich Mühe, er spricht korrekte Varianten nach und tastet sich langsam voran. Zwischendurch weist er der Mutter einen Teil zu, den sie vorliest und übernimmt dann später das Vorlesen wieder selbst. Nach zwei Minuten des aktiven Vorlesens übergibt Julius das Wort schließlich an seine Mutter mit einem deutschsprachigen Satz: „jetzt liest du ALLES für mich (-) das ganze buch“.

Während seine Mutter liest, fragt Julius immer wieder unbekannte Begriffe bei ihr nach.

Tabelle 4: Transkriptausschnitt 4: Begriffsklärung

76.	M	((...)) он кстати очень любит лис с приправой из петрушки	((...)) er liebt übrigens die fuchse mit gewürz aus petersilie
77.	J	<<fragend> а что приправа>	<<fragend> und was ist gewürz>
78.	M	приправа ну это вот ты кетчуп любишь <<fragend> знаешь> как добавляешь какие-то приправы ты любишь кетчуп например	gewürz also du magst doch ketchup <<fragend> weißt du> so man fügt irgendwelche gewürze hinzu du magst ketchup zum beispiel
79.	J	не я не люблю [кетчуп	ich mag kein [ketchup
80.	M	[перчик	[pfefferchen
81.	J	я люблю майонез	ich mag mayonnaise
82.	M	майонез (-) видишь мгм (-) с приправой говоришь ((...))	mayonnaise (-) siehst du mhm (-) с приправой говоришь ((...))

Wie in diesem Beispiel, so bleibt die Mutter auch an anderen Stellen, in denen sie einen Begriff erklären muss, bei allgemeinen, zum Teil inhaltlich verwirrenden Beschreibungen. Dies wirkt offenbar nicht unterstützend auf Julius und er verliert langsam die Konzentration: Er fragt sie, ob er ins Aquarium schauen darf oder beklagt sich über Schmerzen im Herz. Als seine Mutter schließlich singend den Dialoganteil der Maus liest, fordert Julius sie auf, noch stimmungsvoller vorzulesen: „<<fragend> kannst du auch mit tönen machen (-) wie du es mit der maus machst (-) aber bei allen so>>“

Nach einer Weile bietet die Mutter Julius an, weiter vorzulesen und Julius steigt sofort ins Vorlesen ein. Beim Vorlesen der Beschreibung vom Grüffelo stoppt Julius nach dem russischen Wort [dikij] (dt. ‚wild‘). Anscheinend irritiert fragt er seine Mutter, was das Wort bedeutet. Olga erklärt Julius das Wort unter Zuhilfenahme der deutschen Sprache: „sehr wild sieht er aus“. Daraufhin gibt Julius seiner ursprünglichen Vermutung Preis: „ich dachte (-) er ist fett“. Anscheinend hat Julius das Wort für sich folgenderweise erschlossen: Wortstamm *dick* plus *-ij* (Russ. Adjektivendung, 3. Pers., Mask., Sing.). Diese sprachbezogene Aufmerksamkeit (immerhin hat Julius ein sprachübergreifendes Homograph entdeckt) bleibt von der Mutter unbemerkt.

Insgesamt gestaltet sich die Vorlesesituation als ein Dialog, wobei die meisten Interaktionen auf die verständnissichernden Nachfragen von Julius zurückzuführen sind. Diese Nachfragen beziehen sich fast immer auf die Klärung von Wörtern, die Julius im Russischen nicht geläufig sind (z.B. Gewürz, Honig oder Stacheln). Wenn Julius sich am Vorlesegespräch beteiligt, verwendet er sowohl die russische als auch die deutsche Sprache. Die meisten russischsprachigen Äußerungen von Julius kommen beim Nachfragen zu den für ihn unklaren Begriffen vor und haben einen typischen Aufbau: „Und was ist X?“. Metanarrative Kommentare, wie z.B. „bei jedem tier ist das so“, sowie die Bitte an die Mutter, etwas abwechslungsreicher vorzulesen, äußert er auf Deutsch.

Beim Vorlesen von „Груффало“ zeigt sich Julius insgesamt als ein engagierter Vorleser und Zuhörer, der die Vorlesesituation aktiv mitgestaltet: Er entscheidet häufig, wer vorlesen soll; bei unbekanntem Begriffen fragt er aktiv nach und schließlich gibt er seiner Mutter Hinweise, wie sie das Vorlesen variationsreicher gestalten kann. Besonders markant scheint Julius' Initiative, von Anfang an selbst vorzulesen. Trotz der Bedenken der Mutter bestätigt Julius seine Entscheidung mehrmals mit einem engagierten „JA“ und empfängt dafür ein bewundernd anmutendes Lachen von der Mutter. Es scheint für Julius ein Moment der Selbstwirksamkeit zu sein, den er sichtlich genießt. Sein Bruder Kristian bleibt der gesamten Situation fern.

### 4.3 Das Vorlesen: „Die Königin der Farben“

Kaum beendet die Mutter das Vorlesen des „Груффало“ (Der Grüffello) (Donaldson & Scheffler, 2017), weist Julius sie darauf hin, dass nun die Zeit gekommen ist, Kristian zu rufen, um „Die Königin der Farben“ (Bauer, 2013) vorzulesen. Zunächst wiederholt die Mutter, was sie zuvor bereits gesagt hatte, dass Kristian „Die Königin der Farben“ für sich selbst lesen könne. Dabei nimmt sie hörbar das Buch in die Hand und entdeckt, dass es zweisprachig ist. Als ihr dies klar wird, äußert sie Julius gegenüber, dass er nun doch Kristian rufen solle: „*er wird auf deutsch lesen und ich auf russisch*“. Die sich entfernende Stimme von Julius weist darauf hin, dass er zu Kristian ins Zimmer läuft und ankündigt, „*du musst die farbenkönigin lesen (-) auf russisch*“. Hier scheint ein weiteres Missverständnis bezüglich der Sprachenverwendung entstanden zu sein, ähnlich, wie es zu Beginn des Vorlesens bei der Mutter aufgetreten ist. Daraufhin ruft Kristian empört, „*<<f> doch nicht auf Russisch*“. Die Mutter schaltet sich ins Gespräch ein: „*kristianchen<sup>4</sup> (-) lass uns zusammen lesen (-) hier steht auf russisch und auf deutsch*“. Kristian erwidert fordernd in russischer Sprache: „*auf DEUTSCH*“. Die Mutter lädt den Sohn ein, sich gemeinsam in die Decke einzukuscheln und das Vorlesen beginnt.

Tabelle 5: Transkriptausschnitt 5: Mehrsprachiges Vorlesen

146.	K	eines morgens trat malwida die königin der farben vor ihr schloßtor	eines morgens trat malwida die königin der farben vor ihr schloßtor
147.	M	однажды утром вышла короде (-) королева мальвида за ворота своего замка (-) тут ещё нету цветов видите никаких	eines morgens trat malwida die kö (-) die königin der farben vor ihr schloßtor (-) schaut hier gibt es noch keine farben
148.	K	<<engagiert zustimmend>> да (-) никаких> <<laut rufend>> blaU sie rief ihre untertanen	<<engagiert zustimmend>> ja (-) keine> <<laut rufend>> blaU sie rief ihre untertanen

Seite für Seite werden die Texte zuerst von Kristian auf Deutsch und dann von der Mutter auf Russisch vorgelesen. Sie scheinen das Vorlesen zu genießen. Die Mutter lacht immer wieder und kommentiert die Bilder. Kristian liest sehr engagiert vor und geht auf die

Kommentare der Mutter ein, entweder mit einem kurzen Lachen oder mit einem bestätigenden Nachsprechen in russischer Sprache.

Nach einer kurzen Zeit beginnt Julius zu protestieren: „mama (-) es ist langweilig wenn du dann (-) so wie nachsprichst“. Unbeeindruckt lesen Kristian und die Mutter weiter in der gleichen Weise vor. Einen kurzen Moment später wiederholt Julius: „mama (-) es ist so langweilig (-) wenn kristian auf deutsch liest und dann sprichst du noch nach“. Kristian und Olga lesen weiter. Julius ist hörbar genervt: „<<f> nein (-) LASS das>“. Das Vorlesen geht jedoch unverändert weiter. Julius resigniert und wiederholt nur noch leise vor sich hin: „langweilig (-) langweilig (-) langweilig“.

Ungefähr in der Mitte des Buches sagt Olga zu Kristian: „jetzt lese ich auf deutsch und du auf russisch“. Kristian meint nur „ok“ und legt los. Er liest flüssig und sehr aufmerksam. Nach zwei Seiten kommt wieder Julius mit der Bitte: „<<fragend> mama (-) kannst du bitte nur auf russisch oder auf deutsch lesen>“. Als er merkt, dass er keine Antwort bekommt, wiederholt Julius seine Frage. Olga fragt dann Kristian, in welcher Sprache er weiterlesen möchte. Dieser antwortet: „auf deutsch“. Ab diesem Moment wird nur noch in deutscher Sprache vorgelesen, von Kristian.

Am Schluss des Vorlesens kommt es zu einer vergnüglichen Betrachtung der Bildreihe am Ende des Buches, bei der alle drei lachen, staunen und sich austauschen:

Tabelle 6: Transkriptausschnitt 6: Gemeinsame Betrachtung der Bilder

179.	K	((...)) <b>sie spielten zusammen</b> ((blättert um))	((...)) <b>sie spielten zusammen</b> ((blättert um))
180.	M	((lacht leise)) (-) ((lacht noch einmal gemeinsam mit einem ihrer Söhne)) хрюшка здесь посмотрите рыбка нарисована	((lacht leise)) (-) ((lacht noch einmal gemeinsam mit einem ihrer Söhne)) ein schweinchen hier schaut ein fisch ist draufgemalt
181.	J	что это (-) а	was ist das (-) hä
182.	M	он так летает наверное	der fliegt so wahrscheinlich
183.	K	ой ((lacht)) (-) ((lacht))	upps ((lacht)) (-) ((lacht))
184.	M	ёжик (-) это они кружатся как-будто	igelchen (-) das ist als ob sie kreisen
185.	K	да	ja
186.	M	ух ты как красиво (-) да вот так красиво (-) змейка такая видите	wow wie schön (-) ja so schön (-) ein schlängelchen sieht ihr
187.	K	здесь вот тоже змейка здесь тоже змейка	und hier ist ein schlängelchen und hier auch ein schlängelchen

Auffällig ist, dass der Austausch fast ausschließlich in der russischen Sprache stattfindet. Nur einmal beschreibt Julius ein abstrakt gezeichnetes Bild mit einer etwas längeren Passage auf Deutsch: „das ist hier ( ) und die springt und das ist das berg und das ist der weg und das ist der schloss“. Sobald das Bilderbuch zu Ende vorgelesen ist, geht das Gespräch in die Organisation des Abends über. Dabei bleibt Olga bei der russischen Sprache, die Kinder wechseln dann ins Deutsche.

Das Vorlesegespräch zum von Kristian ausgesuchten Bilderbuch findet überwiegend zwischen Kristian und seiner Mutter statt. Julius ist kaum involviert, obwohl er anwesend ist. Das Gespräch gestaltet sich weniger dialogisch als das Vorlesegespräch zwischen Julius und seiner Mutter. Doch Kristian beteiligt sich an dem mehrsprachigen Vorlesen hörbar gern. Er setzt seine Stimme beim Vorlesen sehr engagiert und variationsreich ein und lacht gemeinsam mit seiner Mutter. Im Gegensatz zu Kristian, empfindet Julius das zweisprachige Vorlesen als langweilig, kaum aushaltbar. Dies könnte darauf hindeuten, dass mehrmaliges Vorlesen desselben Inhaltes ihn beim Imaginieren stört. Von Beginn der gesamten Vorlesesituation an zeigt sich Julius eher am narrativen Gehalt der Geschichten interessiert als an deren (mehr)sprachlicher Gestaltung.

Es fällt auf, dass sich die Positionierungen von Kristian und seiner Mutter in Bezug auf die Vorlesesprache im Verlauf der Vorlesesituation ändern. Obwohl Kristian am Anfang das Vorlesen auf Russisch vollkommen ausgeschlossen hat („*doch nicht auf Russisch*“), wechselt er beim Vorlesen ohne Widerstand ins Russische, als seine Mutter ihn dazu bewegt. Auch die Tatsache, dass er sich am Vorlesegespräch immer wieder auf Russisch beteiligt, steht im Kontrast zu seiner starken Priorisierung der deutschen Sprache. Das ist ein interessanter Widerspruch, der sich in der gesamten Vorlesesituation zeigt: Obwohl die Kinder die deutsche Sprache für die Kommunikation präferieren und die Mutter die deutschsprachigen Äußerungen der Kinder zulässt, nutzen sie immer wieder die russische Sprache, ohne dazu in irgendeiner Weise direkt aufgefordert zu sein.

Auch die Positionierung der Mutter ändert sich im Laufe der Vorlesesituation. Zunächst schafft sie durch ihre starke Favorisierung der russischen Vorlesesprache sogar eine Zugehörigkeits-, bzw. Nichtzugehörigkeitsadressierung, indem sie immer wieder betont: „*auf deutsch könnt ihr doch selber lesen*“ und damit die russische Sprache als gemeinsame Vorlesesprache indiziert. Doch als Kristian der Mutter verdeutlicht, dass er nur teilnimmt, wenn auf Deutsch vorgelesen wird, erklärt sie sich damit einverstanden. Diese Entscheidung versucht sie später wieder rückgängig zu machen, als Julius die Mutter darauf aufmerksam macht, dass nun die Zeit für die „*Königin der Farben*“ gekommen sei. Die Situation löst sich, als Olga herausfindet, dass das Buch zweisprachig ist. Somit erweist sich das zweisprachige Buch an dieser Stelle als ein Medium, das diese Notwendigkeit relativiert, sich auf nur eine Vorlesesprache festlegen zu müssen. Die Möglichkeit eines spontanen Sprachwechsels beim Vorlesen wird dann auch in der darauffolgenden Vorlesesituation mehrmals genutzt.

## 5 Resümee

Insgesamt ist die vorgestellte Vorlesesituation dadurch gekennzeichnet, dass ihre sprachliche Gestaltung nicht von Beginn an eindeutig geregelt und die Vorlesesprache zunächst offen ist. Alle drei an dieser Vorlesesituation beteiligten Familienmitglieder zeigen diesbezüglich sehr unterschiedliche Positionierungen, die dann im Lauf der Interaktion immer wieder neu ausgehandelt werden, was in einigen Fällen auch zur Änderung der anfänglichen Positionierungen führt. Somit gestaltet sich diese Vorlesesituation als sehr dynamisch und offen. Die auftretenden Missverständnisse zeugen davon, dass diese Offenheit eine für die Mutter sehr herausfordernde Situation darstellt. Dass die jeweils unterschiedlichen Entscheidungen bezüglich der Vorlesesprache einerseits zum Entgegenkommen

und andererseits zur praktischen Ausgrenzung des einen oder anderen Kindes führen, weist auf die große Bedeutung der Sprachwahl auch im Hinblick auf Beziehungsgestaltung hin. Im vorgestellten Beispiel erleben die Kinder jedoch auch Räume für Mitbestimmung und sind aktiv an der (sprachlichen) Ausrichtung der Vorlesesituation beteiligt. Die der Situation innewohnenden Möglichkeiten sind allerdings durch das russische Sprachvermögen der Kinder begrenzt. Das gemeinsame Bestreben sowohl der Mutter als auch der Kinder nach einem gemeinschaftlichen Vorleseerlebnis schafft eine Grundlage für das Entstehen einer vielfältig ausgerichteten Vorlesesituation. Neben den immer wieder auftretenden Momenten der literarischen Geselligkeit werden auch Momente des sprachlichen Lernens der Kinder beobachtbar, die nicht zuletzt auch den Erhalt und die Weiterentwicklung ihres gesamten sprachlichen Repertoires unterstützen.

Die in diesem Beitrag präsentierten Analysen beziehen sich auf ein Beispiel aus einer Reihe sehr unterschiedlich ausgerichteter familialer Vorlesesituationen im Kontext der Mehrsprachigkeit, die im Rahmen der Studie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“ erfasst wurden. Dieser Fall steht exemplarisch für den Umgang der Beteiligten mit ihren sehr unterschiedlichen Positionierungen zur Sprachverwendung und macht deutlich, dass sich eine Integration aller sprachlichen Möglichkeiten und Priorisierungen in dieser konkreten Vorlesesituation als zielführend sowohl für die Kinder als auch für die Mutter erweist. Diese Herangehensweise vollzieht sich jenseits der Sprachideologien, die mit der Vorstellung von einheitlichen, ‚reinen‘ und klar voneinander abgrenzbaren Sprachen einhergehen und feste Identitätszuschreibungen implizieren. Die in dieser Vorlesesituation zum Teil bereits vorhandene Offenheit für die einzelsprachübergreifende Sprachverwendung (translanguaging) (García & Wei, 2014) und zum Teil ausgehandelte Offenheit in Bezug auf die Vorlesesprache ermöglicht den Kindern, sich aktiv und selbstbestimmt an der Konstitution ihrer sprachlichen Identitäten zu beteiligen. Somit zeigt sich ein mehrsprachiges Bilderbuch als ein Medium, das die Flexibilität in der sprachlichen Ausrichtung der Vorlesesituation ermöglicht, und so die Partizipationsmöglichkeiten mehrsprachiger Kinder erweitert. Entscheidend ist jedoch der Umgang mit diesem Medium: Nicht nur die dialogische Ausrichtung des Vorlesens, die das Kind als aktiven Rezeptionspartner bestärkt (Wieler, 1997), sondern auch die offene Kommunikationsstruktur, die Aushandlungsprozesse in Bezug auf Sprachverwendung zulässt, sind dabei wichtige Faktoren. So wird deutlich, dass eine familiale Vorlesesituation mit mehrsprachigem Bilderbuch eine enge Verflechtung von literarischen und sprachlichen Lernprozessen mit der sprachübergreifenden kommunikativen Praxis der mehrsprachigen RezipientInnen bedingt. Da die kommunikativen Praktiken der mehrsprachigen Familien jedoch sehr individuell und vielfältig sind, verspricht eine empirische Erforschung familialer Vorlesepraxen differenzierte Einblicke sowohl in die weiteren Gestaltungsmöglichkeiten von Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern als auch in die individuellen Wege der mehrsprachigen Enkulturation.

## Transkriptionslegende

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
(-)	kurze Pausen
'hm'hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend
akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend>	> sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt>	> interpretierende Kommentare mit Reichweite
<<f>	> forte, laut
( )	unverständliche Passage je nach Länge
((...))	Auslassung im Transkript

## Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um die Promotionsstudie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“, die seit Oktober 2019 von Svetlana Vishek (TU Dresden) durchgeführt und von Prof. Dr. Jeannette Hoffman (Freie Universität Bozen – Libera Università di Bolzano) betreut wird. Das Forschungsinteresse bezieht sich dabei auf die Frage: Wie gestalten sich die Rezeptionsprozesse von mehrsprachigen Bilderbüchern in mehrsprachigen Familien?
- 2 Die Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt.
- 3 Die Transkripte wurden in Anlehnung an GAT (Selting et al., 1998) angefertigt. Die Transkriptionslegende ist im Anhang dieses Beitrages zu finden.
- 4 Die Diminutiv-Verwendung ist im russischsprachigen Raum geläufiger als im deutschsprachigen.

## Literatur

### Primärliteratur

- Abbatiello, Antonella (2012). *Das Allerwichtigste. Самое важное*. München: Edition bi:libri.  
 Bauer, Jutta (2013). *Die Königin der Farben. Королева цветов*. Pulheim: SchauHoer Verlag.  
 Дональдсон, Юлия, Шеффлер, Аксель (2017). *Груффало*. Москва: Машины творения.  
 Donaldson, Julia, Scheffler, Axel (1999). *Der Grüffelo*. Weinheim: Beltz & Gelberg.  
 Kozlov, Sergej (2012). *Igelchen im Nebel*. Weinböhla: mikaja Kinder- und Jugendbuchverlag.

### Sekundärliteratur

- Bien-Miller, Lena, Wildemann, Anja (2020). Mehrsprachigkeit als Ressource für die Sprachbetrachtung nutzen. (K)ein Konsens zwischen Theorie und Praxis möglich? *Der Deutschunterricht*, 2, 62-69.  
 Deppermann, Arnulf (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96-124.  
 Eder, Ulrike (2009). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0132-4/19>  
 Ehlers, Swantje (2002). Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten. In Michael Hug & Sigrun Richter (Hrsg.), *Ergebnisse soziolinguistischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht* (S. 44-61). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.  
 Frank, Manfred (2015). *Was ist Neostukturalismus?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
 García, Ofelia, Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.965361>  
 Hoffmann, Jeanette (2008). Mediensozialisation in zwei Sprachen. Portrait einer polnischen Familie in Berlin. In Petra Wieler (Hrsg.), *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien* (S. 163-181). Stuttgart: Fillibach bei Klett. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2009.03.15>  
 Hoffmann, Jeanette (2018). Mehrsprachige Bilderbücher für geflüchtete Kinder. In Marlies Knoops, Marion Hundt, Natascha Naujok & Petra Völkel (Hrsg.), *Kultursensible Kita-Pädagogik: Praxiseinbli-*

- cke unter Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen, sprachwissenschaftlichen und rechtlichen Aspekten. Eine Handreichung im Rahmen des Projekts Berliner Modellkitas für die Integration und Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung (S. 58-61). Berlin: Diakonisches Werk Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz/VET <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzn20.15>
- Hu, Adelheid (2018). Plurilinguale Identitäten. *Language Education and Multilingualism*, 1, 66-84.
- Hurrelmann, Bettina, Hammer, Michael, Nieß, Ferdinand (1993). *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep, Bahlo, Nils & Şimşek, Yazgül (2017). Sprachförderung durch Biliteralität – Zur Rolle der Prosodie und Interaktion in deutsch-türkischen Vorlesesettings. In Ulrike Eder & Inci Dirim (Hrsg.), *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht* (S. 75-100). Wien: Präzens. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0028>
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013). Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In Ira Gawlitzek & Bettina Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 47-72). Stuttgart: Fillibach bei Klett. <https://doi.org/10.1515/arbi.2003.137>
- Oomen-Welke, Ingelore (2017). Didaktik der Sprachenvielfalt. In Bernd Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache* (S. 617-632). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-2-305>
- Rösch, Heidi (2013). Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In Petra Josting & Caroline Poeder (Hrsg.), „*Das ist bestimmt was Kulturrelles*“ – *Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien* (S. 21-32). München: kopaed. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2_13)
- Scherer, Gabriela, Vach, Karin (2019). *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Selting, Margret, Auer, Peter, Baden, Birgit, Bergmann, Jörg, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Günther, Susanne, Meier, Christoph, Quasthoff, Uta, Schlobinski, Peter, Uhmann, Susanne (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Spitzmüller, Jürgen (2013). Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 3, 263-287.
- Ulich, Michaela & Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2005). *Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wieler, Petra (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie*. Weinheim, München: Juventa.
- Wieler, Petra, Brandt, Birgit, Hoffmann, Jeanette, Naujok, Natascha, Petzold, Janina (2008). *Medienrezeption und Narration – Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

# Konzeptuelles Wissen aus der Perspektive ein- und mehrsprachiger Grundschul Kinder – ein qualitativer Vergleich

*Esra Hack-Cengizalp*

## **Zusammenfassung**

Konzeptuelles Wissen wird maßgeblich von sprachlichen Erfahrungen beeinflusst. Dabei können Kinder mit steigendem Alter mühelos erkennen, ob beobachtete Phänomene in der außersprachlichen Wirklichkeit eine viable Beziehung aufweisen. Kinder nutzen ihre Welterfahrungen sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten, um sprachimmanente Kongruenz herzustellen bzw. aufzubauen. Im vorliegenden Beitrag werden 43 Erklärungen von ein- und mehrsprachigen Kindern analysiert, die als Antwort auf präsentierte semantisch (in-)kongruente Begriffspaare mit dem Basiswort *beobachten* gegeben wurden. Die halbstandardisierten Interviews wurden im Rahmen der Studie „Mehrsprachiges Bedeutungswissen“ durchgeführt. Die Analysen zeigen, dass sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder die Kongruenz eher auf konzeptueller Basis beurteilen, weniger auf sprachlicher Basis. Dabei konstruieren sie neue Kontexte, die die Annahme bzw. Ablehnung der Kongruenz plausibel machen. Die Ergebnisse werden diskutiert und sprachdidaktische Schlussfolgerungen gezogen.

*Schlagwörter:* Konzept, semantische Inkongruenz, Viabilität, Mehrsprachigkeit, Grundschule

*Conceptual knowledge from the perspective of monolingual and multilingual primary school children - a qualitative comparison*

## **Abstract**

Conceptual knowledge is significantly influenced by linguistic experiences. With increasing age, children can easily recognize whether entities have a viable relationship. They use their world experiences as well as linguistic abilities to establish or build up language-immanent congruence. In the present paper, 43 statements of monolingual and multilingual children are analysed, which were given in response to presented semantically (in-)congruent pairs of terms in the semi-standardized interview that took place in the context of the main study „Multilingual Meaning Knowledge“. It was found that both monolingual and multilingual children judge congruence on a conceptual basis rather than on a linguistic basis. In doing so, they construct new contexts that make the acceptance or rejection of congruence plausible. The results are discussed, and language-didactic conclusions are drawn.

*Keywords:* concept, semantic incongruity, viability, multilingualism, primary school

## 1 Einleitung

Menschen verstehen die Welt vor allem durch Sprache. Kinder erfassen ihre Welt, in dem sie lernen, sie zu benennen (Maiwald, 2019, S. 73). Erlebnisse in der persönlichen Lebenswelt und Sprachentwicklung sind untrennbar miteinander verbunden. Neben der kognitiven Kategorisierungsfähigkeit prägt auch die Erfassung der Welt in Sprache die Welt-Ich-Beziehung, stärkt die Persönlichkeit im sozialen Umfeld und die emotionale Bindung zur Welt und den Mitmenschen (Maiwald, 2019, S. 73).

Durch das kognitive und sprachliche Interagieren zwischen Welt und Sprache lernen Kinder u.a. beobachteten Phänomenen Begriffe zuzuordnen, ihnen Bedeutungen zuzuschreiben und somit Konzepte zu entwickeln. Diese Bedeutungen sind idiosynkratisch, d.h. geprägt von den Vorstellungen des Kindes (Deutsch, 2003, S. 406) und unterliegen Viabilitätsprozessen<sup>1</sup>, d.h. der Prüfung auf Kompatibilität zwischen den in der Lebenswelt beobachteten Phänomenen und den erworbenen Konzepten.

In der frühen Kindheit leisten vor allem subjektbezogene Erlebnisse einen wichtigen Beitrag zur Konzeptentwicklung (z.B. Ausflüge im Kindergarten für den Erwerb des Begriffs *Ausflug*, subjektive oder periphere Unfallerlebnisse für den Erwerb des Begriffs *Unfall*) (Tomasello, 2003, S. 45; Szagun, 1983; Piaget, 1978). In der späten Kindheit wird das Ausdrucksvermögen zunehmend abstrakter (nicht nur Menschen können *sitzen* sondern auch Firmen) (Menyuk, 2000, S. 186; Nippold, 2007). In dieser Phase kommt es vor allem zur Umstrukturierung des konzeptuellen Wissens durch den Erwerb weiterer Bedeutungen (Szagun, 2013, S. 216) bzw. durch neue Lernerfahrungen (Hönig, 2009, S. 31).

Im Beitrag geht es um die „subjektive Seite der Bedeutung“ (Heringer, 1999, S. 22). Jedes Kind verfügt zu jeweils einem bestimmten Zeitpunkt über ein individuelles konzeptuelles Wissen, das die Weltwahrnehmung und das kollektiv erwartete Wissen vollständig, annähernd, teilweise oder fragmentarisch abbildet (Clark, 2005, S. 1783). Kindliche Vorstellungen entziehen sich häufig einer sprachnormorientierten Auswertung und Interpretation und benötigen stattdessen eine adäquate Interpretation von Wissenskomponenten, die nicht nur auf sprachlichem Wissen beruhen, sondern auch subjektive Erlebnisse, Fremderlebnisse, Weltwissen und inferenzielles, d.h. geschlussfolgertes Wissen einbeziehen. Dabei können konzeptuelle Annahmen vom kollektiven bzw. erwachsenensprachlichen Wissen abweichen und wertvolle Hinweise zur Konstruktion des kindlichen Bedeutungswissens und zum Umgang mit ihm vor allem im Unterrichtskontext liefern. Sie zeigen also wie Kinder Begriffe individuell wahrnehmen und konnotieren.

Im zweiten Abschnitt wird der theoretisch-empirische Rahmen skizziert und in den Abschnitten drei und vier die Studie vorgestellt. Im Abschnitt fünf werden ausgewählte Ergebnisse referiert, die im Abschnitt sechs diskutiert werden.

## 2 Forschungsstand

Im Folgenden wird die aktuelle Forschungslage zur ein- bzw. mehrsprachigen Konzeptbildung aufgezeigt.

## 2.1 Konzeptbildung

Konzepte sind Gegenstand verschiedener Forschungsrichtungen. Aus der neurowissenschaftlichen Perspektive stellen sie das „im Gehirn verkörperte sinnliche, erfahrungsabhängige plastische Weltwissen“ (Hönig, 2009, S. 31) dar. Als Bausteine unseres Denkens bilden sie die Grundlage für die Bedeutung von Sprache. Sie verdichten die Beziehung zwischen Welt und Sprache, welches dem Ich die Möglichkeit gibt, darin eine gewisse Viabilität zu erkennen (Hack-Cengizalp, 2020, S. 42).

Konzeptuelle Inkongruenzen weisen dagegen aus individueller und kollektiver Sicht eine invariable Beziehung auf. Hervorgerufen werden sie durch unpassende Begriffspaare wie z.B. \*Fernseher beobachten, \*Flughafen erwarten oder \*Glück verwenden. Lang (1994, S. 30) spricht von *kognitiver Defektheit* und sieht sie als ein übereinzelsprachliches Phänomen an. Solche Begriffspaare dienen in forschungsmethodologischer Hinsicht dazu, das subjektive Wissen zu evozieren und gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Lesart des Wortes zu lenken (wie z.B. einen Unfall beobachten vs. Fluktuation beobachten) (Hack-Cengizalp, 2020, S. 130).

Die Konzeptbildung wird im frühkindlichen Alter sowie im Schulalter maßgeblich durch den (außer-)sprachlichen Kontext geprägt. Die sprachliche bzw. epistemische<sup>2</sup> Verarbeitung des Kontextes nimmt vor allem beim Erwerb von Verbbedeutungen eine wichtige Rolle ein. Denn „während ein Gegenstand sich allein und relativ abgelöst irgendwo befinden kann (z.B. ein Stern im Raum, ein Luftballon in der Luft, ein Fisch im Wasser), kann ein ‚Gehen‘, ein ‚Fliegen‘ sich nie vereinzelt abspielen, sondern es ist immer an einen Gegenstand oder an ein Lebewesen gebunden“ (Leisi, 1975, S. 23). Nach Kintsch und Mangalath (2011, S. 348) wird das Verstehen eines Wortes durch die unmittelbaren Konstituenten der Äußerung, in die das Wort eingebettet ist, beeinflusst. Diese Konstituenten präzisieren die kontextuelle Bedeutung. Dabei wird die kontextgebundene Bedeutungsaktivierung neben allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten auch durch kognitive Leistungen wie die Aufmerksamkeitskontrolle oder die kognitive Flexibilität beeinflusst (Hill & Wagonovich, 2020). Logan und Kieffer (2021) stellen fest, dass die Breite der Kenntnisse über das Bedeutungsspektrum eines Wortes das Verstehen von Texten unterstützt. Einerseits werden Strategien benötigt, welche zur Extrahierung von Kontextmerkmalen zur Bedeutungsidentifizierung benötigt werden, andererseits hilft ein breites Wissen über das Bedeutungspotenzial des Wortes den Sinnzusammenhang im Text herzustellen. Es wird also angenommen, dass der Kontext bei der Verarbeitung von vor allem mehrdeutigen Wörtern bzw. Wortgruppen eine Schlüsselrolle einnimmt.

Nach Menyuk (2000) ist der Erwerb der Mehrdeutigkeit der Wörter kennzeichnend für die spätkindliche Wortschatzentwicklung. So verbinden Kinder mit *sitzen* wie in *Das Kind sitzt auf dem Boden* zunächst eine körperliche Tätigkeit bzw. Haltung, später jedoch eine abstraktere Lesart wie in *Die Firma sitzt in Berlin* oder *Sie sitzt im Aufsichtsrat*. Kauschke et al. (2012) belegen, dass Kinder im Alter von acht bzw. zwölf Jahren im Vergleich zu Erwachsenen konkrete Wörter besser verarbeiten als Abstrakta, wobei sie auch bereits zwischen sechs und neun Jahren abstrakte Wortbedeutungen allmählich auf- und ausbauen können (Kauschke et al., 2017). Riegler (2007) zeigt, dass Grundschüler\*innen bereits früh über ein basales Sprachbewusstsein verfügen, das sie beim Nachdenken über die Mehrdeutigkeit von Wörtern bzw. Redewendungen und Wortspielen einsetzen. Der Erwerb der Mehrdeutigkeit ist dabei ein komplexerer Prozess als der Erwerb von Monosemie und verläuft wesentlich mühsamer (Degani & Tokowicz, 2010).

## 2.2 Mehrsprachige Konzeptbildung

Bei der Konzeptbildung bei mehrsprachigen Personen kommt es häufig zu interlingualen Wechselwirkungen (Jarvis & Pavlenko, 2008; Poarch et al., 2015; Viñas-Guasch et al., 2017; Guediche et al., 2020; Hack-Cengizalp, 2020). Es ist davon auszugehen, dass das konzeptuelle Wissen ein- und mehrsprachiger Kinder sowohl intralingual als auch interlingual durch Mehrfachkonzepte geprägt ist (Rösch & Bachor-Pfeff, 2018, S. 280). Neben sprachkontrastiven Unterschieden können auch unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte zu einzelnen Begriffen im konzeptuellen Wissen verankert sein.

Inwiefern der Kontext bei der mehrsprachigen Konzeptbildung eine Rolle spielt, ist Gegenstand zahlreicher Studien, deren Befunde ein uneinheitliches Bild hervorrufen. Dijkstra und Van Heuven (2002, S. 176) unterscheiden zwischen sprachlichem und nicht-sprachlichem Kontext und nehmen mit dem *Bilingual-Interactive-Activation-Modell* an, dass der sprachliche Kontext in erster Linie die Wortfindung beeinflusst, während der nicht-sprachliche Kontext, wie z.B. Erwartungen und Strategien von Sprachbenutzer\*innen, vorwiegend als lexikalische Entscheidungshilfe zur Bewältigung der Aufgabe in Experimenten dient. Schwartz und Arêas da Luz Frontes (2008) untersuchten den Einfluss des Satzkontextes auf den Abruf von semantisch bzw. formal verwandten Wörtern in Englisch (L2) und Spanisch (L1) aus dem mentalen Lexikon. Aus den Befunden geht hervor, dass der Satzkontext die Aktivierung von semantisch verwandten Wörtern genauso stark beeinflusst wie ein nicht-kontextualisiertes Wort. Die Aktivierung von Wörtern mit formbezogener Ähnlichkeit lässt sich jedoch von einem nicht-kontextualisierten Stimulus stärker beeinflussen als die Aktivierung durch einen Satzkontext. Es muss angemerkt werden, dass die Untersuchung mit mehrsprachigen Erwachsenen durchgeführt wurde. Es ist nicht klar, ob die Stärke des kontextuellen Einflusses mit steigendem Alter und der Spracherfahrung abnimmt.

## 3 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung schließt an den dargelegten Forschungsstand an. Sie untersucht Kinderäußerungen, um über dahinterstehende bereits erworbene Wissensstrukturen zu reflektieren. Das Ziel der Untersuchung ist dabei, am Beispiel des Verbs *beobachten* die bis dato erworbenen, in Abhängigkeit der Sprachfähigkeit verbalisierbaren und auf Viabilitätsannahmen gründenden Konzepte intralingual zu untersuchen.

Folgende Prämissen stehen im Vordergrund:

1. Ein- und mehrsprachige Kinder ziehen den Kontext bei der Konstruktion des semantisch-konzeptuellen Wissens heran. Der Kontext ist außerdem forschungsmethodisch notwendig, damit das wissensbasierte Bedeutungsspektrum bei den untersuchten Kindern evoziert werden kann.
2. Semantisch-konzeptuelles Wissen zu abstrakten Begriffen wird entwicklungspsychologisch später als zu konkreten Begriffen aufgebaut.
3. Die Konzeptbildung ist bei ein- und mehrsprachigen Kindern durch Mehrfachkonzepte geprägt.
4. Bei mehrsprachigen Kindern kommt es gelegentlich zu konzeptueller Analogiebildung zwischen Konzepten, die sie im Kontext der Einzelsprachen erworben haben.

Die Forschungsfragen lauten:

Welches subjektive Wissen evozieren ein- bzw. mehrsprachige Kinder zum Begriff *beobachten*? Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Konzeptualisierung des mehrdeutigen Begriffs zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern? Wie können diese Unterschiede beschrieben und im sprachdidaktischen Kontext gedeutet werden?

## 4 Methode

Als Grundlage für die Analyse begrifflicher Inkongruenzen dienen die sachlogischen Erklärungen von Grundschüler\*innen, die im Rahmen der Dissertationsstudie „Mehrsprachiges Bedeutungswissen“ (Hack-Cengizalp, 2020) im Schuljahr 2014/15 an drei Frankfurter Grundschulen erhoben wurden. In dieser Studie wurden schriftliche sowie mündliche Sprachdaten von Grundschulkindern der vierten Klasse<sup>3</sup> (N = 60) mit verschiedenen Erstsprachen [L1 (Deutsch), N = 12, L1 (Nicht-Deutsch<sup>4</sup>), N = 48] elizitiert, um Konzeptualisierungen von Verben bzw. das Verständnis von Verbbedeutungen verstehen und beschreiben zu können. Mündliche Sprachdaten wurden in einem halbstandardisierten Interview und schriftliche Sprachdaten mittels eines Wortschatztests erhoben.

Im vorliegenden Beitrag werden einige der elizitierten Äußerungen genauer untersucht. Es liegen insgesamt 60 Paraphrasen vor, in denen 43 Begründungen identifiziert wurden. Diese wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 66) ausgewertet. Im Zuge dieser Datenanalyse wurden begründete Ablehnungen zwei Typen zugeordnet: Ablehnungen aus epistemischen und Ablehnungen aus sprachlichen Gründen. Zudem wurden die Aussagen unter Einbezug der Abstraktheit des Spezifikators analysiert.

Es handelt sich um Begründungen zu den Begriffspaaren mit dem Basiswort *beobachten* (Fernseher, Einbrecher, Sonnenfinsternis und Preiserhöhung). Die Spezifikatoren stehen repräsentativ für folgende Lesarten (Tab. 1).

Tabelle 1: Verwendete (in)kongruente Begriffspaare in der Datenerhebungsphase

Basiswort	Spezifikator	Kongruenz	Lesart
beobachten	Fernseher	nein	nicht vorhanden
	Sonnenfinsternis	ja	‚ein Ereignis über einen längeren Zeitraum mit den Augen verfolgen‘
	Einbrecher	ja	‚eine Handlung über einen längeren Zeitraum mit den Augen verfolgen‘
	Preiserhöhung	ja	‚eine Veränderung wahrnehmen‘ (abstrakt)

Neun der Begründungen stammen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und 34 wurden von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verfasst.<sup>5</sup> Die vorliegende Analyse bezieht sich somit auf einen Teil des schriftlichen Wortschatztests aus der o.g. Hauptstudie.

In den Begründungen konstruieren die untersuchten Kinder Konzepte auf der Basis präsentierter Stimuli (z.B. Fernseher + beobachten, Einbrecher + beobachten usw.). Sie

begründen die (In-)Kongruenz der Begriffspaare auf der Basis einer subjektiven Viabilitätsannahme. In diesen Begründungen kommen konzeptuelle Elemente zum Ausdruck, die via Sprache übermittelt werden. Die Sprachdaten werden also auf diese (bereits gebildeten) konzeptuellen Elemente hin untersucht. Es handelt sich dabei lediglich um einen Ausschnitt des gesamten Wissens, da dieses aufgrund des gewählten Forschungssettings nur eingeschränkt zugänglich ist.

## 5 Ergebnisse

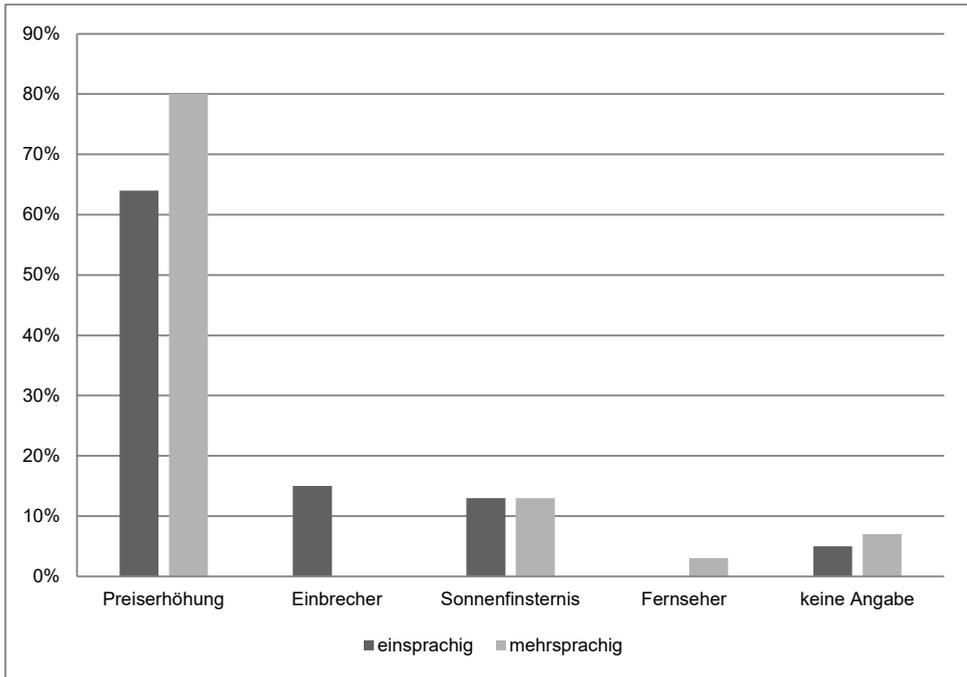
Im Folgenden werden Ergebnisse der Analyse dargestellt. Die Darstellung bezieht sich auf die Konzeptualisierung des Verbs *beobachten*, das mithilfe ausgewählter Spezifikatoren (Einbrecher, Sonnenfinsternis und Preiserhöhung) sowie eines Ausreißers (Fernseher) präsentiert wurde. *Fernseher* hat dabei die Funktion eines semantischen Distraktors, die übrigen Spezifikatoren wurden verschiedenen Wörterbucheinträgen als prototypische Kontexte für die jeweiligen Bedeutungen bzw. Lesarten von *beobachten* entnommen. Das Kind soll in der Hauptstudie den Ausreißer identifizieren und die Inkongruenz begründen, damit über die in den Begründungen enthaltenen konzeptuellen Elemente reflektiert werden kann. Es zeigt sich, dass plausible Begriffspaare in Augen der Kinder eine Inkongruenz aufweisen und umgekehrt. Dieser Umstand verdient daher ein genaueres Hinsehen. Mögliche Gründe werden im Anschluss diskutiert.

Die Entscheidungen sowie Begründungen der Kinder zeigen ein Bild, das von der lexikographischen Bezugsnorm abweicht. Die Aufmerksamkeit gilt diesen plausiblen, sprachlich kongruenten, aber aus der Perspektive der Kinder epistemisch inkongruenten Begriffspaaren. Die Inkongruenz des Begriffspaars wird dadurch ausgelöst, dass das Objekt, auf das sich die Entität bezieht, und die Tätigkeit, auf die mit dem Basiswort prädiiziert wird, in den Augen des Kindes aus verschiedenen Gründen nicht vereinbar sind. Die Begründungen sollen im Folgenden hinsichtlich der Konzeptbildung analysiert und interpretiert werden (Abb. 1).

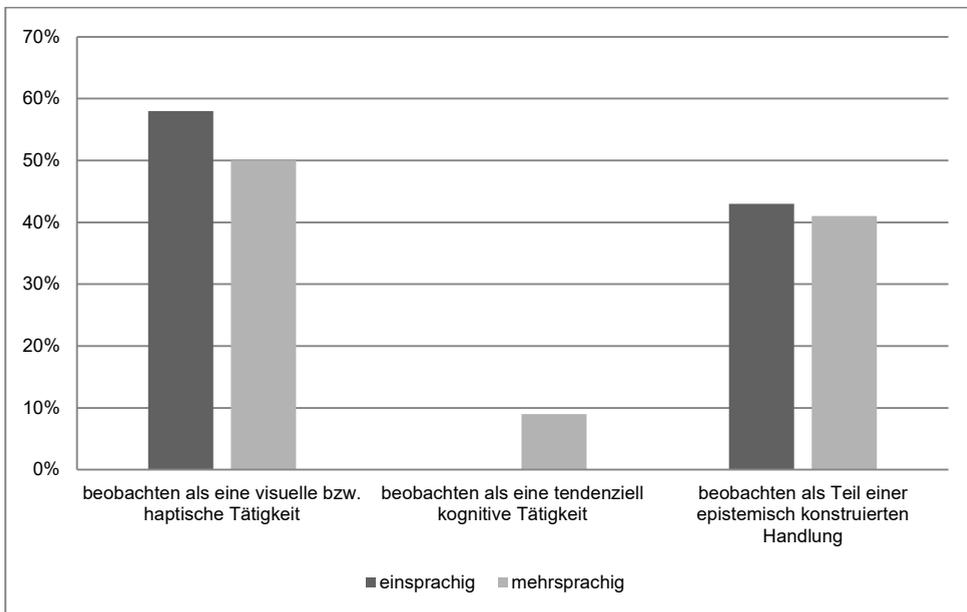
Da das Basiswort in Verbindung mit dem Spezifikator jeweils eine andere Lesart hervorhebt bzw. anders konzeptualisiert wird, werden die Aussagen getrennt voneinander analysiert.

Das Begriffspaar *Preiserhöhung beobachten* wurde von 64 Prozent der befragten einsprachigen und 80 Prozent der zweisprachigen Kinder abgelehnt. Aus einer sprachnormativen Perspektive ist es jedoch zulässig, weil hiermit die abstrakte Lesart (*beobachten* im Sinne von wahrnehmen bzw. registrieren) aufgerufen werden kann. Die befragten Kinder nehmen es jedoch weder als sprachlich korrekt noch als epistemisch viabel wahr. Etwa die Hälfte der Kinder jeweils aus beiden Gruppen (L1: 58%, L2: 50%) lehnt es ab, weil sie Preiserhöhung konkret, d.h. sinnlich nicht wahrnehmen können (Abb. 2).

**Abbildung 1:** Inkongruente Kollokationen aus der Perspektive der Kinder (mit dem Basiswort *beobachten*)



**Abbildung 2:** Kategorisierung der Ablehnungsbegründungen von *Preiserhöhung beobachten*



Darunter schreibt ein Großteil (L1: 75%, L2: ca. 64%) dem Verb *beobachten* eine visuelle Tätigkeit zu und lehnt das Begriffspaar ab, weil „man Preiserhöhung nicht sehen kann“. 25 Prozent (L1) bzw. 36 Prozent (L2) konnotiert mit dem Begriffspaar eine Tätigkeit, die den Tastsinn voraussetzt („weil Preiserhöhung kann man nicht anfassen“). Zwei Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache zeigen eine Tendenz für anfängliche abstrakte Konzeptbildung, in dem Prozesse abgebildet sind:

Kind A: „weil man es nur einmal sehen kann“

Kind B: „weil Preiserhöhung geht einen durch den Kopf“

Kind A nimmt Preiserhöhung zwar noch nicht bewusst als einen Prozess wahr, doch unterscheidet sich seine Begründung von den anderen dadurch, dass sie folgende Inferenz erlaubt: mehrmaliges bzw. dauerhaftes Sehen als Indiz für die Beobachtbarkeit von Preiserhöhung. Für Kind B ist Preiserhöhung ein Denkkakt, woraus gefolgert werden kann, dass der dem Beobachten zugeschriebene visuelle Akt noch die dominierende Lesart im konzeptuellen Wissen des Kindes ist.

Nicht zu unterschätzen ist die Feststellung, dass ein erheblicher Teil der befragten Kinder (L1: 43%, L2: 41%) das Begriffspaar aus epistemischen Gründen ablehnt (Abb. 3), wobei auch hier die Auffassung des Beobachtens als eine visuelle Tätigkeit die Basis der epistemischen Deutung darstellt.

Abbildung 3: Auswahl an epistemisch begründeten Ablehnungen für *Preiserhöhung* + *beobachten*

Begründungen von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache
(1) Weil z.b. eine Flasche kostet 1,00€ und später 2,00€ und das hat man nicht beobachtet.
(2) Man kann eine Preiserhöhung nicht beobachten weil es mit dem computer funktioniert
(3) Wenn etwas sehr ist wird der günstig preis nach einer weile erhöht
(4) Weil die denn Preis erhöhen wenn der laden zu ist.
(5) weil ne Preis höhung von Leute entschieden wird
(6) Mann kann eine Preiserhöhung nicht beobachten weil mann nicht jeden Tag in dem Geschäft ist wo mann es erhöht.
Begründungen von Kindern mit deutscher Erstsprache
(7) Weil der Chef sagt dir es
(8) man kann eine Preiserhöhung nicht beobachten weil sie Privat gemacht
(9) Bei Einer Preiserhöhung wird ein Schild ausgetauscht sonst nichtz

Auffällig ist hier, dass die Kinder das Begriffspaar lebensweltlich plausibel erklären, d.h. *beobachten* wird Teil einer selbstkonstruierten Handlung. Die Handlungskonstruktion reicht von einer *Hier-Ich-Jetzt*-Konstruktion (1, 4, 6) bis hin zu einer aporetischen, also grundsätzlich anzuzweifelnden Begründung (2, 5). In (3) lässt sich dagegen ein Bezug zum Basiswort nicht erkennen. In (4) bzw. (6) konzeptualisiert das Kind die Abwesenheit des Ichs als Auslöser für die Inkongruenz. In (1) liegt die Unmöglichkeit darin, dass die Tätigkeit vielmehr punktuell als prozesshaft wahrgenommen wird. Die Unmöglichkeit des Beobachtens von Preiserhöhung liegt für einige Kinder dagegen in dem Widerspruch, dass dafür der Mensch als Beobachter ausscheidet (2) bzw. die Preiserhöhung ein Produkt einer Konsultation von Personen ist (5). Die (Un-)Lösbarkeit des Problems liegt also außerhalb des mit dem Begriffspaar erzeugten Begriffsfeldes begründet. Einsprachige Kinder deuten ähnlich: Das Ich ist kein aktiver Beobachter in der konstruierten Situation (7, 8) bzw. fehlt in der Konzeptualisierung des Beobachtens völlig (9).

Etwa 15 Prozent der befragten mehrsprachigen Kinder geben an, dass Einbrecher nicht beobachtbar sind (Abb. 4).

**Abbildung 4:** Auswahl an epistemisch begründeten Ablehnungen für *Einbrecher* + *beobachten* (L1 nicht-deutsch)

Begründungen von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache
(10) Mann kann denn Einbrecher nicht sehen weil wir dann meist nicht da sind.
(11) man kann den einbrechan nicht sehn weil er watet bis wir schlafen
(12) Einbrecher kann Mann nicht beobachten weil er drinen ist.
(13) Weil sie sich tarnen
(14) Weil Einbrecher kommen immer nachts
(15) Weil der Einbrecher in der Nacht kommt

Keins der befragten Kinder mit Deutsch als Erstsprache halten Einbrecher für nicht viabel. Aus der Perspektive mehrsprachiger Kinder können Einbrecher nicht beobachtet werden, weil das Konzept von *Einbrecher* in Verbindung mit dem Konzept von *beobachten* mit den subjektiven Erlebnissen in der kindlichen Wahrnehmungswelt vermutlich noch nicht kongruieren. Über die visuelle Lesart hinaus unterliegt das Beobachten kontextuellen Restriktionen, die nicht in der Sprache, sondern in der außersprachlichen Realität begründet sind. Einbrecher können nicht beobachtet werden, weil sie sich zwar tarnen, immer nachts kommen oder sich in den Gebäuden befinden, aber grundsätzlich visuell wahrnehmbar sind.

13 Prozent der ein- bzw. mehrsprachigen Kinder lehnen das Begriffspaar *Sonnenfinsternis beobachten* ab. Von fünf Begründungen wurden drei von zweisprachigen und zwei von einsprachigen Kindern verfasst. Auch hier kommen vielmehr epistemische Perspektiven zum Ausdruck als sprachliche. Die Unmöglichkeit, eine konzeptuelle Nähe zwischen der Entität und der Tätigkeit herzustellen, resultiert aus der Erfahrung, dass dies negative Folgen haben könnte (16) oder nicht sichtbar ist (18, 19, 20) (Abb. 5).

**Abbildung 5:** Auswahl an epistemisch begründeten Ablehnungen für *Sonnenfinsternis* + *beobachten*

Begründungen von Kindern mit nicht-deutscher und deutscher Erstsprache
(15) Man kann keine Sonnenfinsternis beobachten weil man blind wird. (ndL1)
(16) weil das ganich gibt (ndL1)
(17) man kann keine Sonnen finsternis sehen. (ndL1)
(18) man kann eine Sonnenfinsternis nicht beobachten weil man nicks seht (dL1)
(19) Sonnenfinster nies Weil es dan ganz dunkel ist (dL1)

Nur zwei (mehrsprachige) Kinder erkennen, dass das Begriffspaar *Fernseher beobachten* aufgrund des sprachlich markierten (tätigkeitsbezogenen) Konzepts FERNSEHEN inkongruent ist. Entsprechend geben sie in ihren Begründungen an, dass „man Fernsehen nur sehen kann“. Der sprachliche Kontext, in den *fernsehen* (Verb!) gewöhnlich eingebettet ist, dient hier als Indiz für die Erkennung der Inkongruenz, die auch einen gewissen Grad an Sprachbewusstheit voraussetzt. In der Konzeptualisierung dominiert also die Tätigkeit (*fernsehen*), weniger das Objekt (*Fernseher*), das vermutlich zur Beurteilung der Inkongruenz beitrug.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es Belege dafür gibt, dass die beiden Sprachgruppen sich auf ähnlicher Weise jeweils auf unterschiedliche Elemente des konzeptuellen Wissens beziehen. Während sich einige Kinder in Ablehnungen zu *Preiserhöhung beobachten* auf die Tätigkeit des Beobachtens im konkreten Sinne beziehen, operieren andere rein sprachlich und stellen die Bezeichnung und die Ausführbarkeit der Tätigkeit in Bezug auf das betroffene Objekt in Frage. Die mehrsprachigen Ablehner\*innen

von *Einbrecher* und die ein- und mehrsprachigen Ablehner\*innen von *Sonnenfinsternis* ziehen dagegen ihr Sach-Weltwissen heran, wobei sie nicht die Ausführbarkeit der Tätigkeit in Frage stellen, sondern den Zusammenhang zwischen der Tätigkeit, dem betroffenen Objekt und der\*m Auslöser\*in der Tätigkeit (= der\*m Beobachter\*in). Sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder beurteilen die begriffliche Kongruenz nicht nur auf der Basis ihres bis dato erworbenen sprachlichen Wissens, sondern vor allem auch hinsichtlich ihrer konzeptuellen Vorannahmen. Die Frage ist also, ob und wie diese konzeptuellen Vorannahmen der Kinder genutzt werden können, um ihre Sprachbildung voranzutreiben. Dies soll im folgenden Abschnitt diskutiert werden.

## 6 Diskussion

Ausgehend von den Annahmen, dass sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder den Kontext bei der Konstruktion des semantisch-konzeptuellen Wissens relativ stark nutzen und semantisch-konzeptuelles Wissen zunächst ein konkretes, später ein abstraktes ist, sowie dass bei der (mehrsprachigen) Konzeptbildung eher von Multikonzepten ausgegangen wird, analysierte der vorliegende Beitrag in einem explorativen Design 43 Paraphrasen von ein- und mehrsprachigen Kindern einer vierten Grundschulklasse.

In Anlehnung an Dijkstra und Van Heuven (2002) kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass der Kontext den Abruf des Begriffs aus dem Gedächtnis beeinflusst und die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Lesart lenkt. Die normgerechte Nutzung von Kontext (hier erzeugt durch einen prototypischen Spezifikator) führt jedoch noch nicht allein zu einer adäquaten Konzeptualisierung des Begriffs, denn Plausibilität des Kontextes aus der Perspektive des Kindes hängt stark davon ab, ob das Kind den Kontext als viabel einschätzt oder nicht. Möglicherweise überwiegt die Viabilität in außersprachlicher Hinsicht gegenüber der Viabilität in sprachlicher Hinsicht.

Es zeigte sich außerdem, dass ein erheblicher Teil der befragten Kinder jeweils aus beiden Sprachgruppen abstrakte Konzepte vermutlich aufgrund fehlender konkreter Elemente noch nicht bilden. Hohe Ablehnungsquoten für abstrakte Spezifikatoren deuten möglicherweise darauf, dass abstrakte Lesarten noch nicht hinreichend erlernt worden sind. Dies ist ein konformer Befund zu Kauschke et al. (2012), die belegen, dass sich die Qualität und Geschwindigkeit der Verarbeitung von abstrakten Nomen bei Grundschulkindern mit steigendem Alter verbessern. Trotzdem sind jedoch abstrakte Konzepte in dieser Altersgruppe nicht völlig absent. Dies trifft vor allem aber stärker auf die einsprachigen Kinder zu als auf mehrsprachige. Dass die lexikalische Verarbeitung sich bei Mehrsprachigen insgesamt langsamer vollzieht, ist hinreichend belegt (Bialystok & Craik, 2010; Poarch et al., 2015; Kroll & Sunderman, 2003). Daher kann Mehrsprachigkeit als ein Einflussfaktor für die Unterschiede zwischen Sprachgruppen in der Bildung von abstrakten Konzepten betrachtet werden. Es muss jedoch anderweitig überprüft werden, ob und wie die Mehrsprachigkeit die abstrakte Konzeptbildung beeinflusst.<sup>6</sup>

Dass das Begriffspaar mit sprachlicher und konzeptueller Inkongruenz von ausschließlich zweisprachigen Kindern erkannt wird, kann zwar aufgrund der geringen Fallzahlen nicht eindeutig auf die Zweisprachigkeit zurückgeführt werden, jedoch liegen in der Mehrsprachigkeitsforschung Befunde vor, die zeigen, dass mehrsprachige Erfahrungen sich auf verschiedene kognitive Funktionen wie das Arbeitsgedächtnis, die Aufmerk-

samkeitssteuerung oder die Organisation des konzeptuellen Wissens auswirken (Bialystok, 2009, S. 9). Insgesamt lassen sich bei mehrsprachigen Erfahrungen positive Einflüsse auf nonverbale Funktionen verzeichnen (Bialystok & Craik, 2010), wobei diese eine wichtige Rolle bei Sprachverstehensprozessen spielen (Kaup & Ulrich, 2017, S. 128). Um die Rolle der Zweisprachigkeit bei der Erkennung sprachlicher Inkongruenz zu untersuchen, bedarf es jedoch weiterer Forschung.

Wenn man das konzeptuelle Wissen als Motor für die Sprachbildung begreift, lassen sich daraus mehrere sprachdidaktische Implikationen ableiten. Dazu möchte ich mich auf das folgende Zitat von Föllner-Manchini (2019) beziehen:

Die Kinder möchten erleben, dass ihre Versuche, sich neue Räume anzueignen, ernst genommen werden. Gleichzeitig wollen sie die Sicherheitsgarantien nicht aufgeben, die sie beim zwischenzeitlichen Scheitern auffangen. Daher ist der pädagogische Raum, in dem Autonomie geübt werden kann, ein Experimentalraum. Das Vertrauen des Kindes in die Stabilisierung des eigenen neuen Könnens ist dann relativ groß, wenn sein Vorhandensein probeweise angenommen wird. Dabei ist der „Als-ob-Raum“ immer für Korrekturen offen, was so viel heißt wie, dass das temporäre Scheitern in ihm nur ein relatives Scheitern ist. (S. 95)

Zum einen sollten Kinder darin gestärkt werden, bilinguale Spracherfahrungen in sprachliche Aneignungsprozesse im Sinne der Translingualität einzubeziehen und mit ihnen kreativ umzugehen, denn kreativer Umgang mit Sprachen aufgrund vielfältiger Erfahrungen in der außersprachlichen Realität und die daraus gewonnenen lebensweltbedingten Konzepte prägen die schulischen Sprachbildungsprozesse mit. Wenn ein Kind sich gerade in der Schwelle zum abstrakten Denken befindet bzw. eine instabile sprachlich-konzeptuelle Viabilitätswahrnehmung aufweist, sollten im Unterricht entsprechende Lehr-Lernsettings geschaffen werden, um erworbene (abstrakte) Konzepte auch sprachlich zu erschließen und zu verfestigen bzw. um konzeptuelle Vorannahmen zu revidieren und neu zu strukturieren. Dabei sollten diese Lernräume auch als translinguale verstanden werden, damit auch Spracherfahrungen in der Erst- bzw. Herkunftssprache wirksam werden. Die normativen Aspekte der Sprachverwendung fungieren dabei als Sicherheitszone, an die sich sowohl ein- als auch zweisprachige Kinder vor allem beim abstrakten Denken orientieren können. Das Für-Viabel-Halten mancher Entitäten und somit der kreative Umgang mit der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit als geschützte Experimentalräume zu begreifen, kann dazu beitragen, einerseits sprachlich-konzeptuelles Wissen zu stabilisieren und andererseits vage Vorstellungen von Begriffen zum gesicherten Können zu überführen und somit Sprachbildungsprozesse voranzutreiben.

## Anmerkungen

- 1 Viabilität ist ein Begriff aus dem radikalen Konstruktivismus. Nach Ernst von Glasersfeld (1997) unterliegt das menschliche Wissen begrifflichen Strukturen, „die erkennende Akteure in ihrem gegenwärtigen Erfahrungsbereich im Rahmen ihrer Traditionen des Denkens, Sprechens und Schreibens für viabel halten“ (S. 175-176).
- 2 Der Begriff „epistemisch“ verweist hier auf wissensbasierte Verarbeitung von sprachlichen Zeichen.
- 3 Das Alter der befragten Kinder liegt zwischen neun und zehn Jahren. Genauere Altersangaben liegen nicht vor.
- 4 Zur Aufstellung gesprochener Sprachen (Hack-Cengizalp, 2020, S. 138).
- 5 Die jeweiligen Spracherwerbskontexte stehen hier nicht im Vordergrund und können der Hauptstudie entnommen werden (Hack-Cengizalp, 2020).

- 6 Forschungsmethodologische Einflüsse können dabei nicht ausgeschlossen werden und schränken die Aussagekraft der Interpretationen von Konzeptualisierungsprozessen ein.

## Literatur

- Bialystok, Ellen (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, Ellen & Craik, Fergus I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19 (1), 19-23. <https://doi.org/10.1177/0963721409358571>
- Clark, Eve V. (2005). The acquisition of word meaning: The early acquisitional phase. In D. Alan Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job & Peter Rolf Lutzeier (Hrsg.), *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Halbband 2* (S. 1782-1788). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Degani, Tamar & Tokowicz, Natasha (2010). Ambiguous words are harder to learn. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (3), 299-314. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990411>
- Deutsch, Werner (2003). Sprachentwicklung von unten: Eine Mosaiktheorie. In Helmut Richter & H. Walter Schmitz (Hrsg.), *Kommunikation – ein Schlüsselbegriff der Humanwissenschaften* (S. 111-121). Münster: Nodus Publikationen.
- Dijkstra, Ton & Van Heuven, Walter J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (3), 175-197. <https://doi.org/10.1017/S1366728902003012>
- Föllner-Manchini, Axel (2019). Der Rubikon – Ablösung und Ichwerdung in der mittleren Kindheit. In Stefanie Greubel & Jost Schieren (Hrsg.), *Kinder Kinder! Perspektiven auf kindliche Entwicklung, Förderung und pädagogische Haltung* (S. 81-96). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): *Wege des Wissens: konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg: Carl Auer Systeme.
- Guediche, Sara, Baart, Martijn & Samuel, Artur G. (2020). Semantic priming effects can be modulated by crosslinguistic interactions during second-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (5), 1082-1092. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000164>
- Hack-Cengizalp, Esra (2020). *Mehrsprachiges Bedeutungswissen. Fallstudien zu bildungssprachlichen Begriffen bei mehrsprachigen Grundschulkindern*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Heringer, Hans J. (1999). *Das Höchste der Gefühle. Empirische Studien zur distributiven Semantik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hill, Margaret S. & Wagovich, Stacy A. (2020). Word learning from context in school-age children: Relations with language ability and e-xecutive function. *Journal of Child Language*, 47 (5), 1006-1029.
- Hönig, Klaus (2009). Begriffe sind im Gehirn verkörpertes sinnliches, erfahrungsabhängiges und plastisches Weltwissen. In Jörg F. Maas, Simone C. Ehlig & Sabine Uehlein (Hrsg.), *Was geschieht beim Lesen im Gehirn? Grundlagen und Erkenntnisse der Hirnforschung und ihre Relevanz für die Leseförderung. Ergebnisse des 6. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen* (S. 31-36). Mainz: Stiftung Lesen.
- Jarvis, Scott & Pavlenko, Aneta (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Taylor & Francis.
- Kaup, Barbara & Ulrich, Rolf (2017). Die Beziehung zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Kognition. Die Bedeutung von Repräsentationsformaten. *Psychologische Rundschau*, 68 (2), 115-130. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000354>
- Kauschke, Christina, Bahn, Daniela, Vesker, Michael & Schwarzer, Gudrun (2017). Die semantische Repräsentation von Emotionsbegriffen bei Kindern im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26 (4), 251-260. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000238>
- Kauschke, Christina, Nutsch, Cornelia & Schrauf, Judith (2012). Verarbeitung von konkreten und abstrakten Wörtern bei Kindern im Schulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1), 2-11. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000045>

- Kintsch, Walter & Mangalath, Praful (2011). The construction of meaning. *Topics in Cognitive Science*, 3, 346-370. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01107.x>
- Kroll, Judith F. & Sunderman, Gretchen (2003). Cognitive processes in second language acquisition: The development of lexical and conceptual representations. In Cathrine Doughty & Michael Long (Hrsg.), *Handbook of second language acquisition* (S. 104-129). Cambridge: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch5>
- Lang, Ewald (1994). Semantische vs. Konzeptuelle Struktur. Unterschneidungen und Überschneidungen. In Monika Schwarz (Hrsg.), *Kognitive Semantik – Cognitive Semantics. Ergebnisse – Probleme – Perspektiven* (S. 25-40). Tübingen: Gunter Narr.
- Leisi, Ernst (1975). *Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen*. Heidelberg: UTB.
- Logan, J. Kenneth & Kieffer, Michael J. (2021). Investigating the longitudinal and concurrent relationships between polysemous word knowledge and reading comprehension among spanish-english bilingual middle school students. *Reading and Writing*, 34, 301-335. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10071-z>
- Maiwald, Ulrich (2019). Ich spreche, also bin ich. Sprache und Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Kontext. In Stefanie Greubel & Jost Schieren (Hrsg.), *Kinder Kinder! Perspektiven auf kindliche Entwicklung, Förderung und pädagogische Haltung* (S. 68-80). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Menyuk, Paula (2000). Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In Hannelore Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 171-192). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Nippold, Marilyn A. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin: pro.ed.
- Piaget, Jean (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: dtv.
- Poarch, Gregory J., Van Hell, Jannette G. & Kroll, Judith F. (2015). Accessing word meaning in beginning second language learners: Lexical or conceptual mediation? *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (3), 357-371. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000558>
- Riegler, Susanne (2007). Sprachliche Mehrdeutigkeit mit Kindern reflektieren – ein (nicht nur) methodischer Beitrag zu empirischer Unterrichtsforschung im Lernbereich „Reflexion über Sprache“. In Michael Hug & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (S. 95-112). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi & Bachor-Pfeff, Nicole (2018). Lexikalische Bewusstheit und mehrsprachliche Wortschatzarbeit. In Julia Ricart Brede, Diana Maak & Enisa Pliska (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit, 2016“*. (S. 271-288). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schwartz, Ana & Arêas da Luz Frontes, Ana Beatriz (2008). Cross-language mediated priming: Effects of context and lexical relationship. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 95-110. <https://doi.org/10.1017/S1366728907003239>
- Szagun, Gisela (1983). *Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Szagun, Gisela (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language. A usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Viñas-Guasch, Nestor, Mueller Gathercole, Virginia C. & Stadthagen-Gonzalez, Hans (2017). Bilingualism and the semantic-conceptual interface: the influence of language on categorization. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20 (5), 965-979. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728916000754>

# Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen – Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler\*innen

*Liesa Rühlmann*

## **Zusammenfassung**

Forschung mit Kindern stellt zwar die Perspektive von Kindern in den Fokus, jedoch ist auch hier der Blick Forschender zentral. In der Erhebung von Interviews nehmen Forschende durch ihre Anwesenheit Einfluss auf den Verlauf des Gesprächs und entscheiden in der Auswertung, welche Aussagen sie als bedeutsam einordnen und wie sie diese interpretieren. Im Artikel blicke ich (selbst-)reflexiv auf eine von mir durchgeführte Studie, in welcher Kinder zum Erleben ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule befragt wurden. Zunächst gehe ich auf die zentralen Ergebnisse der Studie ein. Der Fokus liegt anschließend auf zwei Reflexionsfolien: Erst reflektiere ich anhand meines Vorgehens übergreifend die Forschung mit mehrsprachigen Kindern. Anschließend werden sich daraus ergebende ethische Aspekte beleuchtet.

*Schlagwörter:* Mehrsprachigkeit, Kindheitsforschung, Forschungsethik, (Selbst-)Reflexion

*Talking to Children about Plurilingualism – Methodological (Self-)Reflection of an Interview Study with Fourth Graders*

## **Abstract**

Research with children puts children in the spotlight. Nevertheless, the researcher's gaze is central. When conducting interviews, researchers influence the course of the interview with their presence, and in the analysis, they decide which data they find relevant and how they interpret it. In the article, I (self-)reflect on a study I conducted in which children were asked about their experiences as plurilinguals in school. I discuss central findings of the study, and then focus on two reflection modes: I first address research with plurilingual children in general by reflecting on my study. Thereafter, I discuss ethical aspects deriving from this kind of study.

*Keywords:* Multilingualism, Childhood Research, Research Ethics, (Self-)Reflection

## **1 Einleitung**

Dass ein Thema, ein Umstand, eine Lebenswelt beforscht wird, heißt, dass sich jemand für diese Thematisierung interessiert und Auskünfte erhalten möchte, um den Gegenstand zu verstehen und möglicherweise aus der Forschung Handlungsempfehlungen und -wei-

sen ableiten zu können. Das Forschungsinteresse ist in der Regel strukturell und institutionell verankert. Den Themenfeldern Migration und (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit kommt bildungspolitisch und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein großes Interesse zu. Doch welche Rolle nimmt im Themenbereich der Migrationsforschung in diesem Prozess des Verstehen-wollens – des Forschens – die forschende Person ein, welchen Einfluss hat der Blick Forschender und wie kann und sollte dieser reflektiert werden? Der Artikel fokussiert diese Fragen mit Blick auf eine im Jahr 2016 von mir durchgeführte Studie, in welcher das Erleben mehrsprachiger Grundschüler\*innen in der Schule untersucht wurde. Ich orientiere mich in meinem Mehrsprachigkeitsverständnis am von İnci Dirim (2016, S. 313) geprägten Begriff der „migrationsgesellschaftliche[n] Mehrsprachigkeit“. Der Begriff umfasst eine machtkritische Perspektive nicht nur auf sogenannte „Migrationssprachen“, „sondern [es werden] auch alle anderen Sprachen in der Migrationsgesellschaft und deren Gebrauch [...] in den Blick genommen“ (Dirim, 2016, S. 313). Dieses Verständnis berücksichtigt, dass alle Menschen mit Sprachvarietäten und -registern in Berührung kommen, wobei diskursiv wirksame Bewertungslogiken Anerkennung oder Abwehr mehrsprachiger Praxen prägen (Dirim, 2016, S. 313).

Astrid Messerschmidt (2011, S. 93) formuliert den Ansatz des „Involvierten Forschens“, der hervorhebt, dass Forschende in gesellschaftliche Machtstrukturen verstrickt sind. Dies beeinflusst, wie der Forschungsgegenstand betrachtet wird und die Forschung sich gestaltet (Messerschmidt, 2011, S. 93). Dieser Perspektive folgend beschäftige ich – eine *weiße cis*<sup>1</sup> Frau, die im sozialen Umfeld primär die deutsche Sprache nutzt – mich aus retrospektiver Betrachtung (selbst-)reflexiv mit dem methodischen Vorgehen meiner Studie unter einem Fokus auf Überlegungen zu Interviews mit Schüler\*innen der Grundschule, die mit Blick auf ihre Mehrsprachigkeit zu ihren Erfahrungen in der Schule befragt wurden. Ich ordne dabei die Auseinandersetzung mit meiner Subjektivität und den genannten Positionierungen als zentrales Reflexionsmoment ein.

Die Forschung mit Kindern zeichnet sich durch die Notwendigkeit einer fortlaufenden (Selbst-)Reflexion aus, die in allen Phasen des Forschungsprozesses stattfinden muss und auch in der schriftlichen Darlegung relevant wird. Dieser (selbst-)reflexive Blick bedeutet für diesen Artikel, dass ich mein Vorgehen reflektiere und meine Rolle im Forschungsprozess betrachte. Dabei stelle ich u.a. Überlegungen zu alternativen Vorgehensweisen an. Es ergeben sich aus dieser Perspektive insbesondere ethisch relevante Überlegungen für die Forschung mit mehrsprachigen Kindern.

Durch die in diesem Beitrag diskutierten und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) ausgewerteten episodischen Interviews mit mehrsprachigen Kindern wird deutlich, dass die Perspektiven von Kindern auf mehrsprachiges Erleben in der Schule sehr aufschlussreich sind. Die mit mehrsprachigen Kindern geführten Interviews fokussieren ihre Wahrnehmungen, Wünsche und Vorstellungen und stellen ein Mittel dar, diese in der Erziehungswissenschaft stärker zu reflektieren und davon ausgehend Handlungsempfehlungen herauszuarbeiten. Anhand von Aussagen befragter Schüler\*innen wird „deutlich, dass [...] [sie] im schulischen Raum nicht nur explizites, sondern auch implizites Wissen erlangen und dies auch wahrnehmen und artikulieren können“ (Plöger & Rühlmann, im Ersch.).

Im Folgenden gehe ich zunächst auf das Forschungsinteresse und zentrale Ergebnisse der Studie ein. Anschließend lege ich dar, welche forschungsmethodischen Überlegungen angestellt werden sollten, wenn mehrsprachige Kinder als Interviewpartner\*innen agieren. Dabei betrachte ich das verwendete methodische Vorgehen mit Fokus auf die Daten-

erhebung. Abschließend diskutiere ich forschungsethische Aspekte. Die Kapitel begleitend wird meine subjektive Verwobenheit in den Forschungsprozess beleuchtet.

## 2 Zur Studie: Mehrsprachiges Erleben an zwei Hamburger Grundschulen

Obwohl viele in Deutschland lebende Schüler\*innen mehrsprachig sind – so nutzen bspw. 48,6% der Vierjährigen in Hamburg (auch) nicht deutsche Sprachen im Elternhaus (Heckt & Pohlmann, 2020) – herrscht an Schulen größtenteils ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin, 2008). Eine Umfrage von Plewnia und Rothe (2011) zeigt, dass in ihrer Studie befragte Schüler\*innen insbesondere Spanisch und Englisch als „sympathische Sprachen“ bewerten, Türkisch und Russisch hingegen wurden bei der Frage nach „unsympathischen Sprachen“ am häufigsten genannt. Diese Ergebnisse deuten auf diskursiv wirksame Bewertungen von Sprachen hin. Sprachen werden somit Wertigkeiten zu- oder abgesprochen (Knappik & Ayten, 2020). Da viele sogenannte Migrationssprachen an Schulen keinen regulären Platz erhalten und einige Sprachen mehr Anerkennung erfahren als andere lässt sich festhalten, dass mehrsprachige Personen sehr unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf den Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit machen. Dies ist u.a. daran erkennbar, dass bspw. Englisch diskursiv als geschätzte „Fremdsprache“ gilt, die ein gängiges Unterrichtsfach ausmacht, während marginalisierte Sprachen in Form des „herkunftssprachlichen Unterrichts“ in weniger umfangreichem Angebot an Schulen etabliert sind.

Ausgehend davon, dass Schüler\*innen in der Schule nicht nur anwendungsorientiertes Wissen erlangen, „sondern auch Wissen über den eigenen Platz in der Welt“ (Bjegač & Pokitsch, 2019, S. 224) interessierte ich mich in meiner Masterarbeit dafür, welcher Platz in der Welt Schüler\*innen in der Schule mit Blick auf ihre Mehrsprachigkeit zukommt und wie sie diesen verhandeln. Im Jahr 2016 habe ich acht zehnjährige Viertklässler\*innen zweier Hamburger Grundschulen in Einzelinterviews zu ihrer Mehrsprachigkeit befragt. Untersucht wurde, wie die Schüler\*innen die Umgebung einer sprachlich (nicht) anerkennenden Schule wahrnehmen und wie sie mehrsprachige Praxen reflektieren. Dabei wurde die Beziehung von Mehrsprachigkeit und Identität fokussiert, wobei ich retrospektiv stattdessen eine adressierungsanalytische Perspektive und einen Blick auf Subjektivierungsprozesse<sup>2</sup> empfehle, da ein solcher Ansatz diskursive Machtebenen stärker fokussiert und in ihren Auswirkungen beleuchtet (Rühlmann et al., in Vorb.).

Es wird anhand der Daten deutlich, dass die befragten Schüler\*innen erkennen, ob und wie von ihnen gesprochene Sprachen abgewertet, wertgeschätzt und/oder in ihrer Nutzung als normalisiert verortet werden. Dies wiederum hat einen Einfluss darauf, wie sie sich in der Schule verorten, bspw. als Personen, denen ein natürlicher Platz als mehrsprachige Person zukommt oder als Person, die auf das Sprechen der – im Fall der Befragten – türkischen Sprache verzichten muss und/oder kriminalisiert wird. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive wird deutlich, dass die Schüler\*innen entweder als selbstverständlicher Teil einer mehrsprachigen Gemeinschaft anerkannt werden oder aber ihre Mehrsprachigkeit keinen Raum in der Schule erfährt und die Kinder Ablehnung der Nutzung bestimmter Sprachen erfahren. Sie erlangen auf diese Weise Wissen über ihren Platz in der Welt, sie lernen bspw. ob die von ihnen gesprochenen Sprachen „wertvoll“,

„nicht nützlich“ oder gar abzulehnen sind. Aufgrund der diskursiven Macht, die der Schule als „Raum der Normierung“ (Mecheril & Shure, 2018, S. 84) zukommt, lernen Schüler\*innen, ob sie Teil der „Norm“ sind bzw. warum sie als davon abweichend gekennzeichnet werden.<sup>3</sup>

In einem Interview berichtet Defne<sup>4</sup>, eine Viertklässlerin einer der beiden fokussierten Hamburger Grundschulen, von Reaktionen nicht-türkischsprachiger Kinder, wenn sie in der Pause Türkisch spricht:

Also die, die uns nicht verstehen? Wenn wir in der Schule sind, dann verpetzen die uns. Ich habe zum Beispiel eine Freundin, die heißt Aylin. Wenn ich mit ihr Türkisch spreche, dann petzen die anderen Kinder das und dann verbietet uns unser Lehrer das, also dass wir nicht mehr Türkisch sprechen können und seit der vierten Klasse, also Anfang vierte Klasse, sprechen wir auch kein Türkisch mehr, weil die anderen es dann petzen. Dann bekommen wir Ärger.

Diese Aussage tätigt Defne, als sie gefragt wird, wie andere Kinder reagieren, wenn sie in der Schule Türkisch spricht. Es wird deutlich, dass sie nach Sprachverboten handelt, wenn diese im schulischen Rahmen die Regel darstellen. Defne erklärt, dass es demnach Kinder gibt, die entweder Türkisch sprechen oder darauf verzichten müssen und Kinder, welche die Nutzung der türkischen Sprache bei Lehrkräften als fehlerhaftes Verhalten melden. Bereits durch Defnes Nachfrage „Also die, die uns nicht verstehen?“ wird deutlich, dass sie antizipiert, wonach gefragt wird. Sie antwortet demnach in der Logik einer Binarität, nach der es die *einen* und die *anderen* Kinder und Reaktionen gibt und nicht nur eine Gruppe *anderer* Kinder aus ihrer Position heraus. Dies deutet auf die Verwobenheit mehrsprachigen Erlebens in gesellschaftliche Diskurse hin, in welchen Positionierungen von „uns“ und den „anderen“ (Mecheril, 2010; Said, 1978) wirksam sind. Diese diskursive Eingebundenheit verweist auf die Relevanz der reflexiven Betrachtung methodischer Überlegungen, die sich aus diskursiven, subjektiven Verortungen ergeben, die in der Interviewsituation selbst wirksam sind.

An dieser Stelle kommt meiner Verortung als Forscherin eine wichtige Rolle zu: Ich bin eine *weiß* positionierte Frau, die in der Regel als deutschsprachig adressiert wird. Die befragten Kinder hingegen wurden im Forschungsprozess als mehrsprachige Personen adressiert, worin demnach eine Differenzlinie wirksam wird; sie wurden somit nicht als Kinder, die sich zum Thema Mehrsprachigkeit äußern, sondern als mehrsprachige Kinder, die sich zum Thema Mehrsprachigkeit äußern, adressiert. Dieser Adressierung inhärent ist eine von mir in diesem Moment bedeutsam gemachte Positionierung, die von meiner persönlichen abweicht sowie damit einhergehend eine Differenzsetzung, wodurch ein Blick von mir auf als „anders“ Markierte nicht nur stattfand, sondern auch eine Andersmachung (re-)produziert wurde. Dies könnte demnach auch Einfluss auf die Markierung „anderer“ durch Defne bedeutet haben, in welcher meine Verwendung des Begriffs von ihr auf diese Weise eingeordnet wurde.

### 3 Forschung mit Kindern: Methodische Überlegungen und Vorgehen

Kindheitsforschung wird zwar bereits seit über 400 Jahren betrieben, die Perspektive von Kindern selbst wurde jedoch bis in die 1980er Jahre vernachlässigt (Heinzel et al., 2012). Seither hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen, in dessen Folge Kinder nunmehr als

handlungsfähige „soziale Akteure“ (Alanen, 2005, S. 68) gesehen werden. Besonders durch Interviews ist es möglich, die Perspektiven von Kindern zu erfassen (Vogl, 2015). Dementsprechend habe ich eine Befragung genutzt, um zu untersuchen, wie Schüler\*innen ihre Mehrsprachigkeit erleben und in der Schule (nicht) akzeptiert und gefördert sehen.

Die in die Studie einbezogenen zehnjährigen Viertklässler\*innen wurden kurz vor den Sommerferien befragt. Bei der Auswahl der befragten Kinder dienten die Lehrkräfte an beiden Schulen als „Gatekeeper“ (Vogl, 2015, S. 93). Sie wählten somit auf Basis ihres Vorwissens Kinder aus, die u.a. wegen ihrer Mehrsprachigkeit und ihrer „Erzählfreudigkeit“ (Vogl, 2015, S. 30) für ein Interview in Frage kamen. Die Auswahl war somit von Zuschreibungen der Lehrkräfte bestimmt und die Anfrage nicht offen, sondern gezielt an bestimmte Kinder gerichtet. Dieser Umstand wird im weiteren Verlauf des Artikels kritisch eingeordnet, wobei alternative Vorgehensweisen diskutiert werden. Ich besuchte im Vorfeld beide Schulen, um den Schüler\*innen von meinem Vorhaben zu erzählen. Ich händigte ihnen die auszufüllende Einverständniserklärung für ihre Eltern aus, die wenige Tage später von mehreren Kindern unterschrieben bei den jeweiligen Lehrkräften abgegeben wurde. Die Information über die Forschung sowie die Einverständniserklärung wurde sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch ausgeführt. Lehrkräfte beider Schulen informierten mich zuvor darüber, dass aufgrund der Sprachpraxen vieler Eltern Informationen in der Regel auf Deutsch und Türkisch ausgehändigt werden. An einer der beiden Schulen hatte ich sechs Monate vor Durchführung der Interviews ein einmonatiges Praktikum durchgeführt, sodass einige der Kinder mich bspw. durch Pausenaufsichten im Kontext der Schule bereits kennenlernen konnten.<sup>5</sup>

Die in der Studie gewonnenen Daten wurden mithilfe episodischer Interviews erhoben, bei denen das subjektive Erleben der Schüler\*innen fokussiert wurde:

Einerseits enthält das episodische Interview Fragen, die auf mehr oder minder klar umrissene Antworten abzielen. Andererseits zielt es auf Erzählungen von Situationen ab, in denen Interviewpartner bestimmte Erfahrungen gemacht haben. Dazu ist eine Reihe von Erzählaufforderungen enthalten. Zentraler Ansatzpunkt dieser Interviewform ist die regelmäßige Aufforderung, Situationen zu erzählen. (Flick, 2011, S. 274)

Konkret wurde beispielsweise erfragt, wie die Kinder sich beim Abendbrot mit ihrer Familie unterhalten und wie Lehrkräfte auf den Gebrauch verschiedener Sprachen in der Pause reagieren. Aufgrund bestehender Differenzannahmen auf Basis des jungen Alters der Befragten verzichtete ich auf eine zeitaufwendige Interviewsituation. Ich nutzte keine Fachwörter und versuchte mich kurz zu fassen sowie klar auszudrücken. Susanne Vogl (2015, S. 17) erklärt, dass Schüler\*innen ab einem Alter von acht Jahren in der Lage sind, über sich zu reflektieren und dementsprechend zu äußern. Da Schüler\*innen am Ende der vierten Klasse befragt wurden, ist davon auszugehen, dass sie reflexiv auf ihre Grundschulzeit zurückblicken konnten. Überdies ermöglichte der bevorstehende Wechsel an eine weiterführende Schule realistisch bedeutsame Fragen nach Vorstellungen und Wünschen für den Besuch der neuen Schule, aus denen sich gleichzeitig Rückschlüsse auf den Besuch der Grundschule ziehen ließen, bspw.: „Würdest du an deiner weiterführenden Schule gern (weiterhin) ein Türkischangebot nutzen?“ Dieser Ja/Nein-Frage schloss sich in den Interviews eine Nachfrage zur Begründung an, um auf diese Weise die subjektiven Eindrücke der Befragten zu erfassen.

Ich strebte bei der Befragung an, „kindgerechte“ Methoden“ (Vogl, 2015, S. 15) zu nutzen. Larissa Jacob (2021) merkt an, dass mit dem Begriff „kindgerecht“ Zuschrei-

bungspraxen zum Tragen kommen, die seitens Forschender reflexiv betrachtet werden müssen:

Möchte man ‚kindgerecht‘ forschen, so gilt es zunächst den Terminus selbst und seine Genese zu hinterfragen. So erscheint der Anspruch, kindgerecht zu handeln, in sich widersprüchlich, da dieser auf von Erwachsenen konstruierte Kindheitsbilder zurückzuführen ist und sich somit an ihren Wertesystemen ausrichtet. An dieser Stelle soll deshalb herausgestellt werden, dass bereits die hier vorgenommene Beschreibung der Anforderungen beim Forschen mit Kindern zur Konstruktion der Differenz von Kindheit und Erwachsenenheit beiträgt. (Jacob, 2021, S. 120)

Es ist demnach wichtig, dass generationale Differenz- und Ordnungslinien bedacht werden, in welchen auch die eigene Positionierung relevant ist (Alanen, 2005). Dabei müssen die ungleichen Machtverhältnisse beachtet werden, die mit Konstruktionen der „beiden generationalen Kategorien Kinder und Erwachsene [einhergehen]“ (Alanen, 2005, S. 79). Diese und weitere relevante Überlegungen für die Forschung mit Kindern fokussiere ich in Kapitel 4 mit Blick auf den Themenkomplex der Mehrsprachigkeit genauer.

Für die Gespräche mit den Kindern wurde mir jeweils ein Klassenraum zur Verfügung gestellt. Nacheinander interviewte ich die Schüler\*innen, welche ich dafür jeweils aus dem regulären Unterricht abholte und wieder dorthin brachte. Insbesondere das vorherige Kennenlernen schien den Einstieg zu erleichtern. Ich nahm die Atmosphäre als angenehm und gelöst wahr. Ob auch die Befragten selbst den Interviewrahmen als angenehm empfunden haben, ist fraglich, insbesondere im Hinblick auf die nicht etablierte (pädagogische) Beziehung und das kürzliche Kennenlernen. Auch ist zu hinterfragen, inwieweit seitens der Kinder ein Interesse an der Erhebung bestand und ob diese für sie gefühlt einer Prüfungssituation glich. Auf diese Fragen gehe ich im Verlauf des Artikels näher ein. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 30 Minuten. Die Schüler\*innen konnten mir am Ende der jeweiligen Interviews Wunschnamen mitteilen, die ich in der Verschriftlichung der Studie nutzte.

Bevor das leitfadengestützte Interview begann, wurde den Schüler\*innen als Anregung für den Erzählprozess zunächst eine stehende Körpersilhouette vorgelegt, die ihnen als „Sprachenmännchen“ vorgestellt wurde. Vogl (2015, S. 69) sieht bei Interviews den Einsatz von Bildern oder Gegenständen als „[k]ommunikationsunterstützende Hilfsmittel“, die es ermöglichen, die Erhebung für Befragte zu erleichtern und neue Zugänge zu schaffen. Sie erhielten folgende Aufgabe: „Male alle deine Sprachen in das Sprachenmännchen. Nutze für jede Sprache eine andere Farbe“. Aufgrund der nicht-genderneutralen Verwendung des „Männchens“ nutze ich in diesem Artikel fortlaufend den Begriff der Sprachenfigur. In diesem Begriff sehe ich auch zur ebenfalls gängigen Bezeichnung des „Sprachenporträts“ einen Vorteil, da der Terminus die Körperlichkeit der Methode näher fokussiert und m.E. damit treffender beschreibt.

In nutzte diese Methode in dem Verständnis, dass sie „einen ganzheitlichen Blick auf [die] Sprachen [einer Person ermöglicht]“ (Krumm, 2009, S. 236). Das Ausmalen der Sprachenfigur stellte nicht den Fokus des Interviews dar, sondern sollte dazu dienen, einen Einstieg zu schaffen und zu erleichtern. Aus diesem Grund wurde die Aufgabe, die Sprachenfigur auszumalen, kurz gehalten und mündlich gegeben. Überdies wurden den Kindern keine Beispiele des Ausmalens genannt oder gezeigt. Der Begriff des „Malens“ gab hier allerdings eine Richtung vor und auch in der Bezeichnung „deine Sprachen“ wird eine Zuschreibung wirksam.

Die Verwendung der Sprachenfigur ist aus retrospektiver Betrachtung zu problematisieren. So sehen Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen (2016) in der Nutzung der

Sprachenfigur eine Reproduktion von Alltagstheorien, da sie in einer Durchführung mit Studierenden erkennen, dass die Darstellungen „auf dem verbreiteten Alltagswissen um vorgefertigte Kategorien wie ‚Landessprache‘ oder ‚Nationalsprache‘ [basieren]“ (Panagiotopoulou & Rosen, 2016, S. 250-251) und stark von Normvorstellungen und zugeschriebenen Wertigkeiten verschiedener Sprachen geprägt sind. Damit verweisen sie auf die Relevanz des Bewusstseins, dass Methoden nicht lediglich zu einem Erkenntnisgewinn beitragen, sondern auch Gesellschafts- und Machtverhältnisse (re-)produzieren können. Die Methode der Sprachenfigur kann dazu führen, dass Befragte v.a. sich selbst für Negativzuschreibungen und Diskriminierungserfahrungen verantwortlich machen, als dass für sie erkennbar ist, inwiefern die Schule als „Raum der Normierung“ (Mecheril & Shure, 2018, S. 84) Einfluss auf eben solche Zuschreibungen hat. Der Sprachenfigur ist eine biologische Andeutung inhärent, die den Körper einer mehrsprachigen Person als zentral für mehrsprachiges Erleben setzt und bedeutsam macht.<sup>6</sup> Es wäre daher erstrebenswert, zukünftig für ähnliche Vorhaben eine Methode zu nutzen, die diskursive Praktiken fokussiert sowie mögliche (Selbst-)Abwertungen mitdenkt und zu minimieren versucht.

Eine solche Möglichkeit, Kindern einen bildlichen Einstieg in die Reflexion des sprachlichen Gebrauchs und Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, wäre die Verwendung des „Sprachenporträt[s] der Schule“ (Portnaia, 2014) gewesen. Hierbei handelt es sich um den Umriss eines Gebäudes, welches den Ort der Schule darstellt. Natalia Portnaia hat Schüler\*innen in ihrer Studie folgende Aufgabe gestellt: „Male alle Sprachen hinein, die es in deiner Schule gibt“ (Portnaia, 2014, S. 155). Im Rahmen dieses Vorgehens wird insbesondere der diskursive Raum betrachtet, was auf das besondere Potential des Vorgehens nach Portnaia hinweist. Durch das Sprachenporträt der Schule kann bildlich deutlich werden, welche Rolle den jeweiligen Sprachen der Schüler\*innen in der Schule zukommt bzw. vor allem, wie Schüler\*innen dies wahrnehmen. Es wird weniger angedeutet, dass Mehrsprachigkeit für das mehrsprachige Subjekt (nur) körperlich *in sich* zentral ist. Durch diese Methode kann sowohl in der Erhebung als auch in der Auswertung ein stärkerer Fokus auf Diskursen liegen, die ausschlaggebend dafür sind, ob mehrsprachige Subjekte eine Ablehnung, Anerkennung und/oder Normalisierung mehrsprachiger Nutzung erleben und erkennen.

Mit Blick auf beide methodischen Zugänge ist zu bedenken, „dass Kinder auch diskriminierende Erfahrungen aufgrund ihrer mehrsprachigen Alltagspraxis sowie Traumatisierungen zum Ausdruck bringen könnten und dass sie damit nicht allein gelassen werden dürfen“ (Panagiotopoulou, 2019, S. 75). Dies verweist darauf, dass die Arbeit mit bzw. an Beforschten nach Beendigung der Erhebung nicht als abgeschlossen betrachtet werden darf, sondern zu erarbeiten gilt, wie Befragte nachträglich begleitet werden können und wollen.

## 4 Forschungsethische Überlegungen

Ich verstehe forschungsethische Fragen als „immanente[n] Bestandteil der empirischen Forschungspraxis“ (von Unger, 2014, S. 16). Aus Interviews mit jungen Schüler\*innen ergeben sich ethische Überlegungen, die insbesondere das Alter der Befragten und den Ort der Schule betreffen. Im Folgenden gehe ich detailliert auf drei forschungsethisch re-

levante Aspekte ein, die im Rahmen meiner Studie von wichtiger Bedeutung sind: Zum einen ist beim Aspekt der Freiwilligkeit zu hinterfragen, an welche Bedingungen diese geknüpft ist. Zudem ist auch zu bedenken, wer die Forschung durchführte, genauer, welche Macht- und Hierarchieebenen hierbei bedeutsam wurden. Abschließend gehe ich auf die Gefahr des Otherings (Leiprecht, 2018; Said, 1978) ein, die meinem Forschungsinteresse inhärent ist.

### a) Zum Aspekt der Freiwilligkeit

Die Befragten wurden darüber informiert, dass ein Einblick in unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit gewonnen werden sollte. Zu bedenken ist, dass die Eltern der befragten Kinder eine Einverständniserklärung unterzeichnet haben, was in jedem Fall unabdingbar war, jedoch darauf hindeutete, dass die Entscheidung über eine (Nicht-)Teilnahme bei den Eltern und nicht (nur) bei den befragten Kindern lag.

Zwar macht die Freiwilligkeit der Teilnahme ein forschungsethisches Grundprinzip aus (DGS & BDS, 2017). Im Kontext der Freiwilligkeit ist allerdings das Abhängigkeitsverhältnis zu berücksichtigen, in welchem Schüler\*innen zu Lehrkräften stehen. Es stellt sich im Rahmen meiner Studie daher die Frage, inwieweit eine tatsächliche Freiwilligkeit gegeben war. Die befragten Kinder kannten mich vor den Interviews nur von einem vorherigen Kennlernbesuch bzw. aus dem Pausenkontext und ihre Lehrkräfte haben ihnen die Teilnahme vorgeschlagen. Zwar konnten sie eine Teilnahme auch ausschlagen, doch ist fraglich, inwieweit Schüler\*innen sich Vorschlägen von Lehrkräften entziehen würden. Arouna (2018) reflektiert mit Blick auf ihre Forschung mit geflüchteten Jugendlichen die Rolle der Betreuer\*innen der Jugendlichen in Bezug auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an ihrer Studie:

An dieser Stelle wurde mir das Moment der (vermeintlichen) ‚Freiwilligkeit‘ bewusst. Ging ich zu nächst selbstverständlich davon aus, dass die Bereitschaft zu einem Interview auf Freiwilligkeit basierte, wurde mir spätestens hier klar, dass diese Annahme ein Irrtum sein kann: Das Machtverhältnis, das der gesellschaftlichen Situation und so auch der Interviewsituation immanent ist, bestimmt auch das Verhältnis zwischen Jugendlichen und ihren Betreuer\_innen. (Arouna, 2018, S. 126)

In meiner Studie wurden keine geflüchteten Kinder oder Jugendlichen befragt, dennoch stellt sich die Frage der Freiwilligkeit mit Blick auf Machtverhältnisse in der Schule ebenfalls. In der Schule stehen Schüler\*innen in einer Beziehung zu ihren Lehrkräften, die vom obligatorischen Schulbesuch geprägt ist und der demnach Verpflichtungen und Abhängigkeiten inhärent sind. Es ist möglich, dass Schüler\*innen sich demnach in einer Bringschuld sehen bzw. ungern gegen einen Vorschlag einer Lehrperson entscheiden. Hier stellt eine Verlagerung einer Erhebung ins außerschulische Umfeld eine Möglichkeit dar, diesem Abhängigkeitsverhältnis zu entgehen. Hierfür könnten bspw. Kinder- und Jugendstätten einen möglichen Rahmen zur Kontaktaufnahme darstellen. Auf diese Weise würde der Raum der Schule verlassen werden, was es erleichtern könnte, über ebendiesen Raum des Interesses aus einer (räumlichen) Distanz zu sprechen. Insbesondere Schüler\*innen, die sich im schulischen Raum weniger wohlfühlen, könnten auf diese Weise einen besseren Zugang zur Teilnahme erhalten. Auch eventuell im schulischen Kontext wirksame Gefühle, etwas falsch zu machen, werden auf diese Weise weniger zentral gesetzt und das Interview könnte weniger als eine Wissensabfrage wahrgenommen werden.

## b) Zur Relevanz der Positionierung Forschender: Eine Selbstreflexion

Ich bin eine *weiß* positionierte Frau, die in ihrer Familie die deutsche Sprache spricht. Die Positionierung als *weiße* Frau, als Person, die nicht von Rassismus betroffen ist, ist für die Forschung von Relevanz: Diese gesellschaftliche Positionierung steht dafür, dass ich zwar in einem rassistischen System lebe, durch dieses aber nicht diskriminiert, sondern privilegiert werde (Kilomba, 2019). Diese Positionierung ist im Kontext von Mehrsprachigkeit relevant, da Adressierungen von mehrsprachigen Personen nicht allein auf gesprochenen Sprachen, sondern auch auf Annahmen davon, wer (nicht) mehrsprachig ist, beruhen (Rühlmann et al., in Vorb.). Meine *weiße* Positionierung ist eine, die aus der Perspektive der Raciolinguistics (Flores & Rosa, 2015) – einer soziolinguistischen, rassismuskritischen Analysebrille – nicht für Mehrsprachigkeit steht. Im Sinne eines „looking like a language“ (Rosa, 2019) ist diese Positionierung eine, die v.a. mit Deutschsprechen in Verbindung gebracht wird. Dies führt dazu, dass Annahmen von einer bestehenden „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin, 2004) weniger in Erscheinung treten, während bei Personen of Color und Schwarzen Menschen gesellschaftlich häufiger Zuschreibungen einer Mehrsprachigkeit bzw. Nicht-Deutschsprachigkeit wirksam sind (Kilomba, 2019). Schüler\*innen haben in der Regel, auch durch den schulischen Kontext, bereits diskursives Wissen dazu gesammelt, wer als mehrsprachig gilt und wer nicht (Bjegač & Pokitsch, 2019). Dies könnte dazu beigetragen haben, dass die befragten Schüler\*innen mich als nicht-mehrsprachig wahrgenommen haben. Es bestand also die Möglichkeit, dass die Schüler\*innen eine Differenzlinie in unseren Erfahrungswerten angenommen haben, was einen Einfluss auf die Erhebung gehabt haben könnte. Zum anderen ist meine Positionierung als *weiße* Frau insofern relevant, als dass viele Lehrkräfte in Deutschland dieser Positionierung entsprechen, womit die Interviewsituation sich in Erfahrungen von Gesprächen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen eingereiht haben könnte. Unter Umständen wurden dadurch Gefühle einer Bringschuld oder Prüfungssituation verstärkt. Im Sinne eines „Involvierten Forschens“ ist darüber hinaus „zu reflektieren, durch welche Faktoren Gesprächssituationen beeinflusst [...] [wurden] und welche Vorerfahrungen und Einstellungsmuster bei [mir als] Moderierende [...] eine Rolle [spielten]“ (Messerschmidt, 2011, S. 85). Meine Positionierung hatte nicht nur Einfluss darauf, wie die Befragten mich einschätzten, sondern sie prägte ebenfalls, wie ich die Befragten adressiert habe. An dieser Stelle ist es notwendig, nicht nur zu reflektieren, wer die Forschung betreibt, sondern auch zu erarbeiten, wie weniger machtvolle Erhebungssettings ermöglicht werden können (hierfür exemplarisch Pokitsch, 2021).

## c) Zur Gefahr des Otherings

Eine Forschung wie die meinige läuft Gefahr des Otherings, einem „Prozess der Besonderung [...], in denen Großgruppen im Kontext rassialisierender und kulturalisierender Vorstellungen und Praxisformen als ‚Andere‘ oder ‚Fremde‘ konstruiert werden“ (Leiprecht, 2018, S. 257). Dies gilt es zu berücksichtigen und somit zu reflektieren, warum welche Kinder (nicht) interessant für die vorliegende Forschung waren. Ich verstehe dabei die „Forschungssituation [...] auch als Aushandlungs- bzw. gegenseitiges Adressierungsmoment [...], in dem sich die sozialen Verhältnisse einer Gesellschaft niederschlagen und als Positionierung(en) im sozialen Raum deutlich werden“ (Berger, 2015, S. 321).

Es wäre entgegen des Vorgehens bspw. eine Möglichkeit gewesen nicht ausschließlich Kinder, die bestimmte Sprachen (bspw. „Migrations Sprachen“) – im vorliegenden Fall Türkisch – sprechen, sondern alle Kinder anzusprechen, um zu erfahren, wie Kinder den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule erleben. Da alle Kinder, wenn auch nur indirekt, mit Mehrsprachigkeit in Berührung kommen, wäre deshalb eine Möglichkeit, diejenigen Kinder zu interviewen, die sich zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit äußern möchten, als dass manchen Kindern eine Adressat\*innenrolle zugesprochen wird. Ein solches Vorgehen findet sich bspw. in der Dissertation von Doris Pokitsch (2021), die Gruppendiskussionen mit Jugendlichen durchgeführt hat. Eine Adressierung *bestimmter* Kinder läuft Gefahr, dass Kinder als *Andere* – Paul Mecheril prägte hierfür den Begriff der „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2010) – angesprochen werden. Auf diese Weise könnte es passieren, dass Kinder als mehrsprachig konstruiert und wahrgenommen werden, die sich mitunter selbst nicht als mehrsprachig verstehen.

Diejenigen, die mehrsprachig sind oder so positioniert werden, können dann als Abweichung der Norm markiert werden, die einsprachig verstanden wird. Forschung kann diese Verständnisse von Norm(-abweichungen) verstärken, wenn sie diese nicht reflektiert, irritiert und konfrontiert. Durch eine Ansprache aller Kinder (bspw. einer Klasse) kann eine Zuschreibungspraxis vermieden werden und es wird vielmehr ermöglicht, dass interessierte Schüler\*innen teilnehmen (Pokitsch, 2021). Dies wäre auch im Sinne eines Interesses an mehrsprachigem Erleben von Relevanz, da dieses in Diskurse eingebunden ist und somit alle Menschen einen Wissensbestand darüber entwickeln, wer als mehrsprachig gilt und wie als mehrsprachig markierte Personen anzusprechen sind (Bjegač & Pokitsch, 2019; Dirim, 2016). Ein solches Vorgehen ist auch im Hinblick auf die Reflexion der Freiwilligkeit im schulischen Kontext positiv zu bewerten, da Gefühle der Abhängigkeit sowie Erwartungshaltungen weniger vordergründig scheinen, wenn in einem Klassenkontext niemand explizit, sondern offen nach Personen gefragt wird, die Interesse an einer Teilnahme hätten.

## 5 Fazit

Im Artikel habe ich herausgestellt, dass Interviews mit Kindern über Mehrsprachigkeit nicht nur möglich, sondern auch besonders wichtig sind. Nur durch das Befragen der untersuchten Gruppe selbst wird deutlich, wie sie den Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit an der Schule erleben und welche Erfahrungen sie in ihren Subjektivierungsprozessen bedeutsam machen. In dieser Forschung muss ein besonderer Fokus auf der Rolle Forschender liegen. Im Artikel habe ich exemplarisch an meiner Studie gezeigt, welche (Selbst-)Reflexionsmomente sich ergeben. Diese waren vor, während und nach der Erhebung und Auswertung von Relevanz und auch der nun zeitlich distanzierte Blick auf die 2016 durchgeführte Studie ermöglichte mir eine tiefergehende Reflexion. Dies verdeutlicht, dass Reflexionsprozesse fortlaufend stattfinden können und müssen. Durch eine kritische und positionierungssensible Reflexion des eigenen Agierens können Erkenntnisse über notwendige Veränderungen für zukünftige Forschungsprojekte und -ansätze erfolgen. Insbesondere forschungsethische Überlegungen müssen Beachtung finden, um dem Anspruch einer freiwilligen Teilnahme gerecht zu werden und Othing zu vermeiden bzw. zu irritieren, was insbesondere im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung eine wichtige Aufgabe darstellt.

Hierbei ist eine Möglichkeit, nicht *bestimmte* Kinder – solche die als „mehrsprachig“ gelten –, sondern alle Kinder (bspw. einer Klasse) als mögliche Interviewpartner\*innen anzusprechen. Auf diese Weise könnte ein Weg „zu einer Forschung, die Gesellschaft insgesamt aus der Perspektive der Migration betrachtet und analysiert“ (Römhild, 2018, S. 71) geschaffen werden anstatt im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit nur als „anders“ markierte Personen zu fokussieren. So könnte Mehrsprachigkeit als gesamtgesellschaftliches Phänomen (Dirim, 2016) verhandelt und in dieser Bedeutsamkeit thematisiert werden. Eine Forschung, die nur Kinder in den Fokus nimmt, die mehrsprachig sind oder als solche adressiert werden, kann Bilder von Norm(-abweichungen) verstärken. In Bezug auf die vorliegende Forschung wäre es wichtig gewesen, nicht nur Kinder zu interviewen, die – wie es in einer der beiden Schulen geschieht – als „Normabweichung“ markiert sind, sondern auch Kinder, die nicht mit dieser Markierung gemeint sind. Wie erleben sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit an ihrer Schule?

## Danksagung

Ich danke den Reviewer\*innen sowie Cathleen Grunert für ihre hilfreichen Hinweise. Inci Dirim danke ich für den stets anregenden Austausch, der maßgeblich zu diesem Artikel beigetragen hat. Pauline Runge danke ich für den fortwährenden Austausch zu einem positionierungssensiblen und machtkritischen Blick auf forschungsethische Fragen. Ein herzlicher Dank gilt ihnen beiden sowie Felix Ampoma für ihr hilfreiches Feedback zu verschiedenen Versionen dieses Artikels.

## Anmerkungen

- 1 Dass ich mich als cisgeschlechtlich positioniere bedeutet, dass das mir bei der Geburt zugewiesene Geschlecht mit dem Geschlecht übereinstimmt, mit dem ich mich identifiziere. Während bisher v.a. Transgeschlechtlichkeiten benannt und auf diese Weise als nennenswerte Abweichung markiert werden, trägt die Markierung als cis dazu bei, zu normalisieren, dass das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht eine soziale Markierung ausmacht, die keiner Wahrheit entspricht und somit nicht natürlicherweise die geschlechtliche Positionierung einer Person ausmacht. Felicia Ewert (2020, S. 21) stellt heraus: „[Mit dem Begriff] soll klargemacht werden, dass cis Personen nicht ‚normal‘, sondern eben cis sind“.
- 2 Subjektivierung im Sinne Judith Butlers betrachtet das Werden eines Subjekts entlang von zu-, ab- und angesprochenen (Subjekt-)Positionen. Die Reaktion eines Subjekts auf solche Adressierungen vollzieht sich durch Readressierungen (Rose & Ricken, 2018), d.h. Subjekte verhalten sich zu dem, wie sie und als wer sie innerhalb von Diskursen adressiert werden. Dieser Prozess gestaltet sich als Unterwerfung, da Readressierungen erst durch Adressierungen möglich werden. Auch eine Ablehnung einer Adressierung geschieht diesem Verständnis nach im Kontext einer Reaktion auf diese Adressierung, weshalb auch hier Unterwerfung ein zentrales Moment ausmacht. Dies verweist auf die Relevanz der Betrachtung machtvoller Diskurse für Subjektwerdung (Rose & Ricken, 2018).
- 3 Ausführlichere Darlegungen der Ergebnisse finden sich in Rühlmann et al. (in Vorb.) sowie Plöger & Rühlmann (im Ersch.).
- 4 Es handelt sich bei dem Namen um ein von der Schülerin gewähltes Pseudonym.
- 5 Es handelt sich dabei um eine Schule, an der vor allem ein mehrsprachigkeitsanerkennender Umgang erkennbar ist und im Pausenkontext keine Sprachgebote oder -verbote bestehen. Die eingangs zitierte Schülerin Defne besuchte die andere in der Studie fokussierte Schule.

- 6 Im Sinne einer intersektionalen Perspektive auf die Methode ist zudem die Darstellung der zumeist verwendeten Körpersilhouetten kritisch zu hinterfragen. Diese orientieren sich in der Regel (und so auch in meinem Vorgehen) an einem Körper, der diskursiv als Norm konstruiert wird. Er ist schlank und ohne sichtbare Behinderung. Auf diese Weise werden Normvorstellungen davon (re-)produziert, wie ein Körper auszusehen hat und was als Abweichung gilt.

## Literatur

- Alanen, Leena (2005). Kindheit als generationales Konzept. In Heinz Hengst & Helga Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65-82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arouna, Mariam (2018). *Positionierungen im Flucht-kontext: Zur Handlungsfähigkeit geflüchteter Jugendlicher vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Flüchtlingskonstruktionen*. Berlin: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Berger, Yvonne (2015). (Selbst-)Reflexivität als methodische und feldspezifische Herausforderung. Anmerkungen zur interkulturellen Biographieforschung in China. *Österreichische Zeitschrift Für Soziologie*, 40, 313-326.
- Bjegač, Vesna & Pokitsch, Doris (2019). Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungs-analytischer Perspektive. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35, 224-241.
- DGS & BDS (2017). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS)*. Verfügbar unter: [https://soziologie.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/Ethik-Kodex\\_2017-06-10.pdf](https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf) [23.07.2021].
- Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311-325). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ewert, Felicia (2020): *Trans.Frau.Sein. Aspekte geschlechtlicher Marginalisierung*. (2. Aufl.). Münster: edition assemblage.
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In Gertrud Oelerich & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Gogolin, Ingrid (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühlingkonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55-61). Tübingen: Gunter Narr.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Heckt, Meike & Pohlmann, Britta (2020). *Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2019/20*. ifbq. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/14751450/e687da1a197a41c1dd9054cc4f6cd620/data/pdf-bericht-viereinhalbjahrigenvorstellung-schuljahr-2019-2020.pdf> [23.07.2021].
- Heinzel, Friederike, Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11 (1), 9-37.
- Jacob, Larissa (2021). *Englischlernen unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: Die Sicht von Grundschülerinnen und Grundschulern auf ihren Tertiärspracherwerb*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31918-2>
- Kilomba, Grada (2019). *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism* (5. Aufl.). Münster: Unrast Verlag.
- Knappik, Magdalena & Ayten, Asli Can (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismuselevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (S. 233-265). Wiesbaden: Springer VS.

- Krumm, Hans-Jürgen (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 233-247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leiprecht, Rudolf (2018). Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 255-258). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7-22). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63-89). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Messerschmidt, Astrid (2011). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In Ines Maria Breinbauer & Gabriele Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 81-95). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Panagiotopoulou, Julie A. (2019). Angehende Mehrsprachigkeit: Beobachtung und Dokumentation. In Elke G. Montanari & Julie A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung* (S. 63-79). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2016). Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrations-gesellschaft* (S. 241-260). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia & Melanie Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Studien zur Deutschen Sprache* (Vol. 57, S. 215-253). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Plöger, Simone & Rühlmann, Liesa (im Ersch.). „Ich finde das voll unfair!“ – Zu Fragen der (Un-)Gerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit. In Hannelore Faulstich-Wieland, Hans Berkessel & Matthias Busch (Hrsg.), *8. Jahrbuch Demokratiepädagogik, Schwerpunkt Gerechtigkeit*. Frankfurt/Main: Debus-Pädagogik.
- Pokitsch, Doris (2021). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Dissertationsschrift. Universität Wien.
- Portnaia, Natalia (2014). *Sprachlerner-situation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Eine qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch*. Berlin: Logos Verlag.
- Römhild, Regina (2018). Europa postmigrantisch. Entdeckungen jenseits ethnischer, nationaler und kolonialer Grenzen. In Naika Foroutan, Juliane Karakayali & Riem Spielhaus (Hrsg.), *Postmigrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (S. 69-82). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Rosa, Jonathan (2019). *Looking like a Language, Sounding like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet, (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rühlmann, Liesa, Dirim, İnci & Dönmez, Ali (in Vorb.): ‚Sprachliche Identität‘ – ein Ergebnis von Adressierungen. In Jürgen Struger & Markus Pissarek (Hrsg.), *sprache.macht.bildung*. Berlin: Frank&Timme.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

- Vogl, Susanne (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- von Unger, Hella (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In Hella von Unger, Petra Narimani, & Rosaline M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15-39). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9>



Andreas Zollinger

## Die soziale Konstruktion des Kindes und die generationale Ordnung in der Schule

**Eine gegenstands begründete Analyse von Artikeln deutschschweizerischer Lehrpersonen in Vereinszeitschriften (1856–1870)**

Die vorliegende Studie untersucht die Prägung dieser Vorstellungen in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Analysiert wird der schulische Diskurs zu Kindern und Kindheit in deutschschweizerischen Lehrervereinszeitschriften mittels konstruktivistischer Grounded Theory. Es zeigt sich, dass Kinder durchwegs defizitär konstruiert werden und in der Schule eine strikt asymmetrische generationale Ordnung herrscht.

*Reihe: Kindheiten. Gesellschaften, Band 7*  
2021 • 270 S. • kart. • 35,00 € (D) • 36,00 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2572-4 • eISBN 978-3-8474-1728-6



Rita Braches-Chyrek

## Kindheit zwischen Recht und Schutz: Wissen und Praktiken von Fachkräften im Kinderschutz

In diesem Buch werden Forschungsergebnisse über den Stellenwert von Kinderinteressen im Kinderschutz vorgestellt. Leitmotivisch wird der Frage nachgegangen, wie die Handlungsfähigkeit, Mitgestaltungsmöglichkeiten, Beteiligung am „Austarieren“ von Bedarfen, Anpassungsstrategien und Mechanismen der Selbstselektion von Kindern berücksichtigt werden.

*Reihe: Kindheiten. Gesellschaften, Band 5*  
2021 • 174 S. • kart. • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2489-5 • eISBN 978-3-8474-1633-3

# „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler\*innen

*Cindy Ballaschk, Sebastian Wachs, Norman Krause, Friederike Schulze-Reichert, Julia Kansok-Dusche, Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth*

## **Zusammenfassung**

Das Thema Hatespeech rückt immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit und der Forschung. Im Gegensatz zu Hatespeech im Internet wird jedoch Hatespeech unter Jugendlichen, die von Angesicht zu Angesicht im Schulkontext ausgeübt wird, kaum beachtet. Hier setzt die vorliegende Studie an, in der Schüler\*innen (n = 55), Lehrkräfte (n = 18) und Sozialpädagog\*innen (n = 16) auf der Basis leitfadengestützter Interviews dazu befragt wurden, was mögliche Beweggründe und Motive dafür sind, dass Schüler\*innen Hatespeech in der Lebenswelt Schule und online ausüben. Die Ergebnisse zeigen, dass mögliche Beweggründe für Hatespeech Angst vor Statusverlust, Gruppendruck, Provokation, Spaß, politisch-ideologische Überzeugung und Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen sind. Darüber hinaus wird verdeutlicht, dass sich hinter diesen Gründen für Hatespeech oftmals Grundmotive nach Macht und Zugehörigkeit abzeichnen. Die Ergebnisse werden in Bezug auf anschließende Forschung und praktische Implikationen diskutiert.

*Schlagerwörter:* Hatespeech, Hassrede, Gründe, Motive, Schule

*“Then everyone just goes along with it.” A qualitative study on reasons and motives of hate speech among students*

## **Abstract**

Interest in the topic of hate speech has increased steadily in both the public realm and that of scientific research. Seldom addressed, however, is the proliferation of hate speech amongst adolescents, experienced face-to-face in the school context. To this end, the present study interviewed students (n = 55), teachers (n = 18) and social workers (n = 16), using guideline-based interviews to discuss reasons and motives for students practicing hate speech both online and in the school environment. Results showed that reported reasons for hate speech include fear of diminishing status, peer group pressure, provocation, fun, political-ideological convictions, and compensation for feelings of frustration and inferiority. Additionally, reasons for hate speech are often associated with the basic motives need for power and affiliation. The findings are discussed in relation to future research and practical implications.

*Keywords:* hate speech, reasons, motives, school

## 1 Einleitung

Hass und Hetze gegen bestimmte Personengruppen sind keine neuen Phänomene. Allerdings sind Anfeindungen und Herabsetzungen gegen die ‚Anderen‘ in den letzten Jahren gerade in oder durch soziale Medien deutlich sichtbarer geworden (Hawdon et al., 2019). In diesem Zusammenhang hat sich der Begriff *Hatespeech* etabliert, der verdeckte wie offene kommunikative Äußerungen der Herabsetzung, Entwürdigung und Ausgrenzung von Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu Personengruppen in Worten, Texten oder Bildern umschreibt (Wachs et al., 2020). Da Hatespeech eher als Phänomen unter Erwachsenen und im Onlinekontext erforscht wurde, ist der Bedarf an Studien groß, die Hatespeech unter Jugendlichen im Schulkontext untersuchen.

Aus der Forschung zu Online-Hatespeech ist bekannt, dass Jugendliche nicht nur Hatespeech beobachten oder Opfer davon sind, sondern sich selbst auch aktiv an der Verbreitung von Hass und Hetze mittels digitaler Medien beteiligen (Wachs & Wright, 2018). Um mögliche Beweggründe und Motive zu verstehen, warum Jugendliche Hatespeech ausüben, wurden in der vorliegenden Studie qualitative Interviews mit Schüler\*innen, Lehrkräften und anderem Schulpersonal durchgeführt. Sie wurden dazu befragt, welche Motive sie bei Schüler\*innen bzw. Mitschüler\*innen vermuten. Die Ergebnisse können nicht nur einen wichtigen Beitrag leisten, Hatespeech unter Jugendlichen besser zu verstehen, sondern auch als Grundlage für die Entwicklung evidenzbasierter Präventionsansätze dienen.

## 2 Forschungsstand

Eine zentrale Frage, die die sozialpsychologische Diskriminierungsforschung seit jeher beschäftigt, ist die Frage nach Beweggründen für ausgrenzendes Verhalten. Der Theorie der sozialen Identität folgend, kann diskriminierendes Verhalten gegenüber Mitschüler\*innen in der Schule – und somit vermutlich auch von Hatespeech – die Folge des Wunsches sein, ein eigenes positives Selbstkonzept aufzubauen oder zu verbessern. Die soziale Identität als Teil des Selbstbildes zu stärken, bedeutet, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen und diese positiv zu bewerten. Die positive Bewertung der Eigengruppe geht mit der Tendenz die Fremdgruppe abzuwerten und ggf. mit diskriminierenden Verhaltensweisen gegenüber dieser, einher (Tajfel & Turner, 1986). Zugleich wird die soziale Identität als komplex angesehen, da Menschen sich zu vielen Gruppen zugehörig fühlen (Roccas & Brewer, 2002) und sich Gruppenzugehörigkeiten im Lebenslauf verändern können (Jetten et al., 2010). Wie Schüler\*innen ihre personale und soziale Identität als Teile des Selbstbildes wahrnehmen, beeinflusst somit ihr Sozialverhalten gegenüber Mitschüler\*innen. Um dieses schlüssig zu erklären, bedarf es der Untersuchung des komplexen Zusammenwirkens intrapersoneller (z.B. Motive, Emotionen, Einstellungen), interpersoneller (z.B. Beziehungsgefüge innerhalb einer Schulklasse, Gruppendynamiken) und kontextueller Faktoren (z.B. demokratische Schulkultur, fehlende Präventionsprogramme) (Wachs et al., 2020). Im vorliegenden Beitrag werden wir uns in einer ersten Annäherung an das Thema den intra- und interpersonellen Faktoren für die Hatespeech-Ausübung widmen, da kontextuelle Gegebenheiten im Rahmen der Interviewstudie nicht systematisch erfasst wurden.

Forschungsergebnisse dazu, welche Beweggründe die Ausübung von Hatespeech in der Schule begünstigen, liegen derzeit nicht vor. Befunde aus der Forschung zu Mobbing und Online-Hatespeech liefern jedoch auch erste Hinweise für mögliche Gründe von Hatespeech in der Schule. In unterschiedlichen Studien gaben Schüler\*innen an, dass mögliche Gründe für Mobbing, Emotionen (z.B. Langeweile, Spaß, Wut und Frustration), negative Einstellungen gegenüber einer Opfergruppe und gruppenspezifische Prozesse (z.B. Gruppendruck) sind (Compton et al., 2014; Fluck, 2017; Gradinger et al., 2012). Forschungsergebnisse zu Online-Hatespeech unter Erwachsenen liefern ähnliche Erkenntnisse. Spaß und Nervenkitzel, aber auch politisch-ideologische Überzeugungen, den Wunsch auf soziale Ungerechtigkeit aufmerksam zu machen oder Gruppendruck wurden in einer Studie zu Online-Hatespeech als Beweggründe angeführt (Erjavec & Kovačič, 2012). Um den bisherigen Kenntnisstand zu erweitern, lautet die erste erkenntnisleitende Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung: Welche Beweggründe nennen die Befragten dafür, dass Jugendliche in der Schule Hatespeech ausüben?

Neben der Betrachtung von Beweggründen wie z.B. Emotionen, Einstellungen und gruppenspezifischen Prozessen stellt sich die Frage, welche Rolle Motive für die Ausübung von Hatespeech spielen. Motive können als über längere Zeit etablierte Bewertungsvorlieben von Menschen in Bezug auf bestimmte Anreizformen (z.B. Macht, Leistung, Beziehungen) verstanden werden, die Einfluss auf die eigenen Handlungen haben. Leistungs-, Macht- und Zugehörigkeitsmotive werden als Grundmotive menschlichen Handelns angesehen, da diese fundamentalen Bedürfnissen von Menschen entsprechen (Schmalt & Heckhausen, 2010; Sokolowski & Heckhausen, 2010). In Bezug auf Hatespeech können das Macht- und das Zugehörigkeitsmotiv von besonderer Bedeutung sein. Macht wird verstanden, als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 1972, S. 28). Macht meint damit die Fähigkeit eines Individuums, Einfluss auf andere zu nehmen und sich als stark zu erleben (McClelland, 1975). Das Machtmotiv zeigt sich durch den Wunsch nach Dominanz und Kontrolle über andere. Der Wunsch nach Macht zielt auch darauf ab, Stärke und Selbstvertrauen zu erfahren und steht der Angst vor Verlust dieser Macht gegenüber (Sokolowski & Heckhausen, 2010). Zugehörigkeit zu erleben, meint zwischenmenschliche Akzeptanz anzustreben (Leary et al., 2013), indem Individuen sich gegenüber anderen kooperativ verhalten, um ein gutes Standing innerhalb der Gruppe zu erreichen (De Cremer & Leonardelli, 2003). Dabei stehen nicht zwischenmenschliche Kontakte per se im Vordergrund, sondern vielmehr jene, die als positiv, angenehm und befriedigend empfunden werden (Baumeister & Leary, 1995). Dieses Motiv speist sich aus der Hoffnung auf Zugehörigkeit oder der Angst vor Zurückweisung (Mehrabian & Ksionzky, 1974). In Bezug auf Mobbing konnten unterschiedliche Studien aufzeigen, dass mobbendes Verhalten eng mit dem Bedürfnis nach Macht und Zugehörigkeit verbunden ist (Fandrem et al., 2009; Roland & Idsøe, 2001). Ebenso weisen erste Befunde darauf hin, dass auch das Ausüben von Online-Hatespeech der Abgrenzung von anderen Gruppen, der Herstellung von Zugehörigkeit und der Festigung der eigenen Gruppenidentität dienen kann (Keipi et al., 2017).

Studien, die Motive von Mobbing und Online-Hatespeech erforschten, untersuchten entweder ausschließlich Grundmotive nach Macht und Zugehörigkeit (Keipi et al., 2017; Olthof & Goossens, 2008) oder sie analysierten Beweggründe in einem breiteren Verständnis (z.B. Emotionen, Einstellungen, Gruppendynamiken) (Erjavec & Kovačič, 2012), jedoch keine Grundmotive. Die dritte und häufigste Herangehensweise ist die empirische

Untersuchung verschiedener Beweggründe und Grundmotive nebeneinander, ohne einen Zusammenhang der Beweggründe und Grundmotive herzustellen (Compton et al., 2014; Fandrem et al., 2009; Gradinger et al., 2012; Roland & Idsøe, 2001). Vor dem Hintergrund der Komplexität menschlichen Verhaltens kann davon ausgegangen werden, dass Beweggründe von Hatespeech (z.B. Emotionen, Einstellungen, Gruppendynamiken) in Verbindung mit dahinterliegenden Grundmotiven stehen. Daraus ergibt sich die zweite Forschungsfrage: Lassen sich die berichteten Beweggründe für Hatespeech in Bezug zu den Grundmotiven nach Macht und Zugehörigkeit setzen?

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Sampling und Feldzugang

Insgesamt wurden 89 Interviews durchgeführt, davon 55 mit Schüler\*innen, 18 mit Lehrkräften und 16 mit Schulsozialarbeiter\*innen. Es wurden Personen mit diversen Geschlechtern befragt. Die Schüler\*innen waren alle in der zehnten Klasse. In Berlin wurden an fünf Schulen 55 Interviews durchgeführt und in Brandenburg waren es 34 Interviews an drei Schulen. Zwei Schulen in Brandenburg konnten wegen der pandemiebedingten Schulschließungen nicht mehr befragt werden.

Eine induktive Stichprobenziehung bzw. ein theoretisches Sampling (nach Grounded Theory), bei dem die Fallauswahl im laufenden Prozess und auf der Basis erster Ergebnisse zirkulär angepasst wird (Glaser & Strauss, 1998), war aufgrund der Genehmigungsverfahren der Länder Berlin und Brandenburg nicht möglich. Somit war der Grad der methodischen Offenheit limitiert, denn die Schulen mussten zur Genehmigung der Durchführung der Studie bereits vor der Erhebung feststehen. Die Fallauswahl erfolgte kriteriengeleitet und möglichst kontrastreich im Sinne eines „purposeful Sampling“ (Palinkas et al., 2015). So wurde das Sample in Berlin nach sozioökonomisch stärkeren und schwächeren Stadtteilen sowie nach Ost- und Westberlin und in Brandenburg nach städtischen und ländlichen Räumen kontrastiert. Innerhalb dieser sozialen Räume wurden unterschiedliche Schultypen kontrastierend in die Auswahl einbezogen (Integrierte Sekundarschulen und Oberschulen mit und ohne gymnasialer Oberstufe sowie Gymnasien).

Der Zugang zu den Schulen erfolgte primär über Netzwerke und bildungspolitische Akteur\*innen sowie über direkte Anfragen per Telefon und/oder per Mail. Potentielle Gatekeeper wie Gewerkschaften, Verbände, Parteien oder Religionsgemeinschaften ermöglichten darüber hinaus Zugang zum Forschungsfeld.

#### 3.2 Interviews als Untersuchungsinstrument

Die Datenerhebung an den Schulen erfolgte durch episodische Interviews (Flick, 2011), indem offene Erzählaufforderungen zu biografischem, erfahrungsnahem und situationsbezogenem Wissen durch konkrete, zielgerichtete Fragen zu semantischem Wissen ergänzt wurden. Mit dem Anspruch der maximalen Offenheit wurden die Fragen und Erzählaufforderungen mehrfach reflektiert und entsprechend angepasst (Helfferich, 2019), sodass die Interviewten ihre subjektive Sicht möglichst unbeeinflusst entfalten konnten. In den

Interviews wurde zudem ein Schaubild genutzt, um das Phänomen Hatespeech zu erläutern. Dieses lag in der Regel während des gesamten Interviews sichtbar aus, um die Arbeitsdefinition zu Hatespeech<sup>1</sup> im Interview den Befragten präsent zu halten.

In Bezug auf die Forschungsfrage nach Beweggründen und Motiven von Schüler\*innen Hatespeech einzusetzen, wurde eine bewusst offen gehaltene Erzählaufforderung gewählt und dann gestellt, wenn die Befragten zuvor Hatespeech Vorkommnisse berichteten: „Ich bitte Sie/dich mir zu erzählen, warum es überhaupt Hatespeech an dieser Schule gibt?“. Die Befragten antworteten auf diese allgemein gehaltene Frage sehr unterschiedlich. Manche äußerten sich zur sozialen Herkunft der Schüler\*innen oder zum Schulklima, andere bezogen sich auf veränderte gesellschaftliche Sagbarkeiten und wieder andere berichteten von Gründen und Motiven Hatespeech einzusetzen. Schüler\*innen direkt nach ihren Gründen und Motiven zu fragen, wäre weniger zielführend gewesen, da aus der Motiv-Forschung bekannt ist, dass Befragte tendenziell nur sozial akzeptierte Beweggründe und Motive nennen und jene verschweigen, die ihrem Ansehen schaden könnten (Rosenstiel, 2015). Diesen Eindruck bestärkt, dass Schüler\*innen selten zugaben Hatespeech auszuüben, sondern mehr über die Hatespeech von Mitschüler\*innen sprachen. Durch die allgemein gehaltene Erzählaufforderung konnten die Interviewten ggf. eigene Motive für Hatespeech reflektieren und mit dem beobachteten Verhalten von (Mit-)Schüler\*innen abgleichen. Zugleich konnten auch Schilderungen von schulischem Personal einbezogen werden, welche Beweggründe und Motive sie bei Schüler\*innen wahrnehmen.

### 3.3 Analysestrategien

Aufgrund der großen Menge an Datenmaterial wurde kriteriengeleitet eine Auswahl für die Transkription getroffen. Es wurden 21 Interviews mit Schüler\*innen, 18 mit Lehrkräften und neun mit Schulsozialarbeiter\*innen in Anlehnung an das Transkriptionssystem GAT2 (Dresing & Pehl, 2015) softwaregestützt transkribiert. Die Transkripte geben den exakten Wortlaut der Redebeiträge sowie Informationen zur Verlaufsstruktur wieder. Um neben Motiven Wissen zu Formen, Arten, Erscheinungs- und Reaktionsweisen zu Hatespeech generieren zu können, wurde anhand der Fragen der Interviewleitfäden ein grobes Kategoriensystem erstellt und deduktiv Kategorien wie z.B. Motive, Formen (z.B. rassistische oder sexistische Hatespeech) und Kontexte von Hatespeech (online, offline) sowie Reaktionen auf Hatespeech festgelegt. Um den weiteren Analyseprozess jedoch möglichst offen zu gestalten, orientierte sich die weitere Datenauswertung am Vorgehen der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010; Strübing, 2014). Innerhalb des bestehenden Kategoriensystems wurde induktiv, zunächst „in-vivo“, codiert (offenes Codieren). Diese wurden im weiteren Verlauf zu neuen Kategorien zusammengefasst und das Kategoriensystem angepasst (axiales und selektives Codieren). Dieses Verfahren wurde softwaregestützt mit MAXQDA durchgeführt. Neben der Kategorienbildung halfen theoretische Dokumenten- und Codememos, Interpretationen und Hypothesen festzuhalten und zu diskutieren.

### 3.4 Güte der Daten

Um die Datengüte abzusichern, erfolgte die Datenaufzeichnung standardisiert (prozedurale Reliabilität nach Flick, 2014). Zugleich wurden verschiedene Formen der Triangulation (Denzin, 1989; Flick, 2019) angewendet: Es wurde ein kontrastreiches Sampling gewählt, das systematisch unterschiedliche Schulen und verschiedene Interviewte an verschiedenen Orten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten einbezog (Daten-Triangulation). Um personenbezogene Verzerrungen durch Forschende zu minimieren, wurde die Datenerhebung und -auswertung durch forschungserfahrene Personen durchgeführt, welche die Arbeitsprozesse und ihre eigene Subjektivität stets im Team reflektierten (Forschenden-Triangulation). Es wurden verschiedene Hypothesen und Perspektiven eingesetzt, um Verzerrungen durch vorgefasste Denkmuster und Vorstellungen sichtbar zu machen und zu minimieren (Theorien-Triangulation). Durch die Kombination von Erzählaufforderungen (biografisches und Erfahrungswissen) sowie Nachfragen (semantisches Wissen) in den Interviews wurde innerhalb der Methode trianguliert (Methodologische Triangulation).

## 4 Ergebnisse

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird zunächst auf Beweggründe für die Ausübung von Hatespeech eingegangen. Anschließend wird untersucht, inwieweit Grundmotive den rekonstruierten Beweggründen zugrunde liegen. Eine Unterscheidung nach verschiedenen Motivarten wird hier zu analytischen Zwecken vorgenommen. Es sei allerdings darauf verwiesen, dass sich verschiedene Motive überlagern oder sogar gleichzeitig wirken können.

### 4.1 Gründe für das Ausüben von Hatespeech

Bei der Auswertung des qualitativen Datenmaterials konnten die folgenden Beweggründe für Hatespeech herausgearbeitet werden:

*Angst vor Statusverlust:* Ein erster Beweggrund ist die Angst vor Statusverlust. Die so intendierte Hatespeech verfolgt die Ziele „nicht unbeliebt [zu] werden“ ([J]ugendliche\*r 15), „die Hierarchien in der Klasse klarzumachen“ ([S]chulsozialarbeiter\*in 05) und die eigene Machtstellung innerhalb der Klasse zu erhalten. Es scheint, dass eher sozial etablierte Schüler\*innen Hatespeech aus diesem Grund ausüben, da geschildert wird, dass es „meistens von den Beliebten [...] aus[geht]“ (J02) und es „vorwiegend starke Typen [sind], die ein gutes Standing in der Klasse haben. [...] Die aus augenscheinlich gut situierten Familien kommen und offenkundig keiner Randgruppe angehören“ ([L]ehrkraft 05). Die Schädigung des Gegenübers ist nicht ihr Ziel, sondern sie wird als notwendig hingenommen, wenn es darum geht, die eigene soziale Position in der Klasse und Schule zu bestätigen, zu stärken und abzusichern.

*Gruppendruck:* Ein weiterer Beweggrund für Hatespeech ist Gruppendruck unter Schüler\*innen. Gruppendynamische Prozesse werden einerseits von Schüler\*innen betont: „Dann machen halt alle mit und gehen auf einen los“ (J12). Andererseits bestätigen interviewte Lehrkräfte ebenfalls Gruppendynamiken. In einem Fall wurde beschrieben, wie

sich rechtsradikale Hatespeech von Schüler\*innen innerhalb kürzester Zeit in einem Klassenchat verbreitet hat:

„Es hat so eine Gruppendynamik bekommen [...] also es war dann wie so eine Welle, und es hat sich dann so gesteigert, weil einer immer noch was draufgesetzt hat und so anonym war es ja nicht, weil ein Klassenchat, da sind ja alle, also da sind ja die Leute alle bekannt“ (L01).

In der Aufarbeitung dieses Hatespeech-Vorfalles mit den Schüler\*innen hat sich gezeigt, dass gruppendynamische Prozesse zu dieser Entwicklung geführt haben und nicht rechtsradikale Einstellungen einzelner Schüler\*innen: „Also es ist nicht die wirkliche politische Haltung gewesen oder nicht das wirkliche politische Denken oder soziale Denken“ (L01), sondern das gegenseitige Anstacheln und Überbieten wollen, das dazu führte.

*Provokation und Austesten von Grenzen:* Das Provozieren und Grenzen austesten ließ sich als anderer Beweggrund aus dem Interviewmaterial herausarbeiten. Dies wurde weniger von Schüler\*innen, sondern hauptsächlich in den Interviews mit Lehrkräften und Schulsozialarbeiter\*innen benannt, was die Relevanz unterstreicht, unterschiedliche Perspektiven zu dem Thema zu berücksichtigen. Hatespeech wird hierbei als eine Art Test innerhalb einer Klasse oder Peergroup eingesetzt, bei dem geprüft wird, wie andere auf abwertende Äußerungen reagieren und wie weit gewisse Aussagen zulässig sind: „Meistens ist es ja eine Art Provokation, um zu gucken, wie dein Gegenüber [...] reagiert“ (S03). Die mit der Hatespeech beabsichtigten Provokationen werden gegen Lehrkräfte eingesetzt: „Die wollen mich auch provozieren“ (L02), wie auch gegen Mitschüler\*innen: „und die wissen ganz genau, wenn wir diesen Knopf jetzt drücken, dann flippt der auch sofort aus“ (S01). Das Ziel scheint weniger die Verletzung des Gegenübers zu sein, sondern die sozialen Grenzen auszuloten und die andere Person zu einer sozial nicht akzeptierten Reaktion zu bringen.

*Spaß:* Aus dem Interviewmaterial lässt sich auch Spaß als möglicher Beweggrund, Hatespeech auszuüben, rekonstruieren. Diese wird von Schüler\*innen als „nur aus Spaß“ (J17) und als „freundschaftliches Necken“ (J20) beschrieben und umfasst gruppenbezogene Abwertungen von Angesicht zu Angesicht oder das Senden von Stickern und Memes mit diskriminierenden bis hin zu rechtsradikalen Inhalten in Chatgruppen. Auch wenn hierbei Hatespeech als lustig verstanden wird, sind sich Jugendliche zugleich der ernsthaften und schmerzvollen Elemente dieser Kommunikation durchaus bewusst:

„Also ich finde es einerseits irgendwie witzig, aber andererseits finde ich es auch echt herabwürdigend. Das ist so ein Mix aus beidem. Also es gibt so Witze, die sind wirklich witzig und dann gibt es welche, wo man denkt, vielleicht hätte ich jetzt nicht lachen sollen, das war ganz schön böse, aber in dem Moment war es ganz schön lustig“ (J02).

Wird negativ auf diese Form der spaßig gemeinten Hatespeech reagiert, gehen befragte Schüler\*innen teils davon aus, dass intervenierende Lehrkräfte oder Mitschüler\*innen den Spaß nicht verstehen würden. Es zeigt sich in den Interviews, dass Intention und Wirkung manchmal durchaus von allen als Scherz geteilt werden, insbesondere wenn diese Form unter Freund\*innen stattfindet. Aus gruppenbezogenen Beleidigungen, auch unter Freund\*innen und auch wenn sie scherzhaft intendiert waren, können zugleich, sofern sie bestimmte Grenzen überschreiten, schnell ernsthafte Situationen entstehen und Verletzungen bei Betroffenen verursacht werden. Dies ist dann der Fall, wenn der Spaß, den Ausübende oder Zuschauende an der Beleidigung empfinden und formulieren, nicht zwangsläufig von Adressierten geteilt wird:

„Früher wurde ich manchmal Nutella genannt. Es gefiel mir nicht so, das habe ich glaube ich auch gesagt. Letztendlich wurde es halt als Witz angesehen und dann wurde es halt weitergeführt“ (J09).

*Politisch-ideologische Überzeugungen:* Im Gegensatz zu der spaßig und gruppendynamisch intendierten Hatespeech, die keine ideologischen Hintergründe erkennen ließ, wird im Interviewmaterial auch ein Beweggrund für Hatespeech erkennbar, der mit politisch-ideologischen Überzeugungen in Verbindung steht. Die Verletzungsabsicht wird von den Befragten im Gegensatz zu den zuvor geschilderten Beweggründen am deutlichsten wahrgenommen: „Natürlich gibt es welche, Nazis, Untergruppen [...], die machen das halt wirklich mit Absicht“ (J06). Eine weltanschaulich begründete Hatespeech bezieht sich auf eine Ideologie, die bewusst auf die Abwertung und Ausgrenzung bestimmter Personengruppen abzielt:

„Ein anderer von dem ich weiß, er wird als Nazi bezeichnet, weil er sehr rassistisch ist. Er ist feindlich gegenüber Ausländern. Er würde gerne, dass es wieder so ist, dass es keine Ausländer in dem Land gibt und nur ‚arisches Blut‘ in Deutschland verteilt ist“ (J19).

Die Verletzung und Degradierung mit Hatespeech aus einer politisch-ideologischen Überzeugung heraus scheint dabei als Mittel zu dienen, die Vormachtstellung der Eigengruppe zu rechtfertigen und entsprechende Ungleichheiten zu reproduzieren.

*Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen:* Hatespeech wird auch eingesetzt, um Emotionen von Frust oder Minderwertigkeit auszugleichen. Das geringe Selbstbewusstsein der Hatespeech ausübenden Mitschüler\*innen rahmen befragte Jugendliche als „ein niedriges Selbstwertgefühl“ (J02) oder als „Minderwertigkeitskomplex“ (J07). Die wahrgenommenen Minderwertigkeitsgefühle werden als Anlass gesehen, durch aggressiv beleidigendes Verhalten diese Zustände zu kompensieren:

„Meiner Meinung nach ist es einfach ein niedriges Selbstwertgefühl, was man an anderen auslässt. Das ist meine Meinung, aber ich habe auch von vielen gehört, dass es so ein entlasten ist so zuzagen. [...] Und dann ist es so ein Auslassen seiner Gefühle“ (J02).

Hatespeech als Reaktion auf negative Gefühle der Minderwertigkeit oder der Unzufriedenheit wird sowohl von Schüler\*innen als frustkompensierend wahrgenommen: „Und dann kann man den Frust abbauen“ (J05), als auch von Lehrkräften: „die eigene Frustration, dass man selber irgendwie mit sich oder mit seinem Leben unzufrieden ist und dadurch einfach dann gegen andere [hetzt]“ (L11). Dabei wird auch auf Diskriminierungserfahrungen verwiesen, die frustausgleichendes Verhalten begünstigen können:

„[...] ein paar junge Kerle, [...] die [...] einen türkisch-arabischen Hintergrund haben, sich [...] in Deutschland dann doch schlecht behandelt fühlen, ja? Weil sie irgendwie im Bus schon merken, dass man da nicht so gemocht wird oder beglötzt wird. Und dann kommen die schon schlecht gelaunt hier hin“ (L16).

Sich selbst nicht genug wertzuschätzen bzw. die Wertschätzung durch andere als zu gering bewerten, kann demnach dazu führen, Hatespeech einzusetzen, um sich dieser als belastend empfundenen Gefühle zu entlasten.

## 4.2 Grundmotive in Verbindung mit berichteten Beweggründen

Die zweite Forschungsfrage war, ob sich Grundmotive nach Macht oder Zugehörigkeit in den zuvor beschriebenen Gründen für Hatespeech-Ausübung rekonstruieren lassen. In Bezug auf den Anlass, aus *Angst vor Statusverlust* Hatespeech einzusetzen, zeigt sich, dass Grundmotive nach Macht vorliegen, da vorrangig etablierte Schüler\*innen Hatespeech einsetzen, um ihren sozialen Status innerhalb der Klassenhierarchie zu bestätigen oder zu erhöhen. Die Sicht der befragten Pädagog\*innen lässt darüber hinaus auch Bezüge zu einem darunterliegenden Grundmotiv nach Zugehörigkeit erkennbar werden, wenn sie beschreiben, dass Schüler\*innen so versuchen, innerhalb der Schul- und Klassengemeinschaft die eigene „Rolle irgendwo [zu] behaupten“ (L03).

Wird Hatespeech aus einem Gefühl von *Gruppendruck* heraus eingesetzt, deutet sich an, dass Machtmotive Relevanz entfalten, wenn Schüler\*innen sich durch gruppenbezogene Abwertungen anderer über diese erheben, um dafür zu sorgen, von Mitschüler\*innen wahrgenommen zu werden und Bestätigung zu erhalten: „Es ist halt schon ein bisschen missverständlich, wieso diese Personen dann als Gruppenführer oder als sehr interessante Personen dargestellt werden und dass es auch wirklich klappt“ (J09). Zugleich nehmen all jene, die Hatespeech ausüben und mitlachen, an einem Gruppengeschehen teil, woraus sich Motive nach Zugehörigkeit ableiten lassen. Ihr Verhalten dient somit auch der Versicherung der Zugehörigkeit zur Hatespeech ausübenden Gruppe: „so Gruppenzwang und Reflex [...], aber, wenn man dann weiter drüber nachdenkt, dann realisiert man, dass das gar nicht lustig war“ (J09). Dieser Druck der Gruppe kann so weit gehen, dass nicht nur Ausübende und Beobachter\*innen die Hatespeech unterstützen, sondern teilweise auch Betroffene von Hatespeech auf diese vermeintlich zustimmend reagieren:

„Weil es ja mal sein kann, dass es wirklich, wirklich lustig war und dann lacht halt die ganze Klasse und dann ist halt das Opfer nicht wirklich mehr das Opfer, sondern das lacht dann mit. Obwohl man das ja natürlich weiß, wie sich das Opfer dabei fühlt. Man fragt das Opfer ja nicht, das Opfer lacht einfach mit – vielleicht auch aus Angst oder aus Gruppenzwang“ (J09).

Die Angst, die hier im Zitat angedeutet wird, könnte die Angst sein, von allen anderen ausgelacht zu werden und als herabgesetztes Opfer dazustehen. Gruppenzwang führt dazu, die Verletzung nicht zu zeigen, indem mitgelacht wird und die erfahrene Hatespeech als Witz bagatellisiert wird. Auf diese Weise können sich Betroffene von Hatespeech trotzdem die Zugehörigkeit zur Gruppe sichern, indem sie die humoristische Interpretation der Herabsetzung teilen.

Wird Hatespeech als *Provokation und zum Austesten von Grenzen* eingesetzt, lassen sich Grundmotive nach Macht ableiten. Demnach wird sich gruppenbezogener Abwertungen bedient, um einen Kontrollverlust beim Gegenüber zu provozieren: „So und dann wurde [...] der Knopf gedrückt und der Junge flippt aus und will sich prügeln und sonst noch“ (S01). Mitschüler\*innen zu einer unkontrollierten und sozial unerwünschten Reaktion zu bringen, scheint demnach als Gefühl der Kontrolle und Macht über andere erlebt zu werden. Ob Zugehörigkeitsmotive bei provozierender Hatespeech relevant sind, bleibt unklar, da sich diese nicht aus den Aussagen der Befragten rekonstruieren lassen.

Hatespeech, als *Spaß* intendiert, lässt sich mit dem Grundmotiv nach Macht in Verbindung bringen, da sich Schüler\*innen der herabwürdigenden Wirkung ihrer gruppenbezogenen Beleidigungen durchaus bewusst sind. Auch pädagogische Fachkräfte berichten von Reaktionen von Schüler\*innen, dass angeblich oft alles nur Spaß sei: „Für die Schü-

ler ist das immer eine Spaßsituation“ (L05). Sie vermuten, dass es sich dabei auch um Provokationen handeln könnte: „Da weiß man auch nicht, was dahintersteckt. Ob das ein vermeintlicher Witz von irgendjemandem war oder ob jemand provozieren will“ (S05). Die Hatespeech wird somit als spaßig gerahmt, dient aber der Herabsetzung des Gegenübers. Für diese Deutung, dass Motive nach Macht vorliegen, könnte sprechen, dass die geschilderten Herabwürdigungen ein teils menschenverachtendes bis verfassungsfeindliches Ausmaß annehmen und trotzdem als lustig gemeint oder als Satire beschrieben werden. Zugleich wird in der spaßorientierten Hatespeech das Grundmotiv nach Zugehörigkeit sichtbar, da es sich um eine gruppenstiftende Interaktionsform unter Peers zu handeln scheint:

„Mein bester Freund der ist Ausländer. [...] So aus Spaß sagen wir halt manchmal [...] ‚geh in dein Land zurück‘ oder so. Und da sagt er halt auch so manches zu mir, aber das ist nur Spaß und das wissen wir ja beide“ (J15).

Dementsprechend schildern Schüler\*innen, dass sie aus Spaß initiierte Beleidigungen einsetzen, um sich ihrer Zuneigung und ihrer Freundschaft zu bestätigen. Es handelt sich dabei um ein sog. „Rumgealber“ (J 20) unter Freund\*innen.

Der Hatespeech aus einer *politisch-ideologischen Überzeugung* heraus liegen deutlich Grundmotive nach Macht zugrunde, da die eigene Gruppe als Gruppe mit dem höchsten Wert betont wird, während zugleich anderen Gruppen gesellschaftlich inferiore Positionen zugewiesen werden. Aber auch Zugehörigkeitsmotive könnten hier relevant sein, denn hier suchen Befragte nach Gründen für dieses Verhalten und verorten diese im Umfeld der ausübenden Schüler\*innen:

„Mit viel Rassismus und so, da halt hier einfach noch Dorf ist und hier [...] viele Leute wohnen, die rechts erzogen wurden. Einfach von den Großeltern, von den Eltern, weil hier [...] der Krieg noch drin ist“ (J18).

Daher ist davon auszugehen, dass sich diese Schüler\*innen durch ihre menschenfeindlichen Abwertungen auch der Zugehörigkeit zu ihrer Familie, ihrem Umfeld bzw. ihren Freund\*innen versichern, indem sie mit ihnen Werthaltungen teilen und weiterverbreiten. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit einer gemeinsamen politischen Weltanschauung sollte daher ebenfalls mitgedacht werden.

Wird Hatespeech zur *Kompensation von Frust- und Minderwertigkeitsgefühlen* eingesetzt, lassen sich Grundmotive nach Macht rekonstruieren. Somit wird nicht nur das Ziel, sich durch Hatespeech vom Frust zu entlasten, beschrieben, sondern auch Intentionen danach, sich selbst aufzuwerten: „Und dass man versucht die anderen runterzumachen, um sich selber besser zu fühlen“ (J10). Gefühle der Minderwertigkeit werden auf diese Weise durch die Abwertung von anderen und Aufwertung des Selbst kompensiert, wie eine Lehrkraft bestätigt: „Der kann im Sport eben nicht viel und muss sich anders profilieren, indem er andere ein bisschen beleidigt“ (L17). Wird dieses Profilieren als Streben nach Bestätigung unter Peers gedeutet, könnten möglicherweise diesem Verhalten auch Grundmotive nach Zugehörigkeit zugrunde liegen, diese werden jedoch von den Befragten nicht eindeutig als solche benannt.

## 5 Diskussion

Die Ziele des vorliegenden Beitrags bestanden darin, zu untersuchen, welche Beweggründe für die Hatespeech-Ausübung in der Schule berichtet werden und zu analysieren, ob sich Verbindung zwischen den berichteten Beweggründen und dem Macht- und Zugehörigkeitsmotiv rekonstruieren lassen.

Die Angst vor Statusverlust wurde als ein Beweggrund für die Ausübung von Hatespeech genannt. Das Datenmaterial deutet darauf hin, dass dieser Beweggrund vorrangig bei statushohen Schüler\*innen sichtbar wurde, die ihre soziale Position durch Herabsetzung anderer bestätigen und sichern wollen. Sie scheinen mit diesem Verhalten antisoziale Gruppennormen zu setzen. Dieses Ergebnis ist teilweise anschlussfähig an Erkenntnisse der Mobbingforschung, wonach Jugendliche mobben, wenn sie ihren Status erhöhen wollen oder ihren Wunsch nach Zugehörigkeit bedroht sehen (Underwood & Ehrenreich, 2014). Gründe für die gefühlte Bedrohung des Status oder der Zugehörigkeit lassen sich für beliebte Schüler\*innen damit erklären, dass sie im Fokus der Klasse stehen und ihr Verhalten ständig beobachtet und bewertet wird. Somit erscheint ihre soziale Stellung als ähnlich prekär wie die ungeliebter Schüler\*innen (Breidenstein, 2008). Bezogen auf die Forschungsfrage nach zugrundeliegenden Grundmotiven nach Macht und Zugehörigkeit lassen sich somit beide Formen wiederfinden. Dies erklären Kessels und Hannover (2020) durch die Unterscheidung von sozialer Akzeptanz (im Sinne eines Gemocht-Werdens) und Reputation (im Sinne von Popularität). Das Streben nach Statuserhalt bzw. -erhöhung bezieht sich eher auf die Reputation unter Gleichaltrigen und ist primär mit Wünschen nach Macht verbunden. In Bezug auf Mobbing zeigt sich, dass stark hierarchische Strukturen unter Schüler\*innen, also ungleiche Machtkonstellationen, Mobbing fördern können (Garandeau et al., 2014). Daraus lässt sich in Bezug auf Hatespeech ableiten, dass Schüler\*innen häufig aus Statusängsten heraus zu Hatespeech greifen, wenn sie Hierarchien und Machtverteilungen als sehr ungleich wahrnehmen. Hatespeech stärkt so die soziale Identität, insbesondere beliebter Schüler\*innen, die sich der Zugehörigkeit zu den Beliebten versichern, indem sie andere gruppenbezogen abwerten.

Gruppendruck hat sich als weiterer Beweggrund für Hatespeech relevant gezeigt, denn dadurch werden Normen der Peergroup bestätigt. Dies ist z.B. der Fall, wenn Degradierung und Abwertung anderer Personen oder Gruppen innerhalb der eigenen Gruppe als legitime Mittel zur Steigerung der Popularität anerkannt sind. In Bezug auf Mobbing zeigt sich, dass Gruppennormen der Peergroup mit Beginn der Adoleszenz besonders stark wirken (Juvonen & Galván, 2008). Aus der Forschung zu Online-Hatespeech ist zudem bekannt, dass innerhalb einer Gruppe bestimmte Verhaltensnormen gelten, welche Gruppenmitglieder dazu motivieren, nach Aufmerksamkeit innerhalb dieser Gruppe zu streben und dass dies durch die Abgrenzung und Abwertung von anderen Gruppen geschieht (Keipi et al., 2017). Auch hier dient die Abwertung der Fremdgruppe der Versicherung der Zugehörigkeit zur Eigengruppe. Die Mobbingforschung weist darauf hin, dass Schüler\*innen ausgrenzen, weil sie sich an anderen mobbenden Schüler\*innen orientieren und nach deren Ansehen streben (Olthof & Goossens, 2008; Wright et al., 2021). Somit lässt sich auch hier die Forschungsfrage nach der Bedeutung von Grundmotiven sowohl nach Macht als auch nach Zugehörigkeit positiv beantworten. Machtbestrebungen zeigen sich in der Orientierung an abwertenden und degradierenden Gruppennormen, diese dienen der Abgrenzung von vermeintlichen Fremdgruppen. Zugehörigkeitsmotive

werden im Streben nach Zugehörigkeit und dem Wunsch nach Bestätigung innerhalb der Gruppe deutlich. So führt Gruppendruck dazu, dass Schüler\*innen insbesondere dann Hatespeech unterstützen, mitlachen bzw. nicht intervenieren, wenn sie soziale Sanktionen anderer Gruppenmitglieder fürchten (Noelle-Neumann, 1982).

Zu provozieren und Grenzen auszutesten, wurde hauptsächlich von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter\*innen als Beweggrund für Hatespeech benannt. Forschung zu Cybermobbing zeigt, dass aggressives Onlineverhalten häufig eingesetzt wird, um bei anderen eine Reaktion zu provozieren (Varjas et al., 2010). Somit steht die Reaktion des Gegenübers im Vordergrund und weniger die Herabwürdigung. Zugleich erfüllt die Provokation für die ausübende Person eine identitätssichernde Funktion. Demnach provozieren Jugendliche andere, um sich von diesen abzugrenzen und Handlungsfähigkeit zu erleben (Stauber, 2012). Hinsichtlich der Forschungsfrage nach Grundmotiven lassen sich Wünsche nach Macht aus den Interviews rekonstruieren. Eine Person zu einem Verhalten zu provozieren, dass diese ohne Provokation nicht zeigen würde, ist als machtorientiertes Verhalten zu werten und führt bei erfolgreicher Provokation zur Stärkung des Selbstbildes. Verstehen lässt sich dieses Verhalten dadurch, dass Jugendliche provokante Sprache nutzen, um sich selbst aufzuwerten und innerhalb der Peergroup Bestätigung zu erhalten (Bahlo & Fladlich, 2018; Steckbauer et al., 2014). Grundmotive nach Zugehörigkeit wurden im Zusammenhang mit provozierend motivierter Hatespeech zwar nicht explizit benannt, lassen sich aber durch Ergebnisse der Jugendforschung plausibilisieren. Die Abgrenzung von den Umgangsformen der Erwachsenen durch den eigenen Habitus der Peergroup kann der Identitätsentwicklung dienen sowie Orientierung und Sicherheit im Umgang mit Gleichaltrigen geben (Heyer et al., 2012). Unangepasstes Verhalten hilft dementsprechend der (kollektiven) Selbstpräsentation (Kessels & Hannover, 2020).

Als weiterer Beweggrund für Hatespeech wurde Spaß beschrieben und auch dieses Ergebnis ist an Forschungen zu Mobbing und Online-Hatespeech anschlussfähig, wenn Mobbing aus Spaß heraus begründet wird (Gradinger et al., 2012) oder Online-Hatespeech als „Freude am Beleidigen“ (Schmitt, 2017, S. 52) benannt wird. Die vorliegende Studie zeigt, dass dieses Verhalten sowohl von Schüler\*innen, jeweils aus Betroffenen-, Ausübenden- oder Beobachtenden-Perspektive, als auch von pädagogischem Personal sehr unterschiedlich bewertet wird. So ist die Grenze zwischen scherzhafter Interaktion und Konflikt unter Schüler\*innen fließend. Anhand dieser Grenze lässt sich die zweite Forschungsfrage nach der Bedeutung von Grundmotiven nach Macht und Zugehörigkeit diskutieren. Das pädagogische Personal und teilweise auch Schüler\*innen sehen in vermeintlich witzig gerahmter Hatespeech eher den Aspekt der Abwertung von Fremdgruppen und damit eine machtmotivierte Verhaltensweise. Die „scherzhaft gerahmte Imageverletzung“ (Neumann-Braun et al., 2002, S. 241), die die vorliegende Studie aufzeigt, wird von Forschungen zur Kommunikationskultur unter Jugendlichen als anerkannte Kommunikationsform in der Peergroup, die der Versicherung der Gruppenidentität sowie deren Zugehörigkeit dient, bestätigt (Neumann-Braun et al., 2002). Formen dieses „rituellen Beleidigens“ (Breidenstein, 2008, S. 958) wurden als Zugehörigkeitsversicherung unter Jungen beobachtet (Breidenstein, 2008). Die vorliegende Untersuchung weist darauf hin, dass dieses Motiv auch für weitere Geschlechter (z.B. Mädchen) relevant ist und somit Grundmotive nach Zugehörigkeit bei allen Jugendlichen vorliegen können. Damit zeigt sich auch, dass scherzhafte Beleidigungen und Herabsetzungen sowohl inkludierende als auch exkludierende Funktionen erfüllen können. Dabei entscheidet auch die Art der Beziehung zwischen den Interagierenden sowie die jeweilige Kommunikati-

onssituation, ob über diesen Umgang miteinander Verbundenheit hergestellt oder Hierarchien markiert werden sollen (Kotthoff, 2010).

Hatespeech ließ sich auch aus einer politisch-ideologischen Überzeugung heraus aufzeigen. In der Forschung zu Online-Hatespeech wurden ebenfalls ideologische Überzeugungen als Beweggrund festgestellt. Die Ausübenden nehmen Menschen mit anderer Meinung als Feinde wahr und versuchen durch Hatespeech ihre politisch-ideologischen Werte gegen andere zu verteidigen (Erjavec & Kovačič, 2012). Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass Schüler\*innen sich z.B. feindlich bis gewalttätig gegenüber zugewanderten Mitschüler\*innen verhielten und dies mit einer rechtsradikalen Überzeugung begründeten. Es handelt sich bei diesem Phänomen um pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (Möller et al., 2016), bei der die Zuweisung von Menschen zur Fremdgruppe am deutlichsten sichtbar wird. Dieser werden pauschal negative Eigenschaften zugeschrieben und eine verachtende Haltung gegenüber Abgelehnten eingenommen. Die Ablehnung wird über diskriminierende Positionen und Bedrohungsszenarien gerechtfertigt (Möller et al., 2016). Die Verbindungen zu dem Machtmotiv bei diesem Beweggrund werden deutlich. Schüler\*innen, die Hatespeech ideologisch überzeugt ausübten, legitimierten über ihre Weltsicht ihre ablehnende und verachtende Haltung zugewanderten Mitschüler\*innen gegenüber. Im Gegensatz zu den anderen Beweggründen werden hier Hierarchisierungen nicht nur innerhalb der Peergroup oder Schulklasse wirksam, sondern haben eine gesamtgesellschaftliche Dimension. Zugleich lassen sich auf Zusammenhänge mit dem Zugehörigkeitsmotiv erkennen. Wenn Gründe für politisch-ideologische Hatespeech von Befragten vorrangig im sozialen Umfeld der Ausübenden benannt werden und davon auszugehen ist, dass sowohl das familiäre Umfeld als auch Peers Einfluss auf die politische Sozialisation von Jugendlichen nehmen (Böhm-Kasper, 2010; Möller & Schuhmacher, 2007), stellen diese Schüler\*innen durch das Teilen einer gemeinsamen Weltanschauung Zugehörigkeit zu ihrer sozialen Eigengruppe her und versichern sich dieser Zugehörigkeit. Während der Einfluss der Familie auf menschenfeindliche Haltungen unterschiedlich bewertet wird (Möller & Schuhmacher, 2007), wird der Peergroup in Form bestimmter z.B. rechtsextremer Initiationen und Rituale bei der Bewältigung von Übergangs- und Lösungsphasen eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Hafeneger & Becker, 2007).

Schließlich wurden Beweggründe für Hatespeech als Kompensation von Frustrations- und Minderwertigkeitsgefühlen diskutiert. Dieser Befund schließt an die Mobbingforschung an, welche dies als reaktive Aggressionsform vor dem Hintergrund fehlender Selbstregulationskompetenzen thematisiert (Strohmeier, 2019). Frustrationsintendierte Hatespeech kann demnach auf mangelhafte Emotionsregulation zurückgeführt werden. Zugleich kann diese Form auch als Mangel an Bestätigung diskutiert werden, wie dies die Interviews andeuten. Dann wären bezogen auf die zweite Forschungsfrage sowohl Grundmotive nach Macht als auch nach Zugehörigkeit wahrscheinlich. Hatespeech als Folge fehlender Wertschätzung könnte auf den Wunsch nach eben dieser hinweisen. Zugleich können mangelnde Bestätigung durch andere und Diskriminierungserfahrungen als Mikroaggressionen gedeutet werden. Mikroaggressionen sind subtile alltägliche und sich wiederholende Herabsetzungen z.B. gegen marginalisierte Gruppen, die bei Betroffenen körperliche und seelische Wunden hinterlassen (Nguyen, 2013; Sue, 2010). Mikroaggressionen können zu einer Verminderung der Frustrationstoleranz führen (Inzlicht & Kang, 2010) und in aggressive Gegenreaktionen münden, um Ermächtigung zu erleben (O'Brien, 2011) und somit ein positives Selbstbild fördern oder wiederherstellen.

## 6 Limitationen

Die vorliegende Studie leistet einen wichtigen Beitrag, mögliche Gründe und dahinterliegende Grundmotive für die Ausübung von Hatespeech durch Schüler\*innen zu verstehen. Nichtsdestotrotz muss auf gewisse Limitationen hingewiesen werden. Durch die Genehmigungsverfahren der Landesbehörden war eine offene Herangehensweise, wie sie die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) nahelegt, nicht möglich. Dies wurde durch ein kontrastives Sampling (purposeful Sampling) und eine große Anzahl an Interviews ausgeglichen. Eine weitere methodische Begrenzung ist mit dem Forschungsgegenstand verbunden. Die Erforschung von Beweggründen und Motiven für Hatespeech ist ein komplexes Unterfangen, denn Schüler\*innen muss nicht immer bewusst sein, warum sie Hatespeech ausüben. Beweggründe und Motive können sich auch unterschwellig für ein bestimmtes Verhalten zeigen und Ausdruck unreflektierter gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Vorurteile darstellen. Unbewusste Gründe und Motive sowie gesellschaftliche Strukturen, die Hatespeech begünstigen können, werden dabei nicht notwendigerweise bewusst wahrgenommen und können daher im Rahmen dieser Studie nur interpretativ erschlossen werden. Eine weitere Limitation der vorliegenden Studie ist, dass sich im qualitativen Datenmaterial nur wenige Aussagen zu Beweggründen und Motiven aus der Perspektive der Ausübenden finden. Dies kann auch eine Erklärung dafür sein, dass reaktive Motive für Hatespeech, wie z.B. Rache, nicht explizit erfasst wurden. Zukünftige Forschung sollte versuchen, gezielt Jugendliche, die Hatespeech ausüben, zu ihren Motiven zu befragen und diese mit den hier erhobenen Befunden vergleichen.

## 7 Implikationen für die Schulpraxis

Die vorliegende Studie liefert wichtige Hinweise auf pädagogische Maßnahmen zur Vorbeugung von Hatespeech. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Prävention von Hatespeech vielschichtig angelegt werden sollte und sowohl Maßnahmen auf der Individual- und Klassenebene als auch im Kontext gesellschaftlicher Diskurse in den Blick nehmen sollte. Auf Individualebene erscheint es sinnvoll, Jugendlichen zu vermitteln, dass hasserfüllte Aussagen kein Spaß darstellen, sondern auf die Zielperson sehr verletzend wirken können. Gleichzeitig sollte Jugendlichen vermittelt werden, Hatespeech nicht einzusetzen, um andere zu provozieren oder den eigenen Status innerhalb der Gruppe aufzuwerten. Dabei ist es auch wichtig, Hatespeech nicht zu tabuisieren und einen gemeinsamen Konsens über den Unterschied zwischen legitimer persönlicher Kritik und verletzender Sprache herauszuarbeiten. Bei Hatespeech aus einer politisch-ideologischen Überzeugung erscheinen Maßnahmen sinnvoll, die Einstellungen und Werthaltungen von Schüler\*innen zum Gegenstand haben. Obwohl sich ideologisch-begründete Hatespeech wegen ihrer Nähe zu körperlicher Gewalt offensichtlich als problematisch erweist, darf auch eine spaßintendierte Hatespeech nicht verharmlost werden und erfordert konsequentes Eingreifen von Schulpersonal und Mitschüler\*innen. Dies erscheint nicht nur wichtig, weil bei Hatespeech der schmale Grat zwischen einem gegenseitigen Neckern und Übergängen in Streit das Eskalationspotential sichtbar wird, sondern auch weil die Benutzung herabwürdigender Sprache eine desensitivierende Wirkung hat, indem sie Vorurteilen Vorschub leistet und abwertende Einstellungen gegenüber den durch Hatespeech adressierten Gruppen verstärkt (Bilewicz & Soral, 2020; Soral et al., 2018).

Auf der Klassenebene sollte das Normengefüge innerhalb von Schulklassen adressiert werden, in welchem Vielfalt als Bereicherung wertgeschätzt wird, damit Schüler\*innen in ihrer Individualität Bestätigung finden und sich ihres Status‘ als Teil der Gemeinschaft sicher fühlen. Um Hatespeech als Teil gesellschaftlicher Diskurse zu thematisieren, in welchem zunehmend hasserfüllte Botschaften sagbar werden (Bilewicz & Soral, 2020), ist zudem politische Bildungsarbeit relevant, damit diesen Tendenzen entgegengewirkt werden kann.

Da sich Hatespeech durch Grundmotive nach Zugehörigkeit und Macht strukturiert zeigte, müssen entsprechende Präventionsmaßnahmen sich diese Motive als mögliche Beweggründe von Hatespeech bewusstmachen und konstruktive Wege aufzeigen, wie Jugendliche diese Grundbedürfnisse auf sozialverträgliche Weise befriedigen können, ohne sich Hatespeech zu bedienen.

## Anmerkung

- 1 Unsere Arbeitsdefinition wurde wie folgt erläutert: Hatespeech heißt auf Deutsch Hassrede. Wir verstehen darunter, dass eine Personengruppe öffentlich, absichtlich und abwertend beleidigt wird. Manchmal wird auch eine einzelne Person beleidigt, weil sie zu einer bestimmten Gruppe gehört. Beispielsweise aufgrund der Religion (z.B. muslimisch, jüdisch), einer Behinderung, der sexuellen Orientierung (z.B. lesbisch, schwul), der Hautfarbe (z.B. Menschen mit dunklerer Hautfarbe), des Geschlechts (z.B. Mädchen, Frauen, Transpersonen) oder des Aussehens (z.B. dick sein). Diese Beleidigung kann hier bei dir an der Schule passieren. Sie kann aber auch online stattfinden, z.B. über WhatsApp-Klassenchats, Snapchat, Facebook oder Twitter.

## Förderung

Die vorliegende Studie entstand im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen der Universität Potsdam (Dr. Sebastian Wachs, Prof. Dr. Wilfried Schubarth) und der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (Prof. Dr. Ludwig Bilz). Das Forschungsprojekt „Hate Speech als Schulproblem“ wurde mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt (Geschäftszeichen: WA 4275/2-1; BI 1046/9-1; SCHU 1370/4-1).

## Literatur

- Bahlo, Nils & Fladlich, Marcel (2018). Reflexionen des letzten Partyabends als Symbolfelder kommunikativer Gattungen junger Männer in der Postadoleszenz. In A. Ziegler (Hrsg.), *Jugendsprachen: Aktuelle Perspektiven Internationaler Forschung* (S. 303-323). Berlin, Boston: De Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110472226-201>
- Baumeister, Roy F. & Leary, Mark R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bilewicz, Michael & Soral, Wiktor (2020). Hate Speech Epidemic. The Dynamic Effects of Derogatory Language on Intergroup Relations and Political Radicalization. *Political Psychology*, 41 (1), 3-33.  
<https://doi.org/10.1111/pops.12670>
- Böhm-Kasper, Oliver (2010). Peers und politische Einstellungen von Jugendlichen. In Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlfis & Christian Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (S. 261-281). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_13)

- Breidenstein, Georg (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 945-964). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Compton, Louise, Campbell, Marilyn A. & Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17 (3), 383-400.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-014-9254-x>
- De Cremer, David & Leonardelli, Geoffrey J. (2003). Cooperation in social dilemmas and the need to belong: The moderating effect of group size. *Group Dynamics*, 7 (2), 168-174.  
<https://doi.org/10.1037/1089-2699.7.2.168>
- Denzin, Norman K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice-Hall.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Erjavec, Karmen & Kovačič, Melita P. (2012). „You Don't Understand, This is a New War!“ Analysis of Hate Speech in News Web Sites' Comments. *Mass Communication and Society*, 15 (6), 899-920.  
<https://doi.org/10.1080/15205436.2011.619679>
- Fandrem, Hildegunn, Strohmeier, Dagmar & Roland, Erling (2009). Bullying and Victimization Among Native and Immigrant Adolescents in Norway. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (6), 898-923.  
<https://doi.org/10.1177/0272431609332935>
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In Gertrud Oelerich & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-423). Wiesbaden: Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_29)
- Flick, Uwe (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9. verbesserte und durchgesehene Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fluck, Julia (2017). Why Do Students Bully? An Analysis of Motives Behind Violence in Schools. *Youth & Society*, 49 (5), 567-587. <https://doi.org/10.1177/0044118X14547876>
- Garandeanu, Claire F., Lee, Ihno A. & Salmivalli, Christina (2014). Inequality matters: classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of youth and adolescence*, 43 (7), 1123-1133.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gradinger, Petra, Strohmeier, Dagmar & Spiel, Christiane (2012). Motives for Bullying Others in Cyberspace. In Qing Li, Donna Cross & Peter K. Smith (Hrsg.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (S. 263-284). Chichester: Wiley-Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9781119954484.ch13>
- Hafenecker, Benno & Becker, Reiner (2007). *Rechte Jugendcliquen: Zwischen Unauffälligkeit und Provokation. Eine empirische Studie. Wochenschau Wissenschaft*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag  
Verfügbar unter:  
<http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89974-387-6> [27. Mai 2021].
- Hawdon, James, Bernatzky, Colin & Costello, Matthew (2019). Cyber-Routines, Political Attitudes, and Exposure to Violence-Advocating Online Extremism. *Social Forces*, 98 (1), 329-354.  
<https://doi.org/10.1093/sf/soy115>
- Helfferich, Cornelia (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 559-574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heyer, Robert, Palentien, Christian & Gürlevik, Aydin (2012). Peers. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 983-999). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_57](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_57)
- Inzlicht, Michael & Kang, Sonia K. (2010). Stereotype threat spillover: how coping with threats to social identity affects aggression, eating, decision making, and attention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99 (3), 467-481. <https://doi.org/10.1037/a0018951>

- Jetten, Jolanda, Haslam, S. Alexander, Iyer, Aarti & Haslam, Cat (2010). Turning to Others in Times of Change. In M. Snyder & S. Stürmer (Hrsg.), *The psychology of prosocial behavior: Group processes, intergroup relations, and helping* (S. 139-156). Wiley-Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9781444307948.ch7>
- Juvonen, Jana & Galván, Adriana (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In Mitchell J. Prinstein & Kenneth A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (S. 225-244). New York, London: Guilford.
- Keipi, Teo, Näsi, Matti, Oksanen, Atte & Räsänen, Pekka (2017). *Online hate and harmful content: Cross-national perspectives*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kessels, Ursula & Hannover, Bettina (2020). Gleichaltrige. In Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 289-308). Wiesbaden: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_12)
- Kotthoff, Helga (2010). Humor mit Biss zwischen sozialer Konjunktion und Disjunktion. In Sybille Krämer & Elke Koch (Hrsg.), *Gewalt in der Sprache: Rhetoriken verletzenden Sprechens* (S. 61-95). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Leary, Mark R., Kelly, Kristine M., Cottrell, Catherine A. & Schreindorfer, Lisa S. (2013). Construct validity of the need to belong scale: mapping the nomological network. *Journal of personality assessment*, 95 (6), 610-624. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.819511>
- McClelland, David C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington Publishers.
- Mehrabian, Albert & Ksionzky, Sheldon (1974). *A theory of affiliation*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Möller, Kurt, Grote, Janne, Nolde, Kai & Schuhmacher, Nils (2016). „Die kann ich nicht ab!": Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. *Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration*. Wiesbaden: Springer VS.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-02302-7>
- Möller, Kurt & Schuhmacher, Nils (2007). *Rechte Glatzen: Rechtsextreme Orientierungs- und Szenezusammenhänge – Einstiegs-, Verbleibs- und Ausstiegsprozesse von Skinheads*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann-Braun, Klaus, Deppermann, Arnulf & Schmidt, Axel (2002). Identitätswettbewerbe und ernste Konflikte: Interaktionspraktiken in Peer-Groups. In Hans Merckens & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 241-264). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nguyen, Toan Q. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter“. Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (2), 20-24.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1982). *Die Schweigespirale: Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- O'Brien, John (2011). Spoiled Group Identities and Backstage Work. *Social Psychology Quarterly*, 74 (3), 291-309. <https://doi.org/10.1177/0190272511415389>
- Olthof, Tjeert & Goossens, Frits A. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17 (1), 24-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x>
- Palinkas, Lawrence A., Horwitz, Sarah M., Green, Carla A., Wisdom, Jennifer P., Duan, Naihua & Hoagwood, Kim (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and policy in mental health*, 42 (5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Roccas, Sonia & Brewer, Marilyn B. (2002). Social Identity Complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (2), 88-106. [https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0602\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0602_01)
- Roland, Erling & Idsøe, Thormod (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27 (6), 446-462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Rosenstiel, Lutz von (2015). *Motivation im Betrieb*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-07810-2>
- Schmalt, Hans-Dieter & Heckhausen, Heinz (2010). Machtmotivation. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 211-236). Berlin; Heidelberg; New York: Springer.

- Schmitt, Josephine (2017). Online Hate Speech aus psychologischer Perspektive. In Kai Kaspar, Lars Gräßer & Aycha Riff (Hrsg.), *Online Hate Speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses* (S. 52-56). Düsseldorf, München: kopaed Verlags GmbH.
- Sokolowski, Kurt & Heckhausen, Heinz (2010). Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 193-210). Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Soral, Wiktor, Bilewicz, Michael & Winiewski, Mikołaj (2018). Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization. *Aggressive Behavior*, 44 (2), 136-146. <https://doi.org/10.1002/ab.21737>
- Stauber, Barbara (2012). Jugendkulturelle Selbstinszenierungen und (geschlechter-)biographische Relevanzen. In Jutta Ecarius & Marcel Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz* (S. 51-73). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92088-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92088-7_3)
- Steckbauer, Daniel, Bahlo, Nils, Dittmar, Norbert & Pompino-Marschall, Bernd (2014). „...erzähl mal das mit dem Insulaner...“. Formale, funktionale und prosodische Aspekte jugendsprachlicher Narrationen. In Helga Kotthoff & Christine Mertzlufft (Hrsg.), *Sprache – Kommunikation – Kultur: Bd. 13. Jugendsprachen: Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen* (S. 137-159). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strohmeier, Dagmar (2019). Mobbing in multikulturellen Schulen. In Bärbel Kracke & Peter Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. (S. 351-365). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_16)
- Strübing, Jörg (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Sue, Derald W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken: Wiley.
- Tajfel, Henri & Turner, John C. (1986). An integrative theory of intergroup conflict. In William G. Austin & Stephen Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (2. Aufl., S. 33-47). Monterey: Brooks/Cole.
- Underwood, Marion K. & Ehrenreich, Samuel E. (2014). Bullying May Be Fueled by the Desperate Need to Belong. *Theory into practice*, 53 (4), 265-270. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947217>
- Varjas, Kris, Talley, Jasmine, Meyers, Joel, Parris, Leandra & Cutts, Hayley (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: an exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, 11 (3), 269-273.
- Wachs, Sebastian, Schubarth, Wilfried & Bilz, Ludwig (2020). Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer & Fabian Kessl (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 223-236). Opladen Berlin Toronto: Budrich
- Wachs, Sebastian & Wright, Michelle F. (2018). Associations between Bystanders and Perpetrators of Online Hate: The Moderating Role of Toxic Online Disinhibition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (9), 2030. <https://doi.org/10.3390/ijerph15092030>
- Weber, Max (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Wright, Michelle F., Wachs, Sebastian & Huang, Zheng (2021). Adolescents' Popularity-Motivated Aggression and Prosocial Behaviors: The Roles of Callous-Unemotional Traits and Social Status Insecurity. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.606865>.

# „Kleine Meister“ – Evaluation eines pädagogischen Angebots zur Berufsfrühorientierung in Kindertageseinrichtungen

*Andrea G. Eckhardt, Louisa Thea Maas, Sophie Hauke, Susann Stolle*

## **Zusammenfassung**

Die Wahl eines Berufes ist ein lebenslanger komplexer Prozess und Ergebnis von familiärer Sozialisation, Lebenslage und Bildungsprozessen. Im Primar- und Elementarbereich ist Berufsorientierung ein nachrangiges Thema. In den Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer finden sich jedoch Hinweise und Beispiele für die pädagogische Arbeit zum Thema Berufe. Mit ihrem ganzheitlichen Förderauftrag und der lebensweltbezogenen Arbeit sind Kindertageseinrichtungen geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse und Ansatzpunkt für erste Auseinandersetzungen mit Berufen. In diesem Beitrag werden Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Kleine Meister“, einem Projekt zur Berufsfrühorientierung, präsentiert. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass Vorschulkinder durch die pädagogische Arbeit ihr Wissen zu den Berufen im Projektzeitraum signifikant verbessern konnten. Damit zeigt sich, dass der Elementarbereich einen wirksamen Beitrag zur Berufsorientierung leisten kann.

*Schlagwörter:* Berufsorientierung, Elementarbereich, Bildung, Sachwissen, Projekt

*„Little Craftsman“ –*

*Evaluation of an educational approach to occupational orientation in early child care*

## **Abstract**

Career choices are a life-long complex process and the result of family socialization, life circumstances and educational processes. In Germany, formal and informal courses, who address occupational orientation, in general do not start before secondary school I. In elementary and primary school, occupational orientation is a minor topic. Curricula in early education of the German federal states include various references to occupation and illustrate in examples how occupations can be addressed with children. Educational projects in early education are appropriate to deal with this topic due to its holistic approach. This paper presents results from the evaluation of the project „Little Craftsman“, a project to address occupational orientation in early years. Results indicate that occupation related knowledge increased significantly as result of the intervention project. This study indicates that elementary education can contribute substantial to occupational orientation in early years.

*Keywords:* occupational orientation, early education and care, early education, expertise, project

## 1 Einleitung

Außerfamiliäre Betreuung ist Bestandteil des Aufwachsens von Kindern und wird von fast allen Familien in Anspruch genommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Mit seinem ganzheitlichen Förderauftrag, der lebensweltorientierten Arbeit und den guten Beteiligungsmöglichkeiten sind Kindertageseinrichtungen geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse (JMK & KMK 2004, S. 2). Damit hat sich der Elementarbereich als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungssystems etabliert. Grundlage für die pädagogische Arbeit sind die Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne der Bundesländer und die darauf bezugnehmenden Konzeptionen der Einrichtungen. In diesem Rahmen verfügen die pädagogischen Fachkräfte über große Spielräume der Ausgestaltung und haben die Möglichkeiten entsprechend der regionalen Besonderheiten eigene Akzente in der pädagogischen Arbeit zu setzen. Vor diesem Hintergrund hat sich seit 2015 in einer strukturschwachen Region in Ostsachsen ein Projekt zur Berufsfrühorientierung von Vorschulkindern etabliert. Ausgangspunkt für die Projektentwicklung waren einerseits die hohe Arbeitslosigkeit von Eltern im Einzugsgebiet einer Kindertageseinrichtung und andererseits der Bedarf an Fachkräften von Firmen der Region. Das Projekt „Kleine Meister“ versteht sich als Angebot zur Berufsfrühorientierung. Mit Berufsfrühorientierung wird dabei die frühe Auseinandersetzung mit Berufen im Anschluss an Brüggemann et al. (2015, S. 205) bezeichnet. In diesem Beitrag wird zunächst der Frage nachgegangen, ob Berufsorientierung ein relevantes Thema für den Elementarbereich ist. Anschließend wird eine formative Evaluationsstudie zur Berufsfrühorientierung präsentiert und diskutiert.

## 2 Berufsorientierung als lebenslanger Prozess

In der Berufsbildungsforschung spielen nach Rauner und Grollmann (2018, S. 16) Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Kindern eine eher untergeordnete Rolle, da hier „Entwicklungstheorien [...], relevant sind], die sich in besonderer Weise auf das Lernen Erwachsener beziehen lassen“. Gleichzeitig bezeichnet Rauner Berufsorientierung in Deutschland als „unterentwickelt“ (Rauner, 2006) und verweist auf andere Länder, wie z.B. die USA, in denen Berufsorientierung bereits vor der Schule beginnt. Career Education wird dabei als kontinuierlicher Prozess verstanden, der bereits im Kindergarten ansetzen kann und kontinuierlich über alle Klassenstufen hinweg implementiert wird (Barabasch, 2007).

Diese Lebenslaufperspektive stimmt mit klassischen Berufswahltheorien überein, die Entscheidungsprozesse als Phasen über die Lebensalter beschreiben. So definiert das vier Stufen-Modell von Gottfredson (2002) Berufsfindungsprozesse ab ca. drei Jahren bis ins Jugendalter. Laut Savickas (2002) stellt auch Super Laufbahnentwicklungen als kontinuierliche Prozesse über die Lebensspanne dar. Neuere Ansätze betonen zudem, dass Berufswahlentscheidungen lebenslange, komplexe Prozesse und das Ergebnis permanenter Interaktionen mit der Umwelt sind (Hirschi & Baumeler, 2020). Ereignisse und Lebensumstände spielen dabei für individuelle Berufsbiographien eine zentrale Rolle. Die Entwicklungspsychologie spricht daher von einem berufsbezogenen Entwicklungsprozess, „in dem die berufliche Sphäre ein Lebensbereich von vielen individuell bedeutsamen Le-

bensbereichen ist, über den man früh in der eigenen Familie lernt, zunehmend eigene Erfahrungen macht und Gestalter der eigenen Berufsbiographie wird“ (Kracke, 2014, S. 16).

Die Wahl eines Berufes ist somit Gegenstand langfristiger Lebensplanung und Identitätsbildung und als ein lebenslanger, komplexer Prozess zu verstehen, der sich im Zusammenspiel von sozialem Herkunftsmilieu, Lebenslage und Bildungsprozessen bewegt (Brändle & Grundmann, 2020; Herzog et al., 2006; von Wensierski et al., 2005).

Der Familie kommt dabei als primärer Sozialisationsinstanz eine besondere Bedeutung zu. Frühen Einflussfaktoren der Familie wird eine besonders starke und nachhaltige Auswirkung auf den Sozialisationsprozess nachgesagt. Verhaltens- und Einstellungsmuster, die Eltern ihren Kindern vorleben, werden von diesen aufmerksam beobachtet, verinnerlicht und letztendlich reproduziert (Zimmermann, 2003). Analog orientieren sich Kinder an der Berufswelt ihrer Eltern und anderer Bezugspersonen (Chakraverty & Tai, 2013). Sie imitieren die Erwachsenenwelt in ihren Rollenspielen und entwickeln Vorstellungen von Berufen. In Familien, in denen keiner beruflichen Tätigkeit nachgegangen wird oder Berufe zu abstrakt sind, kann es Kindern dagegen weniger gut gelingen, Vorstellungen zu Berufen zu entwickeln (Kracke, 2014).

### 3 Exemplarische Befunde mit Bezug zur Berufsfrühorientierung im Kindesalter

Empirische Untersuchungen zu Berufswünschen, Wissen und Vorstellungen von Berufen von Kindern liegen nur begrenzt vor. Brüggemann et al. (2015) untersuchten, welchen Einfluss kindgerechte Medien (Pixi-Bücher) auf das Berufsspektrum von Kindern im Vorschulalter haben. In der quasi-experimentellen Studie zeigte sich ein positiver Effekt auf das Wissen über Berufe: Nicht nur waren den Kindern der Experimentalgruppe nach der Präsentation der Pixi-Bücher Berufe signifikant häufiger bekannt als Kindern der Kontrollgruppe, sie hatten auch signifikant öfter Vorstellungen entwickelt, die sich an den Tätigkeiten der Berufe orientieren.

Untersuchungen von Grundschulkindern zeigen, dass diese über detaillierte Vorstellungen der Arbeitswelt verfügen (Kaiser, 2004). Baumgardt (2011) analysierte 202 Aufsätze von Grundschulkindern und fand, dass eine Hälfte der Kinder lediglich zwölf Berufe beschrieb, während die andere Hälfte eine sehr große Vielfalt an Berufen nannte (auch Hempel 2000). Untersuchungen nach Lieblingsberufen (Baumgardt, 2011, 2012) geben jedoch „keinen Aufschluss über die kindlichen Vorstellungen und Alltagstheorien zum Beruf und zu beruflichen Orientierungsprozessen“ (Baumgardt, 2012, S. 51). Die Autorinnen fordern eine systematische Berufsorientierung bereits im Sachunterricht der Grundschule (Baumgardt, 2012; Kaiser, 2002).

In einer Befragung von Jugendlichen benannten diese retrospektiv ihre Traumberufe im Kindergartenalter (Herzog et al., 2004). Gleichzeitig weisen Untersuchungen darauf hin, dass Jugendliche sich bereits frühzeitig auf bestimmte Berufe festlegen (Brüggemann et al., 2015; Rahn et al., 2011).

Die exemplarischen Befunde illustrieren, dass Kinder bereits frühzeitig Berufe benennen und Vorstellungen damit verknüpfen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern Berufe Thema pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen sind bzw. welche Ansatzpunkte sich dafür finden lassen.

## 4 Berufsorientierung – ein Thema für den Elementarbereich?

Betrachtet man die Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne der Bundesländer so finden sich kaum Hinweise auf eine systematische Berufsfrühorientierung. Allerdings werden „Berufe“ in der Mehrzahl der Pläne als Beispiele für pädagogische Arbeit angeführt und zwar v.a. hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern (BW, BY, HH, NI, HE, NRW, SL, ST) als Vorschläge für Projektarbeit oder Exkursionen (BW, BY, HH, SL) oder im Kontext des mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Bildungsbereichs (HH, NRW, SL, TH, SN). Eine Ausnahme bildet der Thüringer Bildungsplan, der Bildung und Erziehung bis ins 18. Lebensjahr thematisiert und dabei Berufsorientierung und den Übergang in den Beruf systematisch berücksichtigt (<https://www.bildungserver.de/Laenderueberblick-4236-de.html>). Die auf die Bildungspläne aufbauende Gestaltung der pädagogischen Arbeit zur Berufsorientierung obliegt der pädagogischen Fachkraft unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten und kindlicher Interessen.

Projektarbeit gilt für das ganzheitliche Lernen als besonders geeignet (JMK & KMK, 2004, S. 3), wobei der Einbezug der Lebenswelt der Kinder und das Anknüpfen an ihre Interessen als zentrale Bildungsprinzipien gelten. Projektarbeit beschreibt eine offene Lernmethode des Entdeckens und den Versuch, Leben und Lernen miteinander zu verbinden. Dabei durchlaufen Kinder in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand einen Selbstbildungsprozess (Frey, 2007; Starmer-Brandt, 2010). Die Verankerung von Exkursionen in einem Projekt kann den ganzheitlichen Lernprozess weiter unterstützen (Klein, 2015). Exkursionen dienen neben der Begegnung auch der Erkundung und Orientierung im Nahraum. Bei dieser Art der Raumerschließung werden eigene Landmarken gesetzt, Schlüsselreisen verortet und mit subjektiven Werten abgeglichen (Sauerborn & Brühne, 2012).

Meint Berufsfrühorientierung im Anschluss an Brüggemann et al. (2015, S. 205) die frühe Auseinandersetzung mit Berufen, können pädagogische Maßnahmen unterschiedliche Ziele verfolgen. Für pädagogische Berufsorientierungsmaßnahmen systematisieren von Wensierski et al. (2005) Anforderungen mit Blick auf (a) die Wissensebene (Vermittlung, Information, Bezug der persönlichen berufsbiographischen Ressourcen auf Berufssystem/Arbeitsmarkt), (b) die Handlungsebene sowie (c) die Ebene der berufsbiographischen Selbstreflexion. Pädagogische Maßnahmen der Berufsfrühorientierung mit Kindern in Kindertageseinrichtungen könnten v.a. in der Verknüpfung von Wissens- und Handlungsebene liegen: Dies würde bedeuten, ausgehend von der Lebenswelt der Kinder, ihr bereits existierendes Wissen zu Berufen zu festigen und zu erweitern und selbst tätig zu werden.

## 5 Fragestellung

Folgt man der Annahme, dass Berufsorientierung ein lebenslanger und komplexer Prozess und das Ergebnis vielfältiger Auseinandersetzungen mit der Umwelt ist, stellt die Berufsfrühorientierung ein Forschungsdesiderat dar.

Kinder wachsen in ihren Familien auf, in denen sie sehr unterschiedliche Erfahrungen mit der Berufswelt der Erwachsenen machen. Das Thema Berufe wird als Bildungsgegenstand in den Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer benannt.

Potentiale, die sich aus dem ganzheitlichen Ansatz der Bildungspläne, der Lebensweltorientierung und den Möglichkeiten zur Projektarbeit ergeben, bleiben derzeit jedoch noch weitgehend ungenutzt.

Ausgehend von der Annahme, dass eine frühe Berufsorientierung Kindern vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Berufen ermöglicht und damit der lebenslange Prozess der Berufswahl unterstützt wird, beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Frage, *ob Vorschulkinder ihr Wissen zu einzelnen Berufen in der alltagsintegrierten Arbeit sowie der Auseinandersetzung mit pädagogischen Materialien und Exkursionen zu Berufen erweitern*. Weiterhin wird der Frage nachgegangen, *welche Zielsetzungen mit Bezug zum Thema Berufe pädagogische Fachkräfte verfolgen und unter welchen Bedingungen ein Projekt zur Berufsfrühorientierung in den Alltag von Kindertageseinrichtungen integriert werden kann, um Bildungsprozesse der Kinder zu unterstützen*.

## 6 „Kleine Meister“ – ein Projekt zur Berufsfrühorientierung im Elementarbereich

Das Projekt „Kleine Meister“ wurde 2013 im Rahmen des „Ein Quadratkilometer Bildung“ der RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e.V., ins Leben gerufen und wird von der Lindienstiftung für vorschulische Erziehung und der Freudenberg Stiftung sowie der Nadelöhr Stiftung gefördert. Das Projekt verfolgt das Ziel, Familien in ihrem Erziehungs- und Sozialisationsauftrag zu unterstützen und setzt am Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen an.

Dem Projektansatz ist ein kompensatorischer Zugang zu eigen: Ausgangspunkte der pädagogischen Maßnahmen im Stadtteil waren einerseits die prekären Lebenssituationen von Familien (knapp 50% SGB II-Bezug, hoher Anteil an Alleinerziehenden, über 50 Prozent Übernahme der Elternbeiträge für die Kindertageseinrichtungen). Darüber hinaus konstatiert die Stadt Hoyerswerda eine zunehmende Distanz der Jugendlichen zur Arbeitswelt und eine Schwächung des Berufsbewusstseins ([www.hoyerswerda.de](http://www.hoyerswerda.de)). Andererseits nehmen Betriebe der Region bereits jetzt einen eklatanten Fachkräftemangel wahr: Ausbildungsplätze und Stellen können nicht besetzt werden. Vor diesem Hintergrund zielt das Projekt „Kleine Meister“ auf die Berufsfrühorientierung von Vorschulkindern unter besonderer Berücksichtigung regionaler Bedingungen. Es setzt an den Interessen und Erfahrungen der Kinder an und erweitert diese mit Bezug zur Lebenswelt der Kinder. „Kleine Meister“ bezeichnet das Kind als kompetent und wissbegierig und sieht dieses im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

Im Rahmen des Projektes erhalten Kinder im Vorschulalter Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder. Im Einzelnen sind das die Berufe: Tischler\*in, Busfahrer\*in, Florist\*in, Berufsfeuerwehrmann bzw. -frau, Friseur\*in, Erzieher\*in, Schwimmmeister\*in, Physiotherapeut\*in und Bäcker\*in. Diese Auswahl begründet sich zum einen aus Berufen, die in der Literatur als für Kinder relevant benannt werden (Baumgardt, 2011; Brüggemann et al., 2015) oder zu denen Kinderbücher bzw. -spiele vorliegen sowie zum anderen aus dem regionalen Bezug zu Betrieben der Region, die eine konkrete Erfahrung durch Exkursion ermöglichen.

Das Berufsfrühorientierungsprojekt erstreckt sich über das gesamte Kindergartenjahr vor dem Übergang in die Schule. Die pädagogische Arbeit erfolgt alltagsintegriert und

wird durch gezielte pädagogische Angebote ergänzt. Die Bildungsarbeit ist ganzheitlich ausgerichtet und berücksichtigt alle Bildungsbereiche: alltagsintegrierte Spielanlässe, z.B. Berufe-Memory, Friseurpuppe, Feuerwehrautos und Bücher zu Berufen sind Bestandteile der pädagogischen Arbeit ebenso wie weiterführende Angebote, in denen z.B. typische Werkzeuge, Arbeitsabläufe o.ä. thematisiert werden. Zu jedem Beruf findet eine Exkursion zu regionalen Betrieben und Firmen statt. Dabei können die Kinder das erworbene Wissen mit ihrer Lebenswelt verknüpfen und in einen regionalen Zusammenhang stellen.

## 7 Methode

Das Projekt „Kleine Meister“ wurde formativ evaluiert (Stockmann & Meyer, 2010). Die Evaluation setzte in der Implementationsphase des Projektes ein zu einem Zeitpunkt, an dem die Anzahl der am Projekt teilnehmenden Kindertageseinrichtungen von zwei auf vier erhöht wurde. Die Studie liefert auf Kindebene Aussagen dazu, ob Kinder im Sinn einer Berufsfrühorientierung und im Anschluss an von Wensierski et al. (2005) angeregt durch die pädagogische Arbeit im Projekt zum zweiten Erhebungszeitpunkt über mehr Wissen zu Berufen verfügen. Da es sich dabei um themenspezifisches Wissen handelt, wird im Folgenden der Begriff Sachwissen (Edelmann, 1996) verwendet. Weiterhin wurden auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte förderliche und hinderliche Bedingungen der Umsetzung untersucht.

*Design:* Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Kleine Meister“ erfolgte im Kindergartenjahr 2018/19 mit zwei Erhebungszeitpunkten. Zum ersten Messzeitpunkt im September 2018 (Pretest), der vor Beginn des Berufsfrühorientierungsprojektes lag, wurden alle teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte mit einem leitfadengestützten Interview befragt und das Sachwissen der Kinder zu den Berufen mittels eines standardisierten Aufgabenhefts erhoben. In der Zeit vom September 2018 bis Juni 2019 führten die Kindertageseinrichtungen das Projekt „Kleine Meister“ durch (Interventionsphase): Ausgehend von den Themen der Kinder kamen alltagsintegriert pädagogische Materialien zu Berufen zum Einsatz (z.B. Bücher, Spiele). In Ergänzung wurden gezielte Angebote zu berufsspezifischen Inhalten durchgeführt, bei denen unterschiedliche Bildungsbereiche berücksichtigt wurden. Darüber hinaus unternahmen die Kindergartengruppen Exkursionen zu ausgewählten Berufen der Umgebung. In den Gruppen wurde ca. einmal im Monat ein anderer Beruf fokussiert.

Im April 2019 folgte die zweite Datenerhebung (Posttest) mit beiden Zielgruppen. Zusätzlich wurden die Projektkoordinatorin mittels eines leitfadengestützten Interviews und die Exkursionsleiter\*innen in den Betrieben und Firmen mittels eines schriftlichen Fragebogens befragt.

*Erwerb des Sachwissens der Kinder:* An der Studie haben vier Kindertageseinrichtungen aus Hoyerswerda mit insgesamt 54 Vorschulkindern zum ersten Messzeitpunkt und 53 zum zweiten Messzeitpunkt teilgenommen. Das Sachwissen der Kinder wurde durch ein standardisiertes Aufgabenheft erhoben, das jeweils zum Pre- und Posttest verwendet wurde. Die Befragung erfolgte in Kleingruppen von ca. drei Kindern. Das Heft beinhaltet 16 Aufgaben, die auf die neun Berufe zielten, mit denen sich die Kinder im Rahmen des Projektes beschäftigten. Zu jedem Beruf wurden eine bis drei Aufgaben bearbeitet, um das Sachwissen der Kinder zu ermitteln (Tab. 1). Die Aufgaben können dabei

nach drei Formaten unterschieden werden: In der Mehrzahl bestand die Aufgabe für die Kinder darin, Werkzeuge (z.B. Tischler\*in, Friseur\*in) oder Tätigkeiten (z.B. Physiotherapeut\*in, Erzieher\*in) einem Beruf zuzuordnen. Richtige Werkzeuge bzw. Tätigkeiten waren jeweils mit Distraktoren aus anderen Berufsgruppen gemischt. Weiterhin sollten die Kinder Aussagen zu Berufsgruppen beurteilen (Busfahrer\*in, Schwimmeister\*in) und Bilder in die richtige Reihenfolge bringen (z.B. Florist\*in). Zu beachten ist, dass zum Zeitpunkt der Nacherhebung eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Berufen Schwimmeister\*in, Physiotherapeut\*in und Bäcker\*in noch ausstand.

*Zielsetzungen und Bedingungen zur Umsetzung des Projektes:* In den leitfadengestützten Interviews mit den pädagogischen Fachkräften wurde nach Erwartungen, Zielen und Erfahrungen bei der Umsetzung des Projektes gefragt. Zu den beiden Erhebungszeitpunkten wurden jeweils neun leitfadengestützte Interviews mit den pädagogischen Fachkräften geführt. Zusätzlich wurde zum zweiten Messzeitpunkt die Projektkoordinatorin sowie die Exkursionsleiter\*innen befragt. Während der Datenerhebung wurden Feldnotizen gemacht. Anschließend wurden die Interviews transkribiert. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2016) wurden Aussagen über Gelingensbedingungen und Herausforderungen des Projektes „Kleine Meister“ generiert.

## 8 Ergebnisse zum Berufsfrühorientierungsprojekt „Kleine Meister“

### Explorative Datenanalyse zu den Aufgabenformaten

Zunächst stellt sich die Frage, wie gut es Kindern im Vorschulalter gelingt, Aufgaben zu Berufen zu bearbeiten. Mittelwerte und Standardabweichungen liefern Hinweise darauf, über welches Sachwissen Kinder zu den ausgewählten Berufen verfügen (Tab. 1). Teilweise weisen die deskriptiven Daten auf eine Verbesserung des Sachwissens vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt hin. Gleichzeitig verringern sich die Standardabweichungen zum Posttest, was darauf hindeutet, dass die individuellen Werte der Kinder zu den Aufgaben insgesamt weniger stark um den Mittelwert streuen.

Die Ergebnisse zeigen, dass es den Kindern unterschiedlich gut gelingt, Aufgaben mit verschiedenen Formaten zu lösen. Die Aufgabenanalyse ergab lediglich für die Aufgaben 1, 8, 13 und 14 eine ausreichend zufriedenstellende Testgenauigkeit für den ersten und zweiten Messzeitpunkt. So betragen Cronbachs *alpha* für die Tischler\*in  $\alpha_1 = 0,63$  bzw.  $\alpha_2 = 0,65$ ; die Friseur\*in  $\alpha_1 = 0,58$  bzw.  $\alpha_2 = 0,57$ ; die Physiotherapeut\*in  $\alpha_1 = 0,67$  bzw.  $\alpha_2 = 0,59$  und die Bäcker\*in  $\alpha_1 = 0,75$  bzw.  $\alpha_2 = 0,55$ . Besondere Schwierigkeiten hatten die Kinder dabei, Bilder so in die richtige Reihenfolge zu bringen, dass sie eine Bildergeschichte ergaben (Tab. 1, Aufg. 3, 6, 9, 15), weshalb für den ersten Messzeitpunkt unvollständige Angaben vorliegen. Jedoch gelang es fast allen Kindern im Posttest die Bildergeschichten zu bearbeiten.

Tabelle 1: Aufgaben zum Sachwissen Berufe

Beruf	Format (max. erreichbare Punkte)	n	Pretest (1. MZP)			Posttest (2. MZP)	
			M	SD	N	M	SD
1 Tischler*in	Korrekte Zuordnung (15)	54	10,87	2,63	53	13,04	1,91
2 Busfahrer*in	richtig/falsch (6)	54	4,54	1,19	53	4,96	1,02
3 Florist*in	Bildergeschichte (4)	–	–	–	52	1,81	1,30
4 Florist*in	Korrekte Zuordnung (4)	52	1,38	1,36	53	1,42	,84
5 Feuerwehrmann, -frau	Korrekte Zuordnung (4)	54	3,28	,66	53	3,28	,60
6 Feuerwehrmann, -frau	Bildergeschichte (3)	48	,88	1,08	53	1,42	,93
7 Feuerwehrmann, -frau	Korrekte Zuordnung (5)	54	3,76	,73	53	3,87	,79
8 Friseur*in	Korrekte Zuordnung (4)	50	2,54	1,23	53	3,06	1,10
9 Erzieher*in	Bildergeschichte (5)	–	–	–	53	2,72	1,67
10 Erzieher*in	Korrekte Zuordnung (4)	54	3,15	,86	53	3,66	,59
11 Schwimmeister*in	Korrekte Zuordnung (15)	49	8,88	1,96	53	9,70	2,06
12 Schwimmeister*in	richtig/falsch (5)	52	3,25	1,00	53	3,83	,75
13 Physiotherapeut*in	Korrekte Zuordnung (10)	43	7,28	2,26	43	8,58	1,60
14 Bäcker*in	Korrekte Zuordnung (12)	50	9,26	2,59	53	10,70	1,50
15 Bäcker*in	Bildergeschichte (3)	32	1,34	1,04	53	1,58	1,13
16 Bäcker*in	richtig/falsch (3)	42	1,31	,87	53	1,81	,71

Anmerkungen: n, M, SD zum 1. und 2. Messzeitpunkt.

## Wissenserwerb zu Berufen vom 1. zum 2. Messzeitpunkt

In einem weiteren Analyseschritt wurde untersucht, ob sich das Sachwissen zu den Berufen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikant unterscheidet. Ergebnisse weisen für neun Aufgaben signifikante Mittelwertunterschiede aus (Tab. 2). Dabei variieren die Werte in ihren Effektstärken. Nach Cohen (1988) werden  $f$ -Werte  $> 0,4$  als starke Effekte bezeichnet. Signifikante Lernzuwächse zum Thema Sachwissen erreichten die Kinder demnach bei den Berufen Tischler\*in, Feuerwehr (Aufg. 6), Friseur\*in, Erzieher\*in, Schwimmeister\*in, Physiotherapeut\*in und Bäcker\*in (Aufg. 14, 16). Ein mittlerer Effekt von  $f = ,36$  ließ sich bei dem Beruf Bäcker\*in (Aufg. 15) feststellen. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich bei Busfahrer\*in, Florist\*in und Feuerwehr (Aufg. 5, 7). Geprüft wurde außerdem, ob sich die Leistungen zwischen Jungen und Mädchen signifikant unterscheiden. Lediglich beim Beruf Bäcker\*in (Aufg. 14) zeigt sich ein Haupteffekt für Geschlecht ( $F_{(1,45)} = 4,37$ ;  $\alpha = ,04$ ;  $f = 0,31$ ). Bei allen anderen Aufgaben ist dies nicht der Fall.

Insgesamt geben die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen damit ein klares Bild: Das Berufsfrühorientierungsprojekt „Kleine Meister“ unterstützt den Erwerb von Sachwissen zum Thema Berufe. Zwar lassen sich nicht für alle Aufgaben signifikante Lernzuwächse nachweisen, dies könnte jedoch auch auf die durchgeführten Aufgaben zurückzuführen sein, die nicht in jedem Fall den notwendigen Gütekriterien entsprechen.

Tabelle 2: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen zum Sachwissen Berufe

	Berufe	<i>n</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>f</i>
1	Tischler*in	51	30,04	,00*	,77
2	Busfahrer*in	51	2,37	,13	,21
4	Florist*in	49	,01	,93	,00
5	Feuerwehrmann, -frau	51	,03	,87	,03
6	Feuerwehrmann, -frau	46	7,09	,01*	,40
7	Feuerwehrmann, -frau	51	,26	,61	,07
8	Friseur*in	47	7,91	,01*	,42
10	Erzieher*in	51	21,85	,00*	,66
11	Schwimmeister*in	46	8,15	,01*	,43
12	Schwimmeister*in	49	11,57	,00*	,49
13	Physiotherapeut*in	41	23,16	,00*	,76
14	Bäcker*in	47	15,69	,00*	,58
15	Bäcker*in	30	3,77	,06 <sup>†</sup>	,36
16	Bäcker*in	40	8,48	,01*	,47

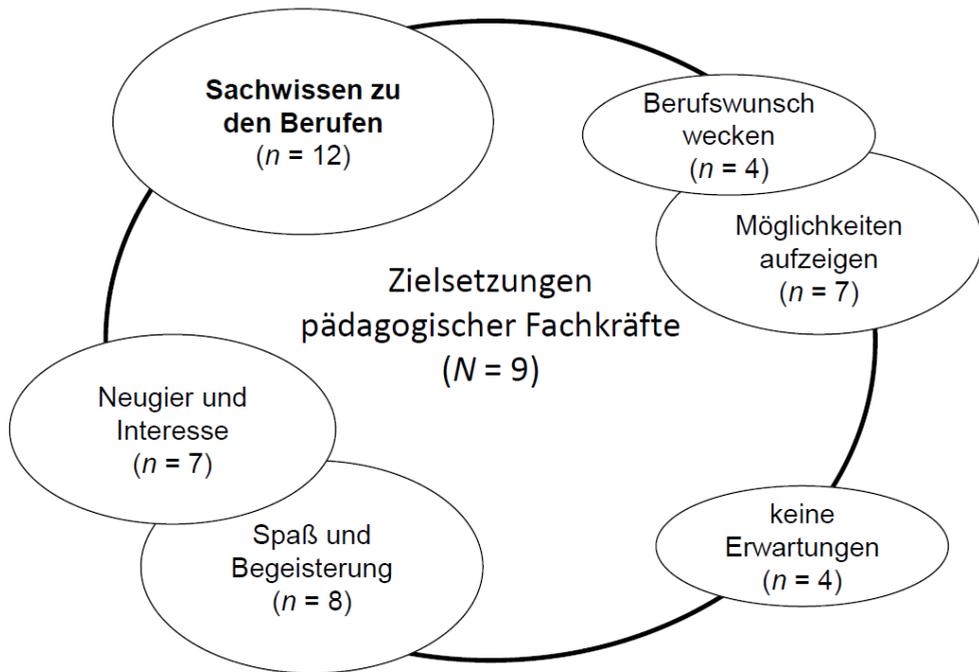
Anmerkungen: <sup>†</sup> $p < 0,1$ ; \* $p < ,05$ ; *f* = Effektstärke.

## Analyse der pädagogischen Zielsetzungen mit Bezug zur Berufsfrühorientierung

Das Berufsfrühorientierungsprojekt „Kleine Meister“ wird in vier Kindertageseinrichtungen durchgeführt und durch eine externe Projektmitarbeiterin des Trägers koordiniert. Zu ihren Aufgaben gehört die Bereitstellung pädagogischer Materialien (Methodenkoffer mit Büchern und (Lern-)Spielen sowie Arbeitsblätter und berufsspezifische Angebote, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt wurden), die Koordination der Exkursionen sowie die Leitung einer gemeinsamen Arbeitsgruppe.

*Akzeptanz und Zielsetzung:* Mit dem Projekt „Kleine Meister“ verbinden sich für die pädagogischen Fachkräfte sehr unterschiedliche Zielsetzungen. Neben der Vermittlung von Sachwissen ( $n = 12$ ), wollen sie bei den Kindern Berufswünsche wecken ( $n = 4$ ), Möglichkeiten aufzeigen ( $n = 7$ ), Neugier und Interesse unterstützen ( $n = 7$ ) und Spaß und Begeisterung ( $n = 8$ ) wecken. Allerdings konnten auch drei Fachkräfte keine konkreten Erwartungen formulieren (Abb. 1).

Abbildung 1: Zielsetzungen pädagogischer Fachkräfte zum Projekt „Kleine Meister“



*Unterstützung des Bildungsauftrages:* Nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte unterstützt das Projekt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertageseinrichtungen umfassend: „*Sie nehmen Wissen mit. Sie nehmen Verhaltensregeln mit. Sie nehmen Freude mit.*“ (ID 2, 1. MZP) So werden nicht nur alle Bildungsbereiche gefördert und verschiedene Wissensbereiche miteinander verknüpft, sondern auch die Lebenswelt der Kinder angesprochen: „*Alles, was wir im Projekt erfahren werden und beobachten werden, ist in dem normalen Leben des Kindes enthalten. Es ist also nichts Abgehobenes, was sie dann nie erreichen. Sondern aus der Lebenswelt der Kinder.*“ (ID 2, 2. MZP) Das Projekt „*ist total lebensbezogen und lebenspraktisch und erweitert die normale Vorschularbeit*“ (ID 4, 2. MZP).

*Pädagogische Materialien und Exkursion:* Die pädagogischen Fachkräfte fühlen sich durch die zur Verfügung gestellten Materialien, die alltagsintegriert und bei gezielten Angeboten eingesetzt werden, unterstützt: „*Es ist vom Material her sehr gut vorbereitet, sodass man wirksam einen Fahrplan hat. Und nicht stundenlang sitzt und sich selber was erarbeiten muss. Das ist gut.*“ (ID 8, 2. MZP) Die Projektkonzeption zielt auf die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und verknüpft die inhaltliche Auseinandersetzung im Kindergartenalltag mit einer Exkursion zu Betrieben. Dieser Ansatz wird als wirksam beurteilt, da die Berufe dadurch für die Kinder erlebbar und greifbar sind: „*das kann man selber nicht so rüberbringen, wie wenn ich zu jemanden hingehere zu diesem Beruf, der dann wirklich zeigen kann und die Kinder sich ausprobieren können. Das ist etwas, was bleibt, etwas was hängen bleibt.*“ (ID 6, 2. MZP)

*Berufsfrühorientierung:* In den leitfadengestützten Interviews wird deutlich, dass das Berufsfrühorientierungsprojekt einen Zugang zur Berufstätigkeit und Arbeitswelt her-

stellt. Zudem wird den Kindern „*das Gefühl von gebraucht werden*“ (ID 2, 1. MZP) vermittelt und Erfahrungen im Sozialraum ermöglicht. Nicht zuletzt konnte über das Projekt der Dialog mit den Eltern intensiviert werden.

Berufsfrühorientierung im Elementarbereich halten die Mehrzahl der pädagogischen Fachkräfte für wichtig und sinnvoll. So spricht sich eine pädagogische Fachkraft dafür aus, dass man an: „*diesem Punkt ansetzen sollte, auch schon im Kindergarten, nicht erst in der Schule, sondern bei uns, um Grundlagen zu schaffen*“ (ID 1, 1. MZP) und

weil man selber an sich zurückdenkt. Achte, neunte, zehnte Klasse mal ein Praktikum und vorher nie einen Kontakt. Das ist schwierig sich etwas auszusuchen und zu wissen: Wo möchte ich denn gern mal reinschnuppern? Wenn man vorher immer wieder Kontakt hatte, hat man mehr das Wissen, was will ich eigentlich. (ID 1, 2. MZP)

*Projektintegration und -management:* Das Projekt „Kleine Meister“ wird mit Unterstützung einer externen Programmkoordination realisiert. Fachkräfte erhalten Bücher und Spiele zum Thema Berufe sowie eine Auswahl an pädagogischen Materialien, die in der vorliegenden Form eingesetzt oder Ausgangspunkt für eigene pädagogische Angebote sein können. Die Vor- und Nachbereitung ist daher essentiell für die Wirksamkeit des Projektes. Dennoch betonen einige Fachkräfte, dass ihnen diese Zeit fehle: „*Man muss die Kinder vorbereiten und nachbereiten auch. Wie kriegt man das im Alltag mit unter?*“ (ID 9, 2. MZP) Andere haben im Portfolio eine für sie mögliche Variante der Ergebnissicherung gefunden: „*Und dann Nachhaltigkeit, diese Nacharbeitung, wo man festigen und Portfolio, wo sie jederzeit ihr Portfolio aus dem Schrank nehmen können. Und das machen sie wirklich sehr gern. Sie erinnern sich wirklich sehr gerne.*“ (ID 5, 2. MZP)

Die Unterstützung durch eine externe Projektkoordinatorin erleben die Fachkräfte als „*sehr, sehr große Erleichterung*“ (ID 9, 2. MZP) und Entlastung: „*Wir haben ganz viele Handlungsmechanismen, die wir sonst erarbeiten, haben wir auf einem Silbertablett serviert bekommen.*“ (ID 2, 2. MZP) Zudem zeigte sich das externe Projektmanagement mit Blick auf die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen als hilfreich: „*da sind so viele Schnittstellen entstanden, dass die Zusammenarbeit mit der Schule viel entspannter, einfacher und unkomplizierter geworden ist*“ (ID 4, 1. MZP). Die zweimal jährlich stattfindenden Arbeitsgruppentreffen werden als Austauschmöglichkeit und Feedbackrunden geschätzt.

*Herausforderungen:* Mit Blick auf Projektbeginn werden zum Teil keine Erwartungen an das Projekt geäußert: „*Wir haben das erste Mal an dem Projekt teilgenommen. Und man weiß immer nicht, worauf man sich da einlässt.*“ (ID 1, 2. MZP) Eine Integration in den Kitaalltag ist möglich: „*Es ist eine normale pädagogische Arbeit geworden. Und so soll es sein. Das Projekt irgendwann in den Alltag übergeht. Dann kann man sagen, es läuft.*“ (ID 5, 2. MZP) Allerdings sehen sich die Kitas kaum in der Lage, das Projekt selbst federführend zu verantworten: „*Die Zeit finden, das selber abzusprechen. Die Firmen finden, die da mitmachen.*“ (ID 1, 2. MZP) bzw.

Na, der Vorteil ist, dass wir ein Projekt umsetzen, aber Unterstützung haben. Weil es ist ein Projekt – das ist immer ein Wort, das nicht so gern im Kindergarten gehört wird, weil es hat immer ein Anfang und ein Ende und ist nur für eine kurze Zeit. Aber trotzdem so viel Arbeit dahinter steckt. (ID 4, 2. MZP)

## 9 Diskussion

Nur wenige Untersuchungen setzen sich mit Berufen im Elementar- und Primarbereich auseinander. Diese Studien liefern u.a. Hinweise darauf, dass Kinder Berufe benennen können (Herzog et al., 2004; Baumgardt, 2012, 2011) und ihre Kenntnisse zu Berufen ausbauen können (Brüggemann et al., 2015). Bisher ist jedoch wenig darüber bekannt, inwieweit das Sachwissen zu Berufen im Elementarbereich durch Projektarbeit erweitert werden kann. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an. Ausgehend vom ganzheitlichen Bildungsverständnis des Elementarbereichs in Verbindung mit dem Ansatz der Projektmethode (Frey, 2007; JMK & KMK, 2004; Starmer-Brandt, 2010) versteht sich das Projekt „Kleine Meister“ als Angebot zu einer frühen Auseinandersetzung mit Berufen im Sinne der Berufsfrühorientierung (Brüggemann et al., 2015).

*Wissen über Berufe:* Das Projekt „Kleine Meister“ setzt am ganzheitlichen Bildungsverständnis des Elementarbereichs (JMK & KMK, 2004) und den von von Wensierski et al. (2005) formulierten Anforderungen an Berufsorientierungsmaßnahmen (Wissensebene in Verbindung mit Handlungsebene) an und fördert Berufsfrühorientierung bei Vorschulkindern durch alltagsintegrierte Arbeit und vielseitige pädagogische Materialien in Verbindung mit Exkursionen zu Berufen im Sozialraum. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass die Teilnahme an dem Projekt zur frühen Auseinandersetzung mit Berufen beiträgt und der Erwerb von Sachwissen in den bearbeiteten Berufen unterstützt wird. Bis auf eine Ausnahme unterscheiden sich die Mädchen und Jungen nicht in ihrem Sachwissen zu den Berufen. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Berufsfrühorientierung im Elementarbereich ein wirksamer Ansatz sein kann, um Kinder mit unterschiedlichen Berufsgruppen vertraut zu machen.

*Projektumsetzung:* Die Projektarbeit als Methode stellt für Kinder im Elementarbereich eine optimale Lernform dar (Frey, 2007; Starmer-Brandt, 2010). Jedoch stellt sie Kindertageseinrichtungen besonders dann vor Herausforderungen, wenn diese von außen an Einrichtungen herangetragen wird. Eine Integration und Koordination im Alltag ist für den Erfolg des Projektes daher von großer Bedeutung. Zeitliche und personelle Ressourcen müssen zur Verfügung stehen, um Bildungsarbeit vorzubereiten, durchzuführen und zu reflektieren sowie Transparenz herzustellen (Frey, 2007; Gudjons, 2008; Klein, 2015; Knauf, 2009). Unterstützung durch eine\*n Projektkoordinator\*in, z.B. beim Träger, kann daher eine Möglichkeit sein, Einrichtungen zu unterstützen externe Bildungsangebote langfristig in den Kindergartenalltag zu integrieren. Gleichzeitig liegt die Verantwortung für die Umsetzung des Bildungsauftrages bei den pädagogischen Fachkräften. Eine Identifikation der pädagogischen Fachkräfte mit dem Projekt sowie die Verknüpfung der Themen mit dem Alltag der Kinder ist daher entscheidend für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit. Eine gemeinsame kindergartenübergreifende Arbeitsgruppe zur Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit zu den Berufen könnte den Austausch zwischen den Einrichtungen intensivieren und dadurch auch zu einer Arbeitsentlastung beitragen.

Das Projekt „Kleine Meister“ unterstützt Eltern in ihrer Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsfunktion. Für Eltern schafft das Projekt Gesprächsanlässe, um sich über Berufe mit ihren Kindern auszutauschen. Darüber hinaus wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch den Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern intensiviert. Damit unterstützt das Projekt Familien und schafft Lerngelegenheiten, sodass

Kinder auch dann Vorstellungen über Berufe entwickeln, wenn ihre Eltern keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen oder Berufe zu abstrakt sind (Kracke, 2014).

*Methode:* Die formative Evaluation des Projektes „Kleine Meister“ zielt auf Antworten zu den Fragen, ob sich im Projektverlauf angeregt durch die pädagogische Arbeit bei Kindern Wissenszuwächse zeigen, welche Ziele pädagogische Fachkräfte mit Bezug zu Berufen benennen und unter welchen Bedingungen eine Projektumsetzung gelingt. Im Design konnten weder eine Vergleichsgruppe berücksichtigt, noch kognitive Ausgangsbedingungen kontrolliert werden. Die vorliegende Studie geht explorativ vor. Um die Entwicklung des Sachwissens über einen Zeitraum von sieben Monaten zu beurteilen, kamen standardisierte Erhebungsverfahren zum Einsatz. Mit dem Einsatz standardisierter Verfahren bei Kindern liegen derzeit nur begrenzt Erkenntnisse vor (Walper & Tippelt, 2010). Die Aufgabenanalyse hat jedoch gezeigt, dass Kinder im Vorschulalter hier in der Lage sind, standardisierte Aufgaben zu bearbeiten, auch wenn die Qualität der Aufgaben nicht in jedem Fall zufriedenstellend ist. Insgesamt steht die Kindheitsforschung mit dem Einsatz standardisierter Erhebungsinstrumente noch ganz am Anfang. Dennoch lässt sich festhalten, dass vor diesem Hintergrund und dem explorativen Charakter der Untersuchung durchaus verwertbare Ergebnisse vorgelegt werden konnten. Unberücksichtigt bleiben bei diesem methodischen Vorgehen die Erfahrungswelten, Wahrnehmungen und Positionierungen der Kinder (Andresen & Sedding, 2014). In weiterführenden Untersuchungen gilt es, die Perspektiven der Kinder auf das Thema Berufe stärker zu berücksichtigen.

## 10 Fazit und Ausblick

Von Wensierski et al. (2005, S.13-14) stellen fest, dass „langjährige biographische Prozesse der Berufsorientierung, die die Heranwachsenden bereits seit der frühen Kindheit bis in das Erwachsenenalter durchlaufen, bisher kaum erforscht sind oder pädagogisch begleitet werden.“ Autor\*innen fordern eine systematische Berufsorientierung bereits im Sachunterricht der Grundschule (Baumgardt, 2012; Kaiser, 2002) bzw. kritisieren den späten Zeitpunkt der Berufsorientierung ab Sekundarstufe I (Brüggemann et al., 2015; von Wensierski et al., 2005). Nicht zuletzt fordert der Bildungsbericht die Neuausrichtung der Berufsorientierung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Diese Studie folgt dem Vorschlag von Brüggemann et al. (2015) nach einer Berufsfrühorientierung im Elementarbereich und stützt die Annahme, dass eine frühe Auseinandersetzung mit Berufen Kindern wichtige Einblicke in Berufstätigkeit und Arbeitswelt ermöglichen. Nicht zuletzt könnte eine frühe Auseinandersetzung mit Berufen auch rollen- bzw. geschlechterspezifische Vorstellungen entgegenwirken – der Nachweis dazu steht jedoch noch aus.

In den Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen wird das Thema „Berufe“ häufig mit Blick auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern aufgegriffen. Die Wertschätzung der Ressourcen und Kompetenzen von Eltern mit Bezug zur Arbeitswelt, aber auch auf persönliche Stärken, z.B. gärtnern, nähen, eröffnen vielfältige Anknüpfungspunkte für Kommunikation und eine gemeinsame Zusammenarbeit im Interesse der Kinder.

Die Ergebnisse der formativen Evaluation haben im Projekt dazu beigetragen vorliegende Berufsfelder zu erweitern und pädagogische Materialien zu entwickeln, um ausge-

hend von den Interessen der Kinder weitere Berufsbilder wie die Ärzt\*in, die Verkäufer\*in oder die Förster\*in zu erschließen.

Insgesamt legen die Ergebnisse der Untersuchung nahe, dass durch Projektarbeit die Umsetzung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen unterstützt werden kann, wenn es gelingt, das Projekt nicht als isoliertes Angebot zu verstehen, sondern als integrativen Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

## Literatur

- Andresen, Sabine & Sedding, Nadine (2014). Methoden der Kindheitsforschung. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 289-289). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Barabach, Antje (2007). *Internationale Ansätze und Konzepte zur Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Gestaltung des Übergangs von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung am Beispiel der USA. Expertise im Auftrag der Landesinitiative „Innovative Berufsbildung 2010 (IBB 2010)“*. Verfügbar unter: [https://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/UEbergang\\_Schule-Beruf/EXPERTISE\\_Berufsorientierung\\_USA\\_2008-04-17.pdf](https://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/UEbergang_Schule-Beruf/EXPERTISE_Berufsorientierung_USA_2008-04-17.pdf) [01.02.2021]. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bxt.11>
- Baumgardt, Iris (2011). Fußballstar, Schauspielerin oder Großkatzenforscherin? Berufliche Orientierungen in der Grundschule. In Dietmut Kucharz, Thomas Irion & Bernd Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 163-166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94131-8\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94131-8_29)
- Baumgardt, Iris (2012). Berufliche Orientierungen von Grundschulindern. *GDSU-Journal*, 2, 51-55.
- Brändle, Tobias & Grundmann, Matthias (2020). Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In Tim Brüggemann & Sylvia Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. überarb. und erweit. Aufl.) (S. 83-96). Münster, New York: Waxmann. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-92053-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-92053-9_2)
- Brüggemann, Tim, Gehrau, Volker & Handrup, Jutta (2015). Medien und Berufsvorstellungen von Kindern: Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Kinderbüchern auf das Berufsspektrum von Kindergartenkindern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10 (2), 203-220. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i2.19419>
- Chakraverty, Devasmita & Tai, Robert H. (2013). Parental Occupation Inspiring Science Interests. Perspectives from Physical Scientists. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 33 (1-2), 44-52. <https://doi.org/10.1177/0270467613509367>
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Edelmann, Walther (1996). *Lernpsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Frey, Karl (2007). *Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Neu ausgestattete Sonderausgabe*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gottfredson, Linda S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In Duane Brown & Associates (Hrsg.), *Career Choice and Development* (4. Aufl.) (S. 85-145). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gudjons, Herbert (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinghardt.
- Hempel, Marlies (2000). Zukunftsvorstellungen von Kindern. In Astrid, Kaiser & Röhner, Charlotte (Hrsg.), *Kinder im 21. Jahrhundert* (S. 109-121). Münster: LIT Verlag.

- Herzog, Walter, Neuenschwander, Markus P. & Wannack, Evelyne (2004). *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Hirschi, Andreas & Baumeler, Franziska (2020). Berufswahltheorien. Entwicklung und Stand der Diskussion. In Tim Brüggemann & Syliva Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. überarb. und erweiter. Aufl.) (S. 32-42). Münster, New York: Waxmann.
- Jugendministerkonferenz [JMK] & Kultusministerkonferenz [KMK] (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) [15.10.2020].
- Kaiser, Astrid (2002). Berufsorientierung in der Grundschule. In Jörg Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 158-164). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kaiser, Astrid (2004). Zukunftsbilder von Kindern der Welt. Vergleich der Zukunftsvorstellungen von Kindern aus Japan, Deutschland und Chile. In Ursula Carle & Anne Unckel (Hrsg.), *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule*, (Jahrbuch Grundschulforschung, Vol. 8, S. 212-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-09944-4\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09944-4_28)
- Klein, Michael (2015). *Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Knauf, Helen (Hrsg.) (2009). *Frühe Kindheit gestalten: Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kracke, Bärbel (2014). Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWB)*, 1, 16-19.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Rahn, Sylvia, Brüggemann, Tim & Hartkopf, Emanuel (2011). Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung. Die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 103 (4), 297-311.
- Rauner, Felix (2006). *Berufsorientierung ist in Deutschland unterentwickelt*. In *Bildungsklick*. Verfügbar unter: <https://bildungsklick.de/aus-und-weiterbildung/detail/berufsorientierung-ist-in-deutschland-unterentwickelt> [01.02.2021].
- Rauner, Felix & Grollmann, Philipp (Hrsg.) (2018). *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. akt. und erweiter. Aufl.). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. AG.
- Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas (2012). *Didaktik des außerschulischen Lernens* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Savickas, Mark L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In Duane Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4. Aufl.) (S. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Starmer-Brandt, Petra (2010). *Projektarbeit in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Stockmann, Reinhard & Meyer, Wolfgang (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich/UTB.
- von Wensierski, Hans-Jürgen, Schützler, Christoph & Schütt, Sabine (2005). *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Walper, Sabine & Tippelt, Rudolf (2010). Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In Heinz-Hermann Krüger & Cathleen Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. akt. und erweiter. Aufl.) (S. 205-243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97551-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97551-5_9)
- Zimmermann, Peter (2003). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

# Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für LeseEinstellungen und Textverstehen

Nora Heyne, Maximilian Pfof, Hanna Maria Heiler

## Zusammenfassung

Ziel der Studie ist es, den Stand der Fähigkeiten von Grundschulkindern zur affektiven Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte, als *empathisches Textverstehen*, und ihre Zusammenhänge mit Textverstehen und LeseEinstellungen zu untersuchen. Die Erhebung dieser Merkmale erfolgte anhand von Tests und Fragebögen im Anschluss an Lesungen. Die Befunde verdeutlichen, dass Kinder ( $N = 160$ ), insbesondere Mädchen, substantielle Fähigkeiten im empathischen Textverstehen aufweisen, die positiv mit den LeseEinstellungen und dem übergreifenden Textverstehen korrelieren. Dass diese Fähigkeiten, vermittelt über LeseEinstellungen, das Textverstehen begünstigen, zeigen die Daten nicht. Die Studie bietet zudem neue methodische Zugänge zur Erfassung des empathischen und des übergreifenden Textverstehens. Diese zukünftig bei Leseprozessen und im Entwicklungsverlauf zu untersuchen, lässt Erkenntnisse zum Potenzial empathischen Lesens für den Erwerb von Lesekompetenz und weiteren Fähigkeiten erwarten.

*Schlagwörter:* literarisches Textverstehen, empathisches Textverstehen, affektive Perspektivenübernahme, LeseEinstellungen, Primarstufe

*Affective Perspective-taking in Literary Text Comprehension at Primary-school Age and its Importance for Reading Attitudes and Text Comprehension*

## Abstract

The aim of the study is to investigate the state of abilities of primary school-age children in perspective-taking while understanding literary texts, labelled here as *empathic text comprehension*, and their relation to reading attitudes and general text comprehension. These features were assessed by means of tests and questionnaires following readings. Results revealed a substantial ability in children ( $N = 160$ ), in particular girls, in empathic text comprehension that correlates with reading attitudes and general text comprehension. Data do not show if this ability, mediated by reading attitudes, promotes text comprehension. By taking perspective-taking into account, this study offers new methodological approaches for the assessment of forms of text comprehension. Future investigation of these abilities during reading processes and developmental progression suggests insights into the potential of empathic reading for the acquisition of literacy and further education outcomes.

*Keywords:* literary text comprehension, empathic reading, affective perspective-taking while reading, reading attitudes, primary school

## 1 Einleitung und Zielstellung

Lesekompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung für die Teilhabe in der Gesellschaft, den schulischen und beruflichen Erfolg sowie das Erreichen persönlicher Ziele, weshalb ihre Vermittlung ein zentrales Bildungsziel in Grundschulen ist. Insbesondere hinsichtlich des Lesens literarischer Texte sollen Kinder dazu befähigt werden, Empathie für Gefühlslagen von Figuren in Texten zu entwickeln und deren Gedanken, Gefühle und zwischenmenschlichen Beziehungen zu verstehen (Kultusministerkonferenz [KMK], 2005; Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, 2005). Wie gut die Vermittlung von Lesekompetenz in Grundschulen in Deutschland gelingt, zeigen fortlaufende Leistungsstudien, wie etwa IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; Bos et al., 2007). Lesekompetenz bezeichnet darin, in Anlehnung an die *Literacy Konzeption*, die Fähigkeiten, Texte zu verstehen, zu interpretieren, zu reflektieren und für das Erreichen eigener Ziele zu nutzen, und umfasst verschiedene Teilleistungen mit spezifischen kognitiven Anforderungen. Obwohl diese Studien vielfältige Erkenntnisse zum Leistungsstand von Kindern liefern, wird der ihnen zugrundeliegende pragmatisch orientierte Lesebegriff gelegentlich kritisiert. So findet nach Spinner (2006) das lustvolle Lesen literarischer Texte darin zu wenig Beachtung, das jedoch für den Erwerb positiver LeseEinstellungen grundlegend ist. Als Teilkompetenzen des literarischen Lesens nennt er u.a. das Nachvollziehen von Gefühlen und Einstellungen literarischer Figuren und das Entwickeln von Empathie (Spinner, 2016), welche aus psychologischer Sicht Anforderungen der Perspektivenübernahme beinhalten (Heyne, 2014) und ebenso zu den Lehrzielen in Grundschulen zählen (KMK, 2005). Wie diese Fähigkeiten bei Grundschulkindern ausgeprägt und mit anderen Merkmalen verknüpft sind, zeigen die Leistungsstudien bislang nicht.

Erste Befunde zu den Fähigkeiten von Kindern, Perspektiven beim Verstehen literarischer Texte einzunehmen, bieten einzelne kleinere Studien, in denen jedoch selten Zusammenhänge mit LeseEinstellungen und anderen Merkmalen untersucht wurden. Nach den Befunden von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) zeigen bereits Grundschulkindern *empathische Leseleistungen*, die definiert werden als Fähigkeiten, das Innenleben von Figuren in literarischen Texten zu verstehen und Gefühlsbeziehungen zwischen ihnen zu ergründen. Ihre Erfassung basiert auf dem Modell nach Hurrelmann (2002), in dem fünf Dimensionen von Lesekompetenz unterschieden werden, zu denen – neben den in Leistungsstudien erfassten Dimensionen *Kognition* und *Reflexion* – auch die *Emotion* zählt. Diese Dimension umfasst die Fähigkeiten, eigene Erfahrungen und Gefühle mit Textinhalten zu verbinden sowie Empathie zu Figuren und Handlungen in literarischen Texten aufzubauen. Obwohl dieses Modell gelegentlich als Erweiterung der Literacy Konzeption aufgefasst wird, blieb seine Umsetzung in entsprechenden Lesekompetenztests, indem die genannten emotionalen Inhalte in Bezug auf den Text zu erkennen, zu erschließen oder zu interpretieren sind (gemäß den kognitiven Anforderungen nach der Literacy Konzeption, Abschnitt 2.2) – in der Studie von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) wie auch in Leistungsstudien – bislang aus.

Vor diesem Hintergrund liegt ein Fokus der Studie auf der Erfassung von Fähigkeiten zur affektiven Perspektivenübernahme beim literarischen Textverstehen von Grundschulkindern, i.S. von *empathischem Textverstehen*. Zudem wird darin das Verstehen eines vorgelesenen Texts in Anlehnung an die Literacy Konzeption und unter Berücksichtigung verschiedener Formen von Perspektivenübernahme erhoben. Die Untersuchung der Be-

ziehungen zwischen diesen Fähigkeiten, dem empathischen Textverstehen und den Leseinstellungen von Grundschulkindern, sind weitere Ziele dieser Studie.

## 2 Darstellung des Forschungsstandes

### 2.1 Perspektivenübernahme

*Perspektivenübernahme* bezeichnet das Verstehen und Antizipieren von Gedanken, Gefühlen oder dem Verhalten anderer Personen. Nach den verschiedenen Aspekten, die dabei im Fokus stehen, werden vorwiegend drei Formen unterschieden (u.a. Steins & Wicklund, 1993): Die *perzeptionelle* oder *visuell-räumliche* Perspektivenübernahme bezieht sich auf das Einnehmen der Sicht einer anderen Person in ihrer räumlichen bzw. visuell erfassbaren Umwelt. Die *konzeptionelle* Perspektivenübernahme bezeichnet die Fähigkeiten, Motive, Gedanken und das Wissen anderer Personen einzuschätzen. Die *affektive* bzw. *emotionale* Übernahme von Perspektiven beinhaltet, den emotionalen Zustand einer anderen Person wahrzunehmen. Sie kann – i.S. des Verständnisses der Gefühle anderer – als kognitive Komponente von Empathie aufgefasst werden und ebenso mit Empathie i.e.S. – als das Mitfühlen der Emotionen anderer – einhergehen (Steins & Wicklund, 1993).

Die Fähigkeiten zu diesen Formen von Perspektivenübernahme werden in verschiedenen Phasen der kindlichen Entwicklung ausgebildet. Im späteren Grundschulalter sind sie so weit entwickelt, dass zu erwarten ist, dass sie beim Verstehen literarischer Texte zum Tragen kommen. Die Fähigkeiten zur räumlichen Perspektivenübernahme manifestieren sich, je nach Objekt der Betrachtung, Kontextbedingungen und Komplexität der Aufgaben, im Alter zwischen etwa dreieinhalb bis zehn Jahren (u.a. Acredolo, 1979). Der Erwerb von komplexeren Fähigkeiten zur konzeptionellen Perspektivenübernahme ist – nach Studien zur Entwicklung des Verständnisses falscher Überzeugungen und der Theory of Mind (u.a. Westby & Robinson, 2014) – vorwiegend im Grundschulalter zu erwarten. Ebenso reicht der Erwerb von Fähigkeiten zur affektiven Perspektivenübernahme nach bisherigen Ergebnissen bis in die mittlere Kindheit (u.a. Chandler & Greenspan, 1972; Pons et al., 2004; Westby & Robinson, 2014).

Verschiedenen Studien zufolge unterscheiden sich Jungen und Mädchen nicht in den Fähigkeiten, die der affektiven Perspektivenübernahme zugrunde liegen. So treten bei Drei- bis Elfjährigen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in Aspekten des Verständnisses von Emotionen auf (Pons et al., 2004) wie auch nicht beim Verstehen der emotionalen Lage von Personen in kurzen Filmen bei Fünf- bis 13-Jährigen (Roberts & Strayer, 1996). Im Gegensatz dazu deuten andere Studien auf Unterschiede zugunsten der Jungen oder der Mädchen. Letztere erzielten z.B. höhere Leistungen in der Zuschreibung von Emotionen aufgrund von Überzeugungen (Fidalgo et al., 2018). Zu den Zusammenhängen der Fähigkeiten zur affektiven Perspektivenübernahme bei Grundschulkindern und dem Textverstehen liegen bislang kaum Erkenntnisse vor.

## 2.2 Lesekompetenz und Textverstehen

Wie oben skizziert ist aus bisherigen Leistungsstudien nichts darüber bekannt, wie gut es Grundschulkindern gelingt, die Gefühle von Figuren in Texten zu verstehen. Diese Studien zeigen hingegen, wie ihre allgemeinen Lesefähigkeiten ausgeprägt sind und womit sie zusammenhängen. So verdeutlichen die Ergebnisse der IGLU-Studie 2016 z.B., dass das Ausmaß, in dem Kinder zum Vergnügen lesen, stark mit ihrer Lesekompetenz korreliert ( $r = .32$ ) (Goy et al., 2017, S.152-153).

Die Erfassung von Lesekompetenz erfolgt in IGLU wie auch in anderen Leistungsstudien durch die Erhebung unterschiedlicher Teilleistungen, die durch spezifische kognitive Anforderungen gekennzeichnet sind. Beispielsweise wurde in früheren VERA-Erhebungen (Vergleichsarbeiten) zwischen den Teilleistungen a) Gewinnen von einzelnen Informationen, b) sinnkonstruierendes Lesen mit Verknüpfung von mehreren Informationen und c) reflektiertes Lesen mit komplexen Schlussfolgerungen und Interpretationen unterschieden (Groß Ophoff et al., 2008). Das erweiterte Konzept von Lesekompetenz in VERA umfasst vier Teilleistungen, die – je nach Grad der Beherrschung – fünf Kompetenzstufen kennzeichnen (KMK, 2013).

Die Erfassung des Verstehens von Emotionen literarischer Figuren erfolgte in den genannten Studien vorwiegend beiläufig anhand von Aufgaben, welche die definierten kognitiven Operationen enthalten und die sich auf verschiedene Textinhalte, u.a. Gefühle oder Motive von Protagonisten, beziehen können. Im Gegensatz dazu wurde in der Studie von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) das Textverstehen in Bezug auf die Emotionen von Figuren im Text explizit anhand des dazu entwickelten Tests zur Ermittlung empathischer Leseleistung (TELL) (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006) erfasst, ohne dass dabei jedoch die erforderlichen kognitiven Operationen berücksichtigt wurden. Die Erfassung der emotionalen Dimension von Lesekompetenz erfolgte damit in dieser Studie ausschließlich über die Variation der zu bearbeitenden Inhalte. Dass jedoch beide Aspekte – die kognitiven Operationen wie auch die Art der zu verarbeitenden Inhalte – kognitive Leistungen bestimmen, wie z.B. Tyler (1971) in einer Lernzieltaxonomie beschrieb, findet in beiden methodischen Zugängen wie auch in anderen Studien bislang keine Berücksichtigung.

## 2.3 Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen von Texten

In Abhängigkeit davon, welche Inhalte in literarischen Texten dargestellt sind, können verschiedene der genannten Formen von Perspektivenübernahme beim Textverstehen gefordert sein. Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen von Texten wird hier definiert als Fähigkeit, die gefühlsmäßigen Zustände von Figuren in literarischen Texten sowie ihre Veränderungen zu verstehen, und in Anlehnung an Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) als *empathisches Textverstehen* bezeichnet. Die Erfassung erfolgt in der vorliegenden Studie hinsichtlich der emotionalen Lage und ihrer Veränderungen von Figuren in einem spezifischen vorgelegten Text, im Unterschied zu textübergreifenden Erhebungen. Als textübergreifendes Maß wird z.B. in der Studie von Henschel und Roick (2013) die *kognitive Fantasieempathie*, i.S. der kognitiven Komponente von Empathie beim Verstehen literarischer Texte, neben emotionaler Fantasieempathie und auf reale Situationen bezogene Betroffenheit, anhand von Selbsteinschätzungen zu dem allgemeinen Leseverhalten erfasst.

Insgesamt deuten Studien mit verschiedenen Materialien darauf hin, dass bereits Kinder im Grundschulalter dazu in der Lage sind, die emotionalen Zustände von Figuren in Geschichten zu repräsentieren. So können Fünfjährige die Valenzen der emotionalen Zustände von Protagonisten in Audio- oder Videoaufnahmen korrekt zuordnen (Diergarten & Nieding, 2015). Bei Lesematerialien mit kurzen narrativen Texten gelingt dies ebenso Achtjährigen, wenn sie über ausreichende Gedächtniskapazitäten verfügen, die zur fortlaufenden Aktualisierung des entwickelten Situationsmodells erforderlich sind (Diergarten & Nieding, 2016). Obwohl Erwachsene nach diesen Analysen die Emotionen beschriebener Figuren genau erfassen, deuten andere Studien darauf hin, dass sie beim Lesen vorwiegend Valenzen von Emotionen i.S. ihrer Wertigkeit, weniger hingegen die spezifischen Ausprägungen wahrnehmen (Gygax et al., 2004). Ebenso konnte für Zehnjährige Kinder gezeigt werden, dass sie beim Lesen die Valenzen der emotionalen Zustände von Charakteren erfassen (Mouw et al., 2019). Nach den Befunden von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) können Kinder ab dem dritten Schuljahr jedoch auch Fragen zu spezifischen Emotionen von Figuren in Texten beantworten (s. TELL). Diese empathischen Leseleistungen korrelierten in mittlerer Höhe ( $r = .31$ ) mit Lesekompetenz (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006). Zudem zeigten sich bei dem Einsatz des revidierten TELL für Kinder der vierten Klassenstufe geschlechtsspezifische Unterschiede, nach denen die empathischen Leseleistungen von Mädchen die der gleichaltrigen Jungen übertrafen (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2007). Für Mädchen der neunten Klassenstufe zeigte sich in der Studie von Henschel und Roick (2013) ebenso eine höhere kognitive Fantasieempathie im Vergleich zu ihren Altersgenossen. Diese stand nicht im Zusammenhang mit dem Verstehen literarischer Texte, im Gegensatz zur emotionalen Fantasieempathie ( $r = .46$ ), die auch unter Kontrolle motivationaler und soziodemografischer Merkmale bedeutsame Varianzanteile im literarischen Lesen aufklärte. Dass das empathische Hineinversetzen in Textinhalte und Mitfühlen in Bezug auf literarische Figuren beim Lesen – aktiviert durch verbale Instruktionen – bei Kindern der sechsten Klassenstufe zu besseren Leseleistungen führt, zeigte die Studie von Bourg et al. (1993). Erklärt wurde dieser förderliche Effekt auf das Textverstehen durch die tiefere Verarbeitung und wiederholtes Nachlesen, die durch die Instruktion angeregt wurden. Nach Zwaan (1993) ermöglicht das kognitive und emotionale Hineinversetzen in fiktive Charaktere den Lesenden, unter Rückgriff auf eigene Erfahrungen und Vorwissen, Kohärenzlücken zu schließen und somit Textinhalte besser zu verstehen.

Neben diesen angenommenen Effekten des Hineinversetzens auf das Textverstehen sind ferner förderliche Einflüsse auf motivationale Merkmale von Lesenden denkbar. Nach Spinner (2006) sind das mentale Vorstellen von Lebenssituationen literarischer Figuren und das Nachvollziehen ihrer Gefühle wesentliche Voraussetzungen dafür, positive Leseinstellungen zu entwickeln. Erwartet wird zudem, dass das Hineinversetzen in literarische Figuren mit Neugier, Spannung, Vergnügen und emotionaler Beteiligung einhergeht (Hurrelmann, 2011), welche wiederum positive Einstellungen zum Lesen begünstigen und somit schließlich die Lesekompetenz verbessern. Entsprechend dieser Annahme lassen sich auch die Zusammenhänge zwischen Lesefreude und emotionaler ( $r = .53$ ) wie auch kognitiver Fantasieempathie ( $r = .49$ ) bei Jugendlichen aus neunten Klassen in der Studie von Henschel und Roick (2013) erklären.

### 3 Fragestellungen und Hypothesen

Vor diesem Hintergrund liegt der Fokus der Studie auf Fragen zum empathischen Textverstehen von Grundschulkindern bei der Rezeption literarischer Texte. Dabei wird zunächst untersucht, wie gut es ihnen gelingt, die Emotionen von Figuren und deren Veränderungen im Laufe einer Geschichte zu verstehen. Hierbei wird angenommen, dass sie ein Situationsmodell entwickeln und mit dem Verlauf der Geschichte aktualisieren (Frage 1). In einer weiteren Frage werden die Fähigkeiten zum empathischen Textverstehen in Abhängigkeit von dem Geschlecht untersucht (Frage 2), zu der die bisherigen Befunde verschiedene Ergebnisse erwarten lassen. Zudem wird untersucht, inwieweit diese Fähigkeiten mit den LeseEinstellungen zusammenhängen (Frage 3). Auf der Grundlage der dargestellten Annahmen und Befunde wird hierbei ein positiver Zusammenhang erwartet. Ebenso wird angenommen, dass das empathische Textverstehen eng mit den übergreifenden Fähigkeiten im Textverständnis verknüpft ist (Frage 4), was bislang kaum untersucht wurde. Ein enger Zusammenhang ist einerseits naheliegend, da nach den Annahmen gute Fähigkeiten im Textverstehen mit der Ableitung ganzheitlicher Repräsentationen von Textinhalten einhergehen und somit auch die Übernahme von affektiven Perspektiven beschriebener Figuren begünstigen. Umgekehrt erscheint es plausibel, dass empathisches Textverstehen, insbesondere das kognitive Nachvollziehen affektiver Perspektiven von Charakteren, Lesende unter Nutzung des Vorwissens darin unterstützt, Textinhalte besser zu verstehen. Aufgrund wiederholt gezeigter geschlechtsspezifischer Unterschiede in den Lese- und den empathischen Fähigkeiten wird zudem exploriert, wie der Zusammenhang zwischen empathischem Textverstehen und dem übergreifenden Verstehen von Texten in Abhängigkeit von dem Geschlecht ausfällt. Darüber hinaus ist nach bisherigen Befunden ebenso ein Mediationseffekt des empathischen Textverstehens zu erwarten, der, vermittelt über positivere LeseEinstellungen, zur Verbesserung des Textverstehens beiträgt.

## 4 Methoden

### 4.1 Ablauf der Untersuchung

Die Datenerhebung erfolgte im Februar 2019 im Zuge von Lesungen an zwei Schulen in Rheinland-Pfalz. Darin wurde ein narrativer Text<sup>1</sup> vorgelesen und anschließend von den teilnehmenden Kindern ein Test zur Erfassung des übergreifenden Verständnisses der Geschichte und des empathischen Textverstehens wie auch ein Fragebogen zu den LeseEinstellungen und verschiedenen demografischen Merkmalen bearbeitet. Über die gesamte Zeit der Lesung lag den Kindern eine gedruckte Version der Geschichte vor, in der sie mitlesen und später bei der Lösung der Testaufgaben nachlesen konnten.

### 4.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen an den Lesungen 163 Kinder aus dritten ( $N = 69$ ) und vierten ( $N = 94$ ) Klassenstufen teil, darunter 67 Mädchen und 68 Jungen. Zu 28 Personen liegen keine Angaben zum Geschlecht vor. Das Alter der Kinder reichte von acht bis elf Jahren und lag

im Durchschnitt bei 9.06 Jahren ( $SD = .80$ ). Ihre Teilnahme an der Lesung erfolgte freiwillig und mit dem schriftlichen Einverständnis der Erziehungsberechtigten.

### 4.3 Erfassung der Variablen

Der narrative Text enthielt Darstellungen zu Emotionen<sup>2</sup>, räumlichen Perspektiven sowie Motiven von vier Figuren als Stimulusmaterial für die Erfassung des übergreifenden Textverständnisses und des empathischen Textverstehens.

Die Erfassung des *empathischen Textverstehens* (EV) erfolgte anhand einer dafür entwickelten Skala auf der Grundlage von 16 Items, in denen die Valenzen der emotionalen Zustände der Figuren in jeweils angegebenen Szenen der Erzählung anhand einer fünfstufigen Likert-Skala mit Smileys (*gar nicht gut* bis *sehr gut*) einzuschätzen waren. Die Einschätzung der Valenzen wurde in Anlehnung an andere Studien genutzt, in denen sich dieses Format bewährt hatte (u.a. Mouw et al., 2019). Die Auswertung der erfassten Urteile wurde ergänzend in einer Studie mit Erwachsenen validiert ( $N = 60$ ; Heiler, 2021). Sie erfolgte, in Anlehnung an das Vorgehen bei vergleichbaren Instrumenten (u.a. Lockl et al., 2018), auf der Grundlage von paarweisen Vergleichen der eingeschätzten Valenzen zu je zwei spezifischen Situationen einer Figur im Verlauf der Geschichte (z.B. Vergleich der emotionalen Valenzen der Figur 1 in Situation X [z.B. Verlustsituation] vs. Situation Y [z.B. Wiederfinden]). Wenn in diesen insgesamt zwölf Vergleichen die richtige Relation vorlag, wurde jeweils ein Punkt vergeben. Die somit erreichte Punktzahl wurde, als Mittelwert, zu einer Skala (mit den Polen 0 und 1) verrechnet. Der so ermittelte Skalenswert diente als Maß des empathischen Textverstehens, für das eine gute Reliabilität vorlag (Cronbachs  $\alpha = .85$ ; siehe Tabelle 1).

Die Erfassung des übergreifenden *Textverständnisses* (TE) erfolgte anhand von Aufgaben, in denen die kognitiven Anforderungen sowie auch die Arten der zu bearbeitenden Inhalte systematisch variiert wurden (Tyler, 1971). Inhaltlich bezogen sich die Items auf Emotionen, räumliche Ansichten oder Motive der Figuren im Text und erforderten somit verschiedene Formen von Perspektivenübernahme, zu welchen Grundschul Kinder in der Lage sein sollten. Um die Items zu beantworten, waren Informationen zu diesen Inhalten a) direkt aus dem Text zu ermitteln, b) aufgrund mehrerer, nah beieinanderliegender Textstellen zu erschließen oder c) auf der Grundlage des eigenen Wissens und komplexerer Schlüsse zu interpretieren (Groß Ophoff et al., 2008). So waren beispielsweise Emotionen der Figuren im Text a) mit Bezug auf im Text genannte Gefühle zu nennen, b) aus einer dargestellten Situation und einem beschriebenen körperlichen Ausdruck zu erschließen oder c) aufgrund einer dargestellten Situation (z.B. Verlustsituation), die nach dem Vorwissen mit spezifischen Emotionen einhergeht, zu interpretieren. Die Items zu den räumlichen und konzeptionellen Perspektiven der Figuren waren analog aufgebaut. Vorgelegt wurden die insgesamt zehn Fragen zum Textverständnis<sup>3</sup> in verschiedenen Formaten, als 1) Multiple Choice Fragen (mit vier Antwortoptionen, von denen eine oder zwei zutrafen; ein Punkt wurde für jede richtig beantwortete Option vergeben), 2) Entscheidungstabellen (mit jeweils vier Aussagen, die durch Ablehnung oder Zustimmung zu beantworten waren; ein Punkt wurde für jede richtig beurteilte Aussage vergeben) oder als 3) offene Fragen (Kodierung der Antworten erfolgte nach inhaltlichen Kategorien, indem alle sinnge-  
mäßigen Angaben, die diesen entsprachen, mit einem Punkt bewertet wurden). Die Analysen der Items zu den verschiedenen Formen von Perspektivenübernahme deuteten nicht

auf eigenständige Dimensionen hin. Daher wurde in den Berechnungen nur die Gesamtskala zu den allgemeinen Fähigkeiten im Textverstehen genutzt, welche eine gute Reliabilität aufwies (Cronbachs  $\alpha = .77$ ; siehe Tabelle 1).

Die Erfassung der *LeseEinstellung* (LE) erfolgte anhand von drei Items in einem Fragebogen, in denen Aussagen zum Lesen (*a: Ich lese gern., b: Ich gehe gern in die Bibliothek., c: Ich lese viel in meiner Freizeit.*) anhand einer vierstufigen Skala zu beantworten waren (*0: stimmt gar nicht bis 3: stimmt ganz genau*). Die Analysen zeigten eine gute Reliabilität (Cronbachs  $\alpha = .78$ ; siehe Tabelle 1).

#### 4.4 Statistisches Vorgehen

Zur Berechnung der Zusammenhänge zwischen den Variablen wurden Korrelationsanalysen nach Pearson durchgeführt (siehe Tabelle 1). Um das empathische Textverstehen, die LeseEinstellungen und die übergreifenden Fähigkeiten zum Textverständnis hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede zu prüfen, kamen eine einfaktorielle ANOVA für unabhängige Stichproben (TE) und, bei ungleichen Varianzen, Welch-Tests (EV, LE) zum Einsatz (siehe Tabelle 2). Um die Bedeutung des übergreifenden Textverständnisses, von LeseEinstellungen und Geschlecht zur Vorhersage des empathischen Textverstehens zu untersuchen, wurden mithilfe von SPSS multiple Regressionsanalysen durchgeführt (siehe Tabelle 3). Daran anknüpfend erfolgten Analysen mit Process (Hayes, 2018), um die Hypothesen zu Mediations- und Moderationseffekten zu prüfen.

### 5 Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zu dem empathischen Textverstehen, den LeseEinstellungen und dem übergreifenden Textverständnis sowie ihre Korrelationen zeigt Tabelle 1. Wie darin deutlich wird, liegen die Fähigkeiten im empathischen Textverstehen im Durchschnitt etwas über dem Skalenmittelwert und deuten somit auf relativ gute Ergebnisse in Bezug auf die Gesamtskala. Auch das übergreifende Textverstehen ist im Durchschnitt geringfügig über dem Skalenmittel einzuordnen und weist eine niedrige Streuung auf. Die Angaben zu den LeseEinstellungen reichen über die gesamte Spannweite der Skala und deuten, mit einem etwas über dem Skalenmittelwert liegenden Durchschnitt und mit einer relativ großen Streuung, auf überwiegend positive LeseEinstellungen der untersuchten Kinder hin.

*Tabelle 1:* Deskriptive Statistik und Interkorrelationen

	Range	Min	Max	MW	SD	$\alpha$	LE	TE
EV	0–1	0.00	1.00	0.73	0.27	.85	.21**	.21**
LE	0–3	0.00	3.00	1.87	0.93	.78		.16*
TE	0–1	0.17	0.87	0.58	0.13	.77		

*Anmerkung:* EV = Empathisches Verstehen, LE = LeseEinstellungen, TE = Textverstehen; Range für theoretische Reichweite,  $\alpha$  für Cronbachs Alpha der Skalen; Korrelationen nach Pearson \*\*  $p \leq 0.01$ , \*  $p \leq 0.05$  (einseitige Testung).

Wie die Korrelationen in Tabelle 1 zeigen, steht das empathische Textverstehen in gleichem Ausmaß signifikant positiv mit dem übergreifenden Textverständnis ( $r = .21$ ;  $p = .004$ ) und den LeseEinstellungen ( $r = .21$ ;  $p = .010$ ) im Zusammenhang. Die LeseEinstellungen der Kinder korrelieren zudem mit ihren Fähigkeiten im Textverstehen ( $r = .16$ ;  $p = .035$ ).

Um zu überprüfen, ob dieser Zusammenhang einen Effekt des empathischen Verstehens auf die LeseEinstellungen abbildet, welche sich wiederum förderlich auf das übergreifende Textverstehen auswirken, wurde eine Mediationsanalyse durchgeführt. Während sich darin signifikante Effekte des empathischen Textverstehens auf die LeseEinstellungen ( $\beta = .21$ ;  $p = .019$ ) wie auch auf das übergreifende Textverständnis ( $\beta = .26$ ;  $p = .003$ ) zeigen, fallen der Effekt der LeseEinstellungen ( $\beta = .11$ ; *n. s.*) wie auch der gesamte indirekte Effekt auf das Textverständnis ( $\beta = .02$ ; *n. s.*) nicht signifikant aus.

*Tabelle 2:* Empathisches Verstehen, LeseEinstellungen sowie Textverstehen von Mädchen und Jungen

	Jungen		Mädchen	
	MW	SD	MW	SD
EV	0.68	0.28	0.77	0.23
LE	1.59	0.95	2.15	0.82
TE	0.58	0.13	0.56	0.14

*Anmerkung:* EV = Empathisches Verstehen, LE = LeseEinstellungen, TE = Textverstehen.

Zum Vergleich der Fähigkeiten der Mädchen und Jungen bietet Tabelle 2 einen Überblick. Die Ergebnisse deuten an, dass Mädchen höhere Leistungen im empathischen Textverstehen aufweisen als Jungen, was sich in einer einfaktoriellen ANOVA für unabhängige Stichproben bei ungleichen Varianzen als signifikant herausstellte ( $F(1, 129) = 4.408$ ;  $p = .038$ ). Ebenso unterschieden sich ihre LeseEinstellungen signifikant ( $F(1, 125) = 12.693$ ;  $p = .001$ ), was hingegen nicht für ihre Fähigkeiten im übergreifenden Textverstehen zutrifft ( $F(1, 133) = 0.624$ ;  $p = .431$ ).

*Tabelle 3:* Multiple Regression zur Vorhersage der Fähigkeiten im empathischen Verstehen in Abhängigkeit von Textverstehen, LeseEinstellungen und Geschlecht

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4a	Modell 4b
Konstante					
TE	.21 (.009)**	.26 (.003)**	.28 (.001)**	.29 (.001)**	.47 (.000)**
LE		.16 (.056)	.10 (.264)	–	–
GE			.21 (.020)*	.20 (.015)*	.19 (.023)*
TE x GE				–	-.25 (.037)*
R <sup>2</sup> (korr.)	.036	.094	.125	.104	.127

*Anmerkung:* Empathisches Verstehen (EV) als Zielkriterium; Textverstehen (TE, mean-zentriert), LeseEinstellungen (LE, mean-zentriert), Geschlecht (GE; 1: weiblich, 0: männlich) und Interaktion von Geschlecht und Textverstehen (TE x GE) als Prädiktoren; gezeigt sind standardisierte Koeffizienten  $\beta$  (mit zugehörigen p-Werten), \*\*  $p \leq 0.01$ , \*  $p \leq 0.05$  (zweiseitige Testung).

Wie die Ergebnisse der Regressionen in Tabelle 3 verdeutlichen, tragen das übergreifende Textverständnis und das Geschlecht der Kinder in den jeweiligen Modellen signifikant zur Vorhersage ihrer Fähigkeiten im empathischen Textverstehen bei, was nicht durchweg für die LeseEinstellungen zutrifft. Darüber hinaus zeigen die Analysen, neben signifikanten Haupteffekten durch das Textverständnis und das Geschlecht der Kinder, einen signifikant negativen Moderationseffekt dieser Variablen. Den durchgeführten Analysen nach Hayes (2018) zufolge ist der Effekt signifikant für Jungen ( $B = .92$ ;  $p = .000$ ), nicht jedoch für Mädchen ( $B = .25$ ;  $p = .246$ ).

## 6 Diskussion

Die Befunde verdeutlichen, dass die Kinder die Valenzen der emotionalen Zustände der Figuren im Text im Laufe der Handlung im Durchschnitt recht gut einschätzten und damit substantielle Leistungen im empathischen Verstehen aufwiesen (Frage 1), wie es einige der vorgestellten Studien erwarten ließen (u.a. Diergarten & Nieding, 2016; Mouw et al., 2019). Über die bisherigen Erkenntnisse hinaus zeigten diese Befunde, dass es Kindern auch gelingt, Veränderungen in den Valenzen der Emotionen literarischer Figuren über eine Handlung hinweg zu erfassen. Dies bestärkt die Annahme, dass sie ein Situationsmodell entwickelten und mit dem Verlauf der Geschichte aktualisierten.

Zu der Frage, ob geschlechtsspezifische Unterschiede in der affektiven Perspektivenübernahme beim literarischen Textverstehen vorliegen (Frage 2), zeigten die Analysen einen Leistungsvorsprung der Mädchen. Die Befunde entsprechen damit den Ergebnissen von Schneider und Bertschi-Kaufmann (2007), nach denen Mädchen der vierten Klassenstufe höhere empathische Leseleistungen zeigten als ihre Klassenkameraden. Ebenso stimmen die vorliegenden Befunde mit den Ergebnissen zu Jugendlichen in neunten Klassen überein, in denen Mädchen eine höhere kognitive Fantasieempathie aufwiesen (Henschel & Roick, 2013). Eine Ursache dafür könnte sein, dass Mädchen seit frühen Phasen der Entwicklung einen Vorsprung in einzelnen Fähigkeiten zum Verständnis von Emotionen aufweisen (Fidalgo et al., 2018), die sie darin unterstützen, affektive Zustände von literarischen Figuren zu erfassen.

Die Ergebnisse zu dem Zusammenhang von LeseEinstellungen und empathischem Textverständnis (Frage 3) zeigten, in Übereinstimmung mit der Hypothese, dass Leseaktivitäten umso mehr geschätzt wurden, je höhere Leistungen die Kinder im empathischen Textverstehen aufwiesen. Diese Ergebnisse entsprechen den Befunden von Henschel und Roick (2013) und bestärken zudem die Annahme, dass das empathische Textverstehen, insbesondere das kognitive Hineinversetzen in die Gefühlslagen von literarischen Figuren, als vergnüglich erlebt wird und somit die LeseEinstellungen fördert (Heyne, 2014; Hurrelmann, 2011; Spinner, 2006).

Darüber hinaus verdeutlichten die Ergebnisse eine positive Korrelation zwischen dem empathischen Textverstehen der Kinder und ihrem Textverständnis (Frage 4), was auf der Grundlage vorgestellter Studien zum Lesen in vergleichbarer Höhe erwartet wurde (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006; Bourg et al., 1993). Sie entsprachen hingegen nicht den Befunden von Henschel und Roick (2013), in denen ein solcher Zusammenhang bei Jugendlichen der neunten Klassenstufe nur in Bezug auf die emotionale Fantasieempathie vorlag. Ob dem gezeigten Zusammenhang in dieser Studie eine kausale Wirkung

zwischen den Variablen zugrunde liegt, bleibt in den vorliegenden Daten offen. Er könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass gute Fähigkeiten im Textverstehen die Entwicklung ganzheitlicher Textrepräsentationen und somit das Verstehen der Perspektiven beschriebener Figuren im Text begünstigen, worauf die Ergebnisse hindeuteten: Textverstehen leistet darin – neben einem signifikanten Effekt durch die Geschlechtszugehörigkeit, der sich bei Mädchen und Jungen unterscheidet (Moderationseffekt) – einen starken Beitrag zur Vorhersage des empathischen Textverstehens. Andererseits könnte der Zusammenhang dadurch bedingt sein, dass das empathische Textverstehen, als Nachvollziehen der affektiven Perspektiven literarischer Figuren unter Einbezug eigenen Vorwissens, die Kinder unterstützt, Kohärenzlücken zu schließen und somit den Textinhalt besser zu verstehen, was der Annahme von Zwaan (1993) entspricht. Diese Annahme und der Befund, dass Jungen weniger Wissen zum Verständnis von Emotionen vorweisen (Fidalgo et al., 2018), welches das übergreifende Textverständnis wie auch das empathische Textverstehen unterstützt, könnten den gezeigten Moderationseffekt erklären.

Aus einer weiteren Perspektive wurde zudem erwartet, dass sich die Fähigkeiten im empathischen Textverstehen, vermittelt über positive Effekte auf die Einstellungen zum Lesen, förderlich auf das übergreifende Textverstehen auswirken, was sich in den Daten als Mediationseffekt zeigen sollte. Obwohl die Befunde auf signifikante Effekte des empathischen Verstehens auf das Textverstehen und, der Annahme von Spinner (2006) entsprechend, LeseEinstellungen hindeuteten, fielen der Effekt der LeseEinstellungen wie auch der gesamte indirekte Effekt auf das Textverstehen nicht signifikant aus. Dass sich die erwarteten indirekten Effekte nicht zeigten, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die zu einem einzigen Messzeitpunkt erhobenen Daten keine geeignete Grundlage zur Untersuchung dieser Fragestellung bieten.

Als erster übergreifender Kritikpunkt dieser Studie ist daher zu nennen, dass sie, aufgrund ihres Designs, keine Hinweise auf kausale Effekte liefert. Um diese und die Zusammenwirkung der hier betrachteten Variablen zu untersuchen, wäre es aufschlussreich, empathisches Textverstehen, LeseEinstellungen und übergreifendes Textverständnis über mehrere Messzeitpunkte zu erfassen und dabei auch mögliche Einflussfaktoren in den Blick zu nehmen. Als solche sind v.a. die Gedächtniskapazitäten zu nennen, die nach bisherigen Befunden eng mit den in dieser Studie untersuchten Variablen zusammenhängen. Ein weiterer Kritikpunkt der Studie ist darin zu sehen, dass das eingesetzte Instrument zur Erfassung des Textverstehens vorab keiner Validierung unterzogen wurde. Um die gewonnenen Daten hinsichtlich ihrer Validität zu prüfen, wäre es nötig, ihre Zusammenhänge mit Messungen aus bewährten Tests zu validieren, was aufgrund der begrenzten Projektressourcen nicht möglich war. Obwohl die Analysen darauf hindeuteten, dass die Erfassung der Fähigkeiten im empathischen Textverstehen anhand des entwickelten Instruments gelang, wäre – als dritter kritischer Punkt der Studie – eine Validierung der damit erhobenen Daten im Hinblick auf ähnliche Maße wie auch weitere Schülermerkmale, u.a. die Formen von Fantasieempathie, wünschenswert. Hierfür liegen jedoch bislang kaum validierte Instrumente für die untersuchte Altersgruppe vor (Camp, 2019).

Trotz der genannten Kritikpunkte liefert die Studie Einblicke zum Stand der Fähigkeiten von Grundschulkindern, affektive Perspektiven von literarischen Figuren zu erfassen und somit erste Hinweise darauf, wie gut entsprechende Ziele in der Grundschulbildung erreicht werden. Vor allem aber bietet sie – durch die vorgestellten methodischen Zugänge – Ansatzpunkte für die zukünftige Erhebung und Untersuchung von empathischem Textverstehen wie auch des übergreifenden Textverständnisses unter der Berücksichti-

gung von Aspekten der Perspektivenübernahme. Zukünftige Erkenntnisse dazu – insbesondere auf der Basis validierter Instrumente und längsschnittlicher Studien zur Erfassung der hier untersuchten Merkmale bei Leseprozessen wie auch möglicher Einflussfaktoren – versprechen einerseits, neue Wege zur Förderung von empathischem Textverstehen und Lesefähigkeiten zu eröffnen. Andererseits lassen weiterführende Analysen zu diesen bislang wenig beachteten Merkmalen von Kindern – u.a. auch zu ihrer Fantasieempathie und Empathie in der Realität und deren wechselseitigem Zusammenhang – aufschlussreiche Hinweise auf ihre Bedeutung im Laufe individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Heranwachsenden erwarten.

## Anmerkungen

- 1 Die Geschichte „Der verlorene Bettdeckenhöhlenleuchtzauberstab“ (Heyne & Lüth, 2018) entstand im Zuge des Projekts *ReAdventure*, in dem *Literarische Spaziergänge* für Kinder durchgeführt und der Test erprobt wurden. Darin verliert der Protagonist zu Beginn einen ihm bedeutsamen Gegenstand und begegnet auf der Suche nach diesem weiteren Figuren. Die räumlichen, konzeptionellen und emotionalen Perspektiven der Figuren kennzeichnen die Handlung, die an direkt begehbbaren Orten in Chemnitz spielt.
- 2 Als Emotionen treten bei den Figuren Ärger, Traurigkeit, Freude, Überraschung, Angst und Scham auf.
- 3 Die Musterlösungen wurden aus den Antworten von sieben erwachsenen Leser/inne/n ermittelt.

## Literatur

- Acredolo, Linda P. (1979). Laboratory versus home: The effect of environment on the 9-month-old infant's choice of spatial reference system. *Developmental Psychology*, 15 (6), 666-667. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.6.666>
- Bertschi-Kaufmann, Andrea & Schneider, Hansjakob (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt „Lesen und Schreibkompetenzen fördern“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (3), 393-424. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.3.4734>
- Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut & Valtin, Renate (2007). IGLU 2006. Eine internationale Schulleistungsstudie der IEA. In Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert & Renate Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11-20). Münster: Waxmann.
- Bourg, Tammy, Ridsen, Kirsten, Thompson, Shellie & Davis, Ellen C. (1993). The effects of an empathy-building strategy on 6th graders' causal inferencing in narrative text comprehension. *Poetics*, 22, 117-133. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(93\)90024-B](https://doi.org/10.1016/0304-422X(93)90024-B)
- Camp, Margret de la (2019). *Empathie und Leseverstehen: Kognitionspsychologische, neurowissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Grundlagen einer Didaktik des empathischen Lesens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Chandler, Michael J. & Greenspan, Stephen (1972). Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke. *Developmental Psychology*, 7 (2), 104-106. <https://doi.org/10.1037/h0033145>
- Diergarten, Anna K. & Nieding, Gerhild (2015). Children's and adults' ability to build online emotional inferences during comprehension of audiovisual and auditory texts. *Journal of Cognition and Development*, 16 (2), 381-406. <https://doi.org/10.1080/15248372.2013.848871>
- Diergarten, Anna K. & Nieding, Gerhild (2016). Online emotional inferences in written and auditory texts: A study with children and adults. *Reading and Writing*, 29 (7), 1383-1407. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9642-z>

- Fidalgo, Angel M., Tenenbaum, Harriet R. & Aznar, Ana (2018). Are there gender differences in emotion comprehension? Analysis of the Test of Emotion Comprehension. *Journal of Child and Family Studies*, 27 (4), 1065-1074. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0956-5>
- Goy, Martin, Valtin, Renate & Hussmann, Anke (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In Anke Hussmann, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper, Eva-Maria Lankes, Nele McElvany, Tobias C. Stubbe & Renate Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143-175). Münster: Waxmann.
- Groß Ophoff, Jana, Isaac, Kevin, Hosenfeld, Ingmar & Eichler, Wolfgang (2008). Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA. In Bernhard Hofmann & Renate Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007* (S. 36-51). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Gygas, Pascal, Garnham, Alan & Oakhill, Jane (2004). Inferring characters' emotional states: Can readers infer specific emotions? *Language and Cognitive Processes*, 19 (5), 613-639. <https://doi.org/10.1080/01690960444000016>
- Hayes, Andrew F. (2018). *PROCESS Procedure for SPSS*. Verfügbar unter: <https://www.guilford.com/p/hayes3> [10. Dezember 2020].
- Heiler, Hanna (2021). *Erfassung der affektiven Perspektivenübernahme beim literarischen Lesen im Grundschulalter: Eine Studie zur Pilotierung des PÜLitometers*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Henschel, Sofie & Roick, Thorsten (2013). Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45 (2), 103-113. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000084>
- Heyne, Nora (2014). *Merkmale des Leseunterrichts im vierten Schuljahr im Fokus videobasierter Analysen. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 48*. Münster: Waxmann.
- Heyne, Nora & Lüth, Petra (2018). *Der verlorene Bettdeckenhöhlenleuchtauberstab. Eine phantastische Geschichte*. Unveröffentlichtes Versuchsmaterial zur Untersuchung der Perspektivenübernahme beim Lesen (Druck anforderbar).
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz: Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 29 (176), 6-18.
- Hurrelmann, Bettina (2011). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung* (S. 18-28). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich: [Beschluss vom 15.10.2004]*. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ – Primarbereich –: [Beschluss vom 04.03.2010]*. Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> "KSM\_GS\_Deutsch\_Lesen\_2013-03-08\_Entwurfsfassung nach LV 2011.pdf" [11. September 2020].
- Lockl, Kathrin, Händel, Marion & Artelt, Cordula (2018). Kompetenztestung bei Grundschulkindern: Differenzielle Effekte unterschiedlicher Testbedingungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50 (1), 33-43. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000183>
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2005). *Weiterentwicklung der Grundschule: Rahmenplan Grundschule: Teilrahmenplan Deutsch*. Grünstadt: Sommer. Verfügbar unter: [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Teilrahmenplan\\_Deutsch\\_GS.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Teilrahmenplan_Deutsch_GS.pdf) [11. September 2020].
- Mouw, Jolien M., van Leijenhorst, Linda, Saab, Nadira, Danel, Marleen S. & van den Broek, Paul (2019). Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 16 (1), 66-81. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1334548>

- Pons, Francisco, Harris, Paul L. & Rosnay, Marc de (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Roberts, William & Strayer, Janet (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67 (2), 449-470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01745.x>
- Schneider, Hansjakob & Bertschi-Kaufmann, Andrea (2006). Lese- und Schreibkompetenzen fördern: Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch*, 12 (20), 30-51.
- Schneider, Hansjakob & Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007). Selbstgestaltete Lektüre oder angeleitetes Lesetraining? Zu den Effekten zweier Methoden der Leseförderung. *Bulletin VALS-ASLA*, (86), 29-52.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Grundlagen. In Kaspar H. Spinner (Hrsg.), *Lehrer-Bücherei Grundschule. Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren: Grundlagen und Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse* (2. Aufl., S. 7-34). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Spinner, Kaspar H. (2016). Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht. In Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehrmann & Jan Standke (Hrsg.), *Literarizität: Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 187-200). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steins, Gisela & Wicklund, Robert A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44 (4), 226-239.
- Tyler, Ralph W. (1971). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Westby, Carol & Robinson, Lee (2014). A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in Language Disorders*, 34 (4), 362-382. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000035>
- Zwaan, Rolf A. (1993). *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/upal.29>

# Inequality, social justice and the purpose of Early Childhood Education

*Frances Press, Mandy Cooke, Leanne Gibbs and Robbie Warren*

## **Abstract**

Early childhood education and care (ECEC) – as with education more generally – should be a central plank of a suite of social policies designed to support more socially just societies. However, universal access to ECEC in itself, will not redress inequalities. This paper draws upon reports from the Australian Children’s Education and Care Quality Authority (ACECQA), and data from three doctoral studies nested within the Australian Exemplary Early Childhood Educators at Work research project, to argue for attention to the quality of the early childhood system and to consider the contribution that a deeply embedded *socially just purpose* makes to quality.

*Keywords:* early childhood education, social justice, quality, inequality

*Ungleichheit, soziale Gerechtigkeit und die Bestimmung frühkindlicher Bildung*

## **Zusammenfassung**

Frühkindliche Bildung und Betreuung (FBBE) sollte – wie Bildung im Allgemeinen – ein zentraler Bestandteil einer Reihe von sozialpolitischen Maßnahmen sein, die darauf abzielen, eine sozial gerechtere Gesellschaft zu unterstützen. Allerdings wird ein allgemeiner Zugang zu frühkindlicher Bildung und Betreuung an sich keine Ungleichheiten beseitigen. Dieser Beitrag stützt sich auf Berichte der Australian Children’s Education and Care Quality Authority (ACECQA) sowie auf Daten aus drei Promotionsstudien, die im Rahmen des australischen Forschungsprojekts Exemplary Early Childhood Educators at Work durchgeführt wurden. Die Ergebnisse sind ein Plädoyer dafür, der Qualität des frühkindlichen Systems mehr Aufmerksamkeit zu schenken und den Beitrag zu würdigen, den eine tief verankerte *Orientierung an sozialer Gerechtigkeit* im Hinblick auf Qualität leistet.

*Schlagwörter:* frühkindliche Bildung, soziale Gerechtigkeit, Qualität, Ungleichheit

## **1 Introduction**

Drawing upon policy and research located within the context of Australian early childhood education and care (ECEC), this paper argues that universal provision is a necessary but, of itself, insufficient policy to address inequalities in childhood. We examine reports

from the Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) and data from the Australian Exemplary Early Childhood Educators at Work Linkage project (ARCLP 160100532), to argue that attention to the quality of the early childhood system is necessary if the promise of universal access in mitigating inequality is to be achieved. We draw upon three doctoral studies nested within the Exemplary Early Childhood Educators at Work project to consider the contribution that a *socially just purpose* might make to the quality of ECEC programmes. We speculate that attention to both quality and purpose may be particularly relevant in policy contexts such as that of Australia; policy contexts in which the availability of ECEC relies upon commercial business as well as the state, and in which both the supply and quality of service provision is uneven. In Australia, the policy target of universal access is decoupled from the quality of the service provided. Although improving the quality of early childhood programmes is a policy objective, the subsidisation of families' access to such programmes is not tied to programme quality. In addition, reliance upon a mixed economy for the provision of ECEC means that there is not a shared or unifying narrative that underpins the objectives of supply.

## 2 The drive to universal provision

For several decades, policy institutions with global reach have advocated for the expansion of early childhood education and care (ECEC) as a means of addressing the impacts of inequality (see for example the OECD Starting Strong Reports; the World Bank, nd). The arguments for children's access to ECEC are well rehearsed and well researched. High quality ECEC has a positive impact upon children's development, later success at school, and a number of longitudinal studies show this impact endures throughout the life course (NICHD, 2005; Sylva et al., 2010; Tayler, 2016). The potential effectiveness of ECEC is predicated upon its capacity to provide a platform from which children can be provided with opportunities, support and specialist interventions early in the life course. Thus, studies often point to the greatest positive impact being evident for children who face risks to their development. Mitigating the impacts of risk early can prevent the effects of adversity compounding, as well as provide a strong foundation for subsequent development (Heckman & Masterov, 2007; Shonkoff & Phillips, 2000).

As the desirability of providing ECEC has gained traction, a number of policy institutions as well as the policy platforms of various national governments, espouse the universal provision of ECEC. In 2006 for example, Starting Strong 2 (OECD, 2006) advocated for a universal approach to access. In 2009, under major policy reform for the early childhood sector, Australia adopted a target of universal access to an early childhood education and care service for children in the year before school. At the same time, Australia revised and expanded the reach of its quality accreditation system for early childhood programmes. However, at no time has Australian policy explicitly tied support for children's access to early childhood education to programme quality. This is problematic, as quality, as it is measured in Australia, is highly variable.

This paper draws on published data from Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA), and extant literature to argue that the quality of ECEC should be taken into account, if inequality is to be addressed. Further, we draw on data from three doctoral studies conducted within centres assessed as being of high quality, to

consider the impact that a socially just ‘purpose’ may contribute to the quality of the programme delivered and in turn the programme’s capacity to address inequalities within the site of the programme.

The paper commences with an outline of the context of Australian ECEC provision to highlight its diverse and fragmented nature. Fragmentation is a contextual feature of supply that we believe underscores the need to consider both quality and purpose. We follow with a brief note about quality. We acknowledge that quality is a contested concept and explain our rationale for using the Australian early childhood quality rating system as administered by the Australian Children’s Education and Care Quality Authority (ACECQA). This is followed by a review of ACECQA data highlighting the variability of ECEC quality especially in relation to socio-economic indices.

We then turn to the Exemplary Early Childhood Educators at Work Study, with a particular focus on its use of the theory of practice architectures and the findings related to ‘purpose’ that emerged across the doctoral studies attached to the project.

### 3 The Australian ECEC Context

Australian ECEC is comprised of full day care services (usually referred to as long day care); sessional services – morning or afternoon, or short-day sessions (usually referred to as preschool); and home-based services (usually referred to as family day care). Services are provided and managed by a mixture of not-for-profit providers (non-government organisations, local government and education departments) and for-profit providers (owner-operated single services, small chains and large corporations).

All early childhood services are required to be registered with the Australian Children’s Education and Care Quality Authority (ACECQA) and participate in ACECQA’s National Quality Framework (NQF). The NQF is comprised of the National Regulations and the National Quality Standard (NQS); learning frameworks (most notably the Early Years Learning Framework); and a process for quality assessment and rating. The National Regulations establish baseline inputs in relation to factors such as staff qualifications, staff to child ratios and the physical environment, with which all services are required to comply. These are factors that are sometimes referred to as the *structural* or *contributing* components of quality. Such baseline inputs establish a common minimum standard upon which to build quality, but do not in themselves ensure good experiences and outcomes for children and families (Wangmann, 1995). The National Quality Standard attends more closely to the *determining* or *process* components of quality. Through a process of internal and external evaluation, services are assessed against seven areas: educational program and practice; children’s health and safety; physical environment; staffing arrangements; relationships with children; collaborative partnerships with families and communities; and leadership and governance. Following assessment, services are awarded a quality rating for quality of either (from lowest to highest): Significant Improvement required; Working Towards National Quality Standard; Meeting National Quality Standard; Exceeding National Quality Standard; or Excellent (ACECQA, 2020).

## 4 A note about quality

The use and pursuit of ‘quality’ in early childhood education has been subject to considerable critique, most notably since the publication of *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* (Dahlberg et al., 2007; for examples within the Australian context, see also Fenech, 2011; Hunkin, 2018). A plea for attention to quality inevitably raises the question of what is meant by ‘quality’ as constructions of quality are contested and contextually bound. Quality measurement systems are critiqued for imposing external benchmarks which might override professional judgement, responses to local conditions, or result in a narrowing of curriculum, if the outcomes measures are also narrow.

The potentially distorting impact of commercial interests on the supply of ECEC includes downward pressures upon the quality of children’s experiences (Press & Woodrow, 2018; Hunkin, 2018). As a result, impetus from the profession for a national system for accrediting the quality of early childhood programmes gained considerable momentum when government policy opened up the supply of early childhood programmes to commercial interests in the early 1990s (Logan et al., 2012). Thus, the introduction of a quality rating system has been an especially important policy lever in Australia, and one which has widespread professional support, because of Australia’s reliance upon on a mixed economy early childhood provision.

Conscious of the critique of quality, the Exemplary Early Childhood Educators at Work research team nevertheless chose to use ACECQA quality ratings as an external reference point for the quality of early childhood services (ACECQA, 2020) (the ratings are explained in more detail in the following section). We did so for several reasons. Firstly, ACECQA oversees a national system applicable to all early childhood programmes regardless of how, or to whom, they are provided. This was important as our study has national reach. Secondly, key elements of the current system such as the Early Years Learning Framework (Belonging, Being, Becoming), have been developed by, and in close consultation with, the early childhood field. A key principle of the EYLF is that educators engage ‘with questions of philosophy, ethics and practice’ (Department of Education and Training, p. 14). Thirdly, the ACECQA system combines both self-assessment and external assessment. As Hunkin (2018) observes, the ACECQA standards support the ‘meaning making’ advocated by Dahlberg et al. (2007). Contextual responsiveness and the exercise of professional judgement are encouraged in order for services to meet the standards.

## 5 Variations in quality ratings

We noted previously that the policy ambition of universal access in Australia is not explicitly linked to the quality of the service children have access to. However, ACECQA makes the quality rating for individual services publicly available through its Starting Blocks website (<https://www.startingblocks.gov.au/>). In addition, ACECQA regularly releases analyses of aggregated data that identify and track variations in quality ratings. According to the NQF Snapshot (May 2020), approximately 18 percent of centred based services (long day care and preschool) are rated as Working Towards National Quality Standard (NQS); 51 percent are rated as Meeting NQS, 30 percent are rated as Exceeding

the NQS. Only seven centre-based services were rated as Significant Improvement required, and only 42 were rated as Excellent (to be awarded a rating of Excellent, services must make a specific application and not all services eligible to apply for a rating of excellent, do so) (ACECQA, May 2020). The majority of services 'meet the standard', nevertheless there is still considerable variation in quality according to type of provider and location. Services managed by private for profit organisations were less likely to be rated as Exceeding the NQS or above (18%). The not for profit sector was more likely to achieve an Exceeding rating, ranging from 30 percent (for catholic schools) to 54 percent (for local government) (p. 14).

Following the research that points to the impact of high quality ECEC on children facing disadvantage (including the consequences of inequality), high quality services should be available in of areas socio-economic disadvantage if the ECEC system is to successfully contribute to the reduction of inequality. Unfortunately, in relation to early childhood provision in Australia, the converse is true with 23 percent of services in the most disadvantaged areas (SEIFA<sup>1</sup> quintile 1) rated as Working Towards NQS and only 26 percent rated as Exceeding the NQS. This compares to 18 percent of services in the most advantaged areas (SEIFA quintile 5) rated as Working Towards NQS and 36 percent rated as Exceeding NQS (ACECQA, June 2020).

Such findings underscore the argument that the provision of early childhood services in itself is not enough, in other words universal access is only part of the equation. In the light of research that indicates that mediocre or poor quality services may be harmful for children (NICHD, 2005), it is important to implement strategies that improve quality across the board and do not leave access to high quality services to the vagaries of location or parental income. In the Exemplary Early Childhood Educators at Work study, the research team were keen to interrogate the daily work of early childhood educators and examine the conditions that supported the work and decision making of educators in services rated as being of very high quality. Using the Theory of Practice Architectures, the research aims to gather information both on educators' practices, and also the arrangements that inform and support their practices.

## 6 The Exemplary Early Childhood Educators at Work Project

The Exemplary Early Childhood Educators at Work project is a three phase national study, gathering empirical data on the work of early childhood educators in their everyday practice. It focuses on educators in services that are externally rated by the Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) as being of very high quality.

The overarching study aims to gather data on the practices and decision making of educators in high quality services, hypothesising that educator decision making and practices are a central element to the achievement of a high quality rating (an overview of the project can be found in Press et al., 2020). Attached to the overarching project are three doctoral studies, each focused on a particular area of educator conceptualisations and practices: children's rights (Robbie Warren); educator risk-taking (Mandy Cooke) and leading and leadership (Leanne Gibbs). The case studies for each doctoral study have taken place in different early childhood services which display a specialisation in the area of

study, as well as meet the criteria related to quality. The doctoral candidates have been an integral part of the larger study, meeting regularly with the team of Project Investigators, supporting and contributing to the analysis of the larger data set, as well as the data from their own studies.

An important impetus for the project is to gather empirical data to describe and assert the distinct nature of early childhood education in a context of two policy threats: the potential schoolification of early childhood curricula and provision; and the de-skilling of the work of early childhood education (Press et al., 2020). It is envisaged that the Study will help to explicate, at least in part, the knowledge, reflexivity and practices (both professionally and organisationally) that support high quality ECEC, and this in turn can inform the pre-service education and professional development of early childhood educators and the way in which services are managed.

This article specifically draws on the insights from the three doctoral studies, to highlight the contribution that a socially just purpose appears to make to the quality of the service. By using the term ‘purpose’ we are capturing the vision, philosophy or underlying motivations that drive educator actions and decisions, collectively and individually. An orientation to social justice emerged as a common theme across each doctoral study and we believe constitutes an important cultural-discursive arrangement that supports the quality of the programs in question. The cultural-discursive arrangements that prefigure and support educator practices are an important feature of the Theory of Practice Architectures, the conceptual framework for the study (explained subsequently).

## 6.1 Method and approach

The data cited in this paper is drawn from the three doctoral studies. Participants in both the overarching study and each doctoral study are educators working in centre-based services that have achieved an ‘exceeding’ rating in every rateable quality area as well as an overall rating of ‘Exceeding National Quality Standard’. The tranche of services from which educators were invited was proportionately very small (an estimated 10%) as only one third of those services with an overall rating of Exceeding NQS, had an exceeding rating in all seven areas (ACECQA, May 2020, p. 18). From the tranche of eligible services, each doctoral student selected a small number of services to conduct case studies relevant to their area of study. As well as the criteria explained above (the quality rating), each student applied additional criteria to identify services with a particular focus on their area of research.

Cooke’s study of educators’ conceptualisation of risk taking in exemplary services, was conducted in three services that expressly valued children’s risk-taking. Cooke scanned website materials of eligible services to identify those that appeared to value the role of children’s beneficial risk-taking. Indicators included, for example, descriptions such as ‘children are encouraged to take risks’; or images of such things as children climbing trees. Gibbs’ study of leading and leadership was conducted in three sites that expressly referenced governance, leadership and educator development on their websites and identified the development of leading and leadership within materials related or attached to their ACECQA quality assessment. Warren’s study of educators’ conceptualisation and enactment of children’s rights was conducted at four sites that expressed an explicit rights-based philosophical position on their service website or brochure. All services met the quality rating criteria explained above.

Each student conducted a form of case study in which they spent between 6-8 days within each service spread over a period of weeks. Methods of data collection common across the studies were observations, interviews, and field notes. In each study, observations were in supported observational tables, developed from existing research literature relevant to each focus area. These tables acted as a guide for researcher observations, but care was taken not to confine observations to practices noted on the table. One to one interviews and group interviews generally took between 45 minutes and one hour. Interview transcripts were returned to participants for member checking. To sense check their interpretations of data, doctoral students used reflective journals, discussions with supervisors, and follow-up interviews with participants.

## 6.2 Conceptual framework – The Theory of Practice Architectures

The primary conceptual and theoretical framework for the overall project and underpinning each doctoral study is the Theory of Practice Architectures (TPA) (Kemmis, 2018). The Theory of Practice Architectures recognises that what educators do and decide in their work is affected by a range of factors including the discourses of their profession, the organisation in which they work, and socio-economic and political contexts – local, national and international. Importantly however, TPA does not position educators as the passive conduits of external influence, but rather recognises educators' agency, their impact upon their profession and working environment and their capacities to make wise moral decisions.

TPA has a strong orientation to social justice. According to Kemmis (2018), a key proponent of TPA, education should serve the double purpose of:

enhancing individuals' opportunities and capacities for self-expression, self-development, and self-determination, and, not only in our own nations but also across the globe, securing cultures based on reason, productive and sustainable economies, and just and democratic societies (p. 9).

Rather than positioning education as the transfer of knowledge, TPA understands education as 'an initiation into practices', practices that are intended to be both 'in the justified self-interests of that person' and 'in the justified collective interests of all' (Kemmis, 2018 p. 8.)

In the context of TPA, practices are socially established activities that are understood in terms of 'doings' (physical activities and work), 'sayings' (language and understandings) and 'relatings' (relationships with people and material things). The *architecture* of 'practices architectures' refers to the arrangements that prefigure practices. These arrangements fall into three, sometimes overlapping, categories: cultural-discursive arrangements (sayings), material-economic arrangements (doings), and social-political arrangements (relationships). Practices are mediated by these conditions but not determined by them. There is a dialectic between the practitioner and the practice architectures of the site (Mahon et al., 2017). These three components of practices (sayings, doings and relatings) come together in the *project* of the practice, in other words the *purpose* (intention and aims) that motivates the practice (Kemmis, 2018, p. 6; Mahon et al., 2017).

Thus in relation to TPA, educators' practices will be mediated by the policy context of their work, the organisational context within which they work, the discourse and traditions of their profession, as well as their personal beliefs and dispositions.

In the following discussion we consider how purpose can be evident at three different levels: the broader purpose of education; the philosophy of the service; and the motivations of educators.

### *6.2.1 Education's dual purpose*

TPA's positioning of education as having a dual purpose of benefitting the individual and society, is highly congruent with historical and contemporary drivers of early childhood education. As in many parts of the world historically, advocacy for early childhood education in Australia arose out of a concern for young children, both in terms of children's overall welfare and in relation to inappropriate and frequently harsh methods of schooling. Organisations such as the Kindergarten Union, Sydney Day Nursery, and the Creche and Kindergarten Association, founded in Australia at the turn of the twentieth century, focused upon the provision of free kindergartens and day nurseries for children living in abject poverty, children who experienced very real threats to their health and overall development. However, these early childhood advocates were not only intent on opening free kindergartens in poor neighbourhoods, they were also committed to educational reform. They sought the adoption of kindergarten principles into schools, motivated by a desire to provide all children with life affirming experiences, including learning through play (Roberts, 1993; Press & Wong, 2013; Wong, 2013).

The positioning of early childhood education as a buffer against inequality resonates in contemporary advocacy for ECEC, as is evident in the theme of this journal. A broader vision of ECEC as a site of, and contributor to, democratic practice and social justice is also evident in contemporary writing (Dahlberg & Moss, 2007; Wong, 2013). Although both these aims are, in some senses, future oriented (what kind of world do we want to live in?), they are also firmly aware of children's present.

However, in the Australian system, the provision of services is fragmented. While a number of contemporary providers bring them a tradition of social justice, and commitment to public education, this is not true of the sector as a whole. There are a variety of motivations including those driven primarily by commercial opportunity (Press & Woodrow, 2018). In this context therefore, the emergence of a socially just purpose as a common theme across the doctoral studies within these high quality services struck us as worthy of attention.

### *6.2.2 Purpose, the project of the practice*

The project of educators' practices is the purpose or intention that motivates the practice (Kemmis, 2018; Mahon et al., 2017). The three doctoral studies not only observed and documented the practices of educators but sought to understand the underlying motivations for educators' practices.

We propose that purpose is a crucial but obscured aspect of quality that is woven throughout the structural and process factors that are often the focus of quality research. Multiple purposes may be evident across educator practices, and are evident at different levels of practice, for example at the macro-level of the purpose of education; the philosophical orientation of each site of practice (the service itself); and the micro-level intentions behind educators' actions. We now discuss the expressions of purpose identified through these studies that support practices that both contribute to high quality and support socially just outcomes for children and families.

### *Macro-level purpose*

At the macro-level, the social justice orientation of early childhood education is a practice tradition. However, this practice tradition is not necessarily evident in all ECEC. The expansion of ECEC services triggered by late twentieth century neo-liberal reforms, has often been driven by commercial objectives (Press et al., 2018) rather than a desire to address inequalities. Nonetheless, in both the not-for-profit and for-profit services that participated in each doctoral study, a social justice orientation was evident in their overall purpose (the project) of the high quality early childhood education and care programmes in the study. We argue that a genuine social justice orientation is a necessary component of an early childhood system that contributes to redressing inequality and can be discerned in the rationale for educators' practices.

Another expression of macro-level purpose, found to influence educator practices, is the nationally approved learning framework for early childhood services *Belonging, being and becoming: the Early Years Learning Framework (EYLF)*. The EYLF is an officially endorsed reference point for educator practices, and in the conceptual framework of TPA contributes to the cultural-discursive arrangements of ECEC as a site of practice.

The EYLF explicitly calls upon educators to ground their practices in an ethic of social justice. The introduction to the framework references the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC):

Early childhood educators guided by the Framework will reinforce in their daily practice the principles laid out in the United Nations Convention on the Rights of the Child (the Convention). The Convention states that all children have the right to an education that lays a foundation for the rest of their lives, maximises their ability, and respects their family, cultural and other identities and languages. The Convention also recognises children's right to play and be active participants in all matters affecting their lives. (p. 5)

It subsequently exhorts educators to work in ways that address inequality, build social cohesion, and respect diversity. It calls upon educators to:

... challenge practices that contribute to inequities and make curriculum decisions that promote inclusion and participation of all children.

... recognise that diversity contributes to the richness of our society and provides a valid evidence base about ways of knowing. For Australia it also includes promoting greater understanding of Aboriginal and Torres Strait Islander ways of knowing and being.

... think critically about opportunities and dilemmas that can arise from diversity and take action to redress unfairness. [Educators] provide opportunities to learn about similarities and difference and about interdependence and how we can learn to live together (p. 14).

The influence of the EYLF is evident in the site based philosophies of services, and in the framing of educator decision-making.

### *The site of practice*

Services within these studies had statements of philosophy or vision that informed and guided decision-making and practices. Often these statements referred back to commitments to quality as expressed in the NQS, or drew directly from documents such as the EYLF. However, these references did not constrain the development or expressions of site-based objectives unique to each service and which shaped the particular practices of each site. For example, one service's philosophy contained sections that directly echoed the sentiments and language of the EYLF.

We recognise that that diversity contributes to the richness of our society and provides opportunities for different ways of knowing. We also believe that our curriculum should reflect and promote a better understanding of Aboriginal and Torres Strait Islander ways of knowing and being. As a community of learners it is our responsibility to think critically about opportunities and dilemmas that can arise from diversity and take action to redress unfairness/antibias so that we live together in harmony. (Wattle Kindergarten, Cooke)

This was not an unthinking repetition of official language, but an expression of intent that was reflected strongly in the culture and practices of the programme and extended upon in other aspects of the philosophy, for example with a commitment to

Embedding the perspectives of First People's on a daily basis in order to create a culturally safe environment. (Wattle Kindergarten, Cooke).

Similarly, service in another part of the country reflected a similar commitment to be "guided by Aboriginal and Torres Strait Islander perspectives" (Service D, Gibbs)

References to children's rights were contained in a number of philosophy statements. While a commitment to children's rights is in keeping with an expressed aim of the EYLF, this common commitment was expressed and enacted in each service in different ways.

We value children's right to play as enshrined in the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989). We believe that children are capable and confident and therefore we promote risk-taking dispositions. (Banksia House, Cooke)

We aim to lay solid foundations for caring, respectful and tolerant citizens of the future. We believe that children's voices should be heard in a socially just environment, and that they should be able to take risks within our interest based learning program. Children's rights and agency are important to us. (Service C, Warren).

These excerpts show an interrelationship between the broad objectives expressed through the EYLF, and the commitments of these services. In acknowledging this relationship, we are not positioning services as passive recipients and enactors of external objectives – the EYLF is a little over a decade old and many services had strong commitments in their philosophies before its introduction. However, such shared language and commitments are perhaps strengthened by this mutuality.

#### *Micro-level purpose – educator motivations and intent*

It's become engrained in me; this idea of social justice, this idea of equity, this idea of ...actually we owe it to these children and these families. (Theresa, cited in Gibbs, 2020)

There are these little sparks in the way I manage or lead that always drive my practice or my principles as well. They are very much a values orientation, which is around equity and social justice. (Is-la, cited in Gibbs, 2020)

There is no doubt that the stated philosophies or commitments of services are not always reflected in the practices found within them (see for example, Press & Woodrow, 2018). However, in the high quality services in which these studies were based, the connections between philosophy and practice were strongly evident in educators' discussions about what motivated them.

For example, the service with the philosophy that proclaimed 'every child has a right to education and to feel safe and supported' (Service E, Gibbs) had leaders who worked very

hard to ensure inclusive practices, making full use of existing resources and their knowledge of funding options and regulatory requirements.

We were at full capacity and we had a parent come and her child had a disability. We were full but she was vulnerable. She was sitting at that table crying and of course that child started the very next week ... we made the phone calls (to the regulatory authority) and we went over numbers. (Theresa, cited in Gibbs, 2020)

Educators that worked in service that worked ‘within a philosophical framework of a sustainable future’ (Service D, Gibbs) were observed to embark on a long term child led project about environmental sustainability after children expressed their concerns about the amount of plastic waste they could see when they went on excursions.

Cooke’s study on risk-taking in high quality services, took place in services that placed a high value on risk-taking, often through their written philosophy statements (as previously illustrated), as well as their pedagogical approaches. Through Cooke’s study of educators’ conceptualisation of risk, risk-taking was evident in two main domains: the appropriate risk-taking that educators supported children in taking (Cooke et al., 2019); and the risk taking of educators themselves (Cooke et al., 2020). No matter in which domain risk lay, educators were motivated by a view of children as competent and empowered, and a desire to provide opportunities to further develop these traits. In turn, educators saw the development of children’s competence and empowerment as contributing to the betterment of society.

I think they’re very much part of the world and I’ve worked with children who have changed things. Children who have done stuff, who have stood up and spoken and felt very, very, empowered by that. I think it’s really empowering to say it’s not what you do in the future it’s what you can do now. (Lucy, Teatree Children’s Centre)

... if we produce human beings that are thinkers and problem solvers who have an understanding of big concepts, they can take that knowledge with them. (Caz, Teatree Children’s Centre)

Educators’ own risk taking was also motivated advocacy. This advocacy was related to standing up for the perceived needs and aspirations of individual children ‘... it is about being a voice for the child sometimes and that can be risky’ (Mary, Wattle Kindergarten) and about a collective vision linked possible futures:

The risks could be of benefit not just to the organisation, but to the community. Those choices you make can change the political thought pattern of people, change the actions of people and we become more politically aware of what’s going on around us. (Prisha, Teatree Children’s Centre)

Similarly, in discussing their commitments to and enactment of children’s rights, educators in Warren’s study on children’s rights were motivated by wanting to make a difference in the lives of individual children, and a vision for a better, more just society.

I think for the community it makes much better human beings... I think it empowers them to feel a sense of themselves ... if you feel like you’re powerless, you don’t feel like you can contribute, then, you don’t have a lot of self-worth. So, I think when children are respected to make a contribution, then that actually empowers them in their own right as a human being (Deanne)

Well I feel very positive about these children because I think they’re learning how to get along with other people. I think they are going to be able to work together to bring really good outcomes and I just feel like they’re just going to grow up to be, to be able to look into someone else’s world, to be able to have empathy for someone because that’s a big thing ... (Dale)

Purpose, as expressed at multiple levels (policy, site philosophy and educator intent) infiltrated the practices of educators, at each of these high quality services. Importantly, these enactments of purpose, as expressed, were imbued with a social justice orientation.

## 7 Early childhood education and inequality

[W]e educate people not so they may *know things*, but so they can *live well* – so they can live good lives. (Kemmis, 2018, p. 1).

At the commencement of the paper, we articulated our position that early childhood education and care (ECEC) – like education more generally – should be a central plank of a coherent suite of social and economic policies designed to create more socially just societies. We reiterate our caveat that ECEC on its own cannot result in an equal society, but we do believe its capacity to address inequalities can be enhanced. Wong (2013) identifies ECEC's potential contribution to social justice as occurring in the following ways: "facilitating greater equity in the distribution of resources, challenging oppressive practices, supporting moral development and enacting children's rights" (p. 313).

Strengthening ECEC's impact upon inequality requires policy levers that ensure universal access and attention to quality. However, attention to quality, at the level of government, organisation, and educators' practice, must be directed to the achievement of socially just outcomes. These factors are enmeshed.

The Australian system of early childhood education faces challenges across these areas. In Australia, universal access to early childhood has not been achieved. Under reforms initiated in 2009, Australia now has a participation rate of 15 hours a week in early childhood education for 90 percent of children, but only in the year before school (AIHW, 2020). Further, the quality of programmes that children are attending is highly variable. The work of ACECQA has been laudable in underscoring the centrality of the quality of children's and families' experiences as a goal for both government policy and the early childhood services. Though not without its challenges, the quality rating system does call for contextual relevance. The pedagogical guidance provided by the EYLF is not narrowly prescriptive (a criticism often levelled at government policies designed to address quality) and requires the application of professional judgement. These are strengths. However, the unevenness in the quality of ECEC and the skewing of poorer quality services in areas of greater economic disadvantage undermines the capacity of the Australian ECEC to address inequality at a systems level.

Nevertheless, our focus on high quality early childhood centres illuminated a very clear focus on outcomes related to social justice for these programmes.

We concur with Kemmis' (2018) observation that educational research might help us understand the conditions and practices that enable and constrain the achievement of education's double purpose 'to live well in a world worth living in'. Collectively, these studies illuminate the importance of purpose in the quality story and the way in which purpose is evident across multiple levels.

Further, we discern an interrelationship between the broad objectives expressed through a resource related to national policy, such as the EYLF, and the shared commitments of these services, as expressed in their philosophies and the intentions of educators. In making this connection, we are not positioning organisations or educators as passive

recipients and enactors of externally imposed objectives. The EYLF is a little over a decade old and many services had strong commitments in their philosophies before its introduction. However, the shared language and commitments to different forms of social justice are perhaps strengthened by this mutuality. In turn, educators influence the nature of each service's philosophy and how it is expressed in what happens for children and families.

We conclude with the following quote that captures the passion and commitment of many the educators that took part in these studies:

That's what families and communities deserve. I will go that extra mile for you, and you don't need to give me anything. I'm going to do it because that's what you deserve. That's your right as a human isn't it? (Theresa) (Gibbs, 2020)

## Note

- 1 The Socio-Economic Indexes for Areas (SEIFA) is used by the Australian Bureau of Statistics to rank areas according to relative socio-economic advantage and disadvantage through five quintiles. SEIFA Quintile 1 pertains to the most disadvantaged through to SEIFA Quintile 5 being the most advantaged (ABS, 2018).

## References

- Australian Bureau of Statistics (ABS) (2018). *Socio-Economic Indexes for Areas*. Available at: <https://www.abs.gov.au/websitedbs/censushome.nsf/home/seifa> [11<sup>th</sup> August 2021].
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (2020). *Guide to the National Quality Framework*. Available at: [https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-01/Guide-to-the-NQF\\_2.pdf](https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-01/Guide-to-the-NQF_2.pdf) [11<sup>th</sup> August 2021].
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (nd). *Starting Blocks.gov.au*. Available at: [Starting Blocks.gov.au](http://Starting Blocks.gov.au) [11<sup>th</sup> August 2021].
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (May 2020). *NQF Snapshot Q1 2020*. Available at: [https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-05/NQFSnapshot\\_Q1May2020.pdf](https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-05/NQFSnapshot_Q1May2020.pdf) [11<sup>th</sup> August 2021].
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (June 2020). *Quality Ratings by Socio-Economic Status of Areas. Occasional Paper 7*. Available at: <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-06/OccasionalPaper7.pdf> [11<sup>th</sup> August 2021].
- Australian Institute of Health and Welfare (2020). *Australia's Children*. Available at: <https://www.aihw.gov.au/reports/children-youth/australias-children/contents/education/early-childhood-education> [11<sup>th</sup> August 2021].
- Cooke, Mandy, Press, Frances & Wong, Sandie (2020). Educators' risk-taking in high quality early childhood education. *International Journal of Early Years Education*. Online First: <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1848531>
- Cooke, Mandy, Wong, Sandie & Press, Frances (2020). High quality educators' conceptualisation of children's risk-taking in early childhood education: provoking educators to think more broadly. *European Early Childhood Education Research Journal*. Online First: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755499>
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation* (2nd ed.). London: Routledge.

- Department of Education and Training (nd). *Belonging, being & becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Available at: [https://www.dese.gov.au/national-quality-framework-early-childhood-education-and-care/resources/belonging-being-becoming-early-years-learning-framework-australia\\_\\_](https://www.dese.gov.au/national-quality-framework-early-childhood-education-and-care/resources/belonging-being-becoming-early-years-learning-framework-australia__) [11<sup>th</sup> August 2021].
- Fenech, Marianne (2011). An Analysis of the Conceptualisation of ‘Quality’ in Early Childhood Education and Care Empirical Research: Promoting ‘Blind Spots’ as Foci for Future Research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (1), 102-117. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.2.102>
- Gibbs, Leanne (2020). “That’s your right as a human isn’t it?” The emergence and development of leading as a socially-just practice in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45 (4), 295-308. <https://doi.org/10.1177/1836939120966093>
- Heckman, James & Masterov, Dimitriy (Eds.) (2007). *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29 (3), 446-493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
- Hunkin, Elise (2018). Whose quality? The (mis)uses of quality reform in early childhood and education policy. *Journal of Education Policy*, 33 (4), 443-456. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1352032>
- Kemmis, Stephen (2018). Educational research and the good for humankind: changing education to secure a sustainable world. Address to the *Finnish Institute for Educational Research (FIER)*. Available at: Microsoft Word – 180524 Ed research and the good\_23.docx (jyu.fi) [11<sup>th</sup> August 2021]
- Logan, Helen, Press, Frances & Sumsion, Jennifer (2012). The quality imperative: Tracing the rise of ‘quality’ in Australian early childhood education and care policy. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (3), 4-13.
- Mahon, Kathleen, Kemmis, Stephen, Francisco, Susanne & Lloyd, Annemaree (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. In Kathleen Mahon, Susanne Francisco, & Stephen Kemmis (Eds.). *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures (pp. 1-30)*. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7_1)
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: Guildford Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). *Starting Strong Reports*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong Reports*. Paris: OECD Publishing.
- Press, Frances & Wong, Sandie (2013). *A voice for young children: 75 years of Early Childhood Australia*. Deakin West, ACT: Early Childhood Australia.
- Press, Frances & Woodrow, Christine (2018). Marketisation, Elite Education and Internationalisation in Australian Early Childhood Education and Care. In Claire Maxwell, Ulrike Deppe, Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Eds.). *Elite Education and Internationalisation (pp. 139-159)*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Press, Frances, Woodrow, Christine, Logan, Helen & Mitchell, Linda (2018). Can we belong in a neo-liberal world? Neo-liberalism in early childhood education and care policy in Australia and New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19 (4), 328-339. <https://doi.org/10.1177/1463949118781909>
- Press, Frances, Harrison, Linda, Wong, Sandie, Gibson, Megan, Cumming, Tamara & Ryan, Sharon (2020). The hidden complexity of early childhood educators’ work: The Exemplary Early Childhood Educators at Work study. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21 (2), 172-175. <https://doi.org/10.1177/1463949120931986>
- Roberts, Jan (1993). *Maybank Anderson: Sex, Suffrage & Social Reform*. Sydney: Hale & Iremonger.
- Taylor, Collette (2016). *The E4Kids study: Assessing the effectiveness of Australian early childhood education and care programmes*. Available at: [https://education.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0006/2929452/E4Kids-Report-3.0\\_WE](https://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/2929452/E4Kids-Report-3.0_WE) [11<sup>th</sup> August 2021].

- Shonkoff, Jack P. & Phillips, Deborah A. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram & Taggart, Brenda (Eds.) (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Wangmann, June (1995). *Towards integration and quality assurance in children's services*, Australian Institute of Family Studies. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Wong, Sandie (2013). A 'Humanitarian Idea': Using a Historical Lens to Reflect on Social Justice in Early Childhood Education and Care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14 (4), 311-323. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.4.311>
- World Bank (nd). *Investing early childhood development*. Available at: <https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment#1> [11<sup>th</sup> August 2021].

# Primäre Herkunftseffekte unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und Input als wesentliche Faktoren der kindlichen Sprachentwicklung

Eva Frick

*„Der Motor der Sprachentwicklung ist die Bereitschaft der Umgebung, auf die sprachlichen Äußerungen der Kinder einzugehen.“  
(L. Hoffmann & S. Rainel-Straka, 2000)*

Sprachliche Kompetenzen gelten als Grundvoraussetzung für die Teilhabe des gesellschaftlichen Lebens. In weiterer Folge wirken sich sprachliche Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit und die Anwendung von Bildungssprache bestimmend auf den beruflichen Lebensweg aus; Sprache fungiert somit als (intellektuelles) Werkzeug. Zugleich ist eine Zunahme der Kinder und Jugendlichen zu verzeichnen, welche nicht nur mit einer Sprache, sondern mehrsprachig aufwachsen. „Mehrsprachigkeit ist [somit] die Bildungs- und Teilhabevoraussetzung einer zunehmend größer werdenden Zahl von Kindern und Jugendlichen in deutschen Kitas und Schulen.“ (Putjata & Plöger, 2020, S. 1).

Der vorliegende Beitrag untersucht die familialen Herkunftsmerkmale unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit sowie den Input durch die engsten familialen Bezugspersonen in Bezug auf die sprachliche Entwicklung bei Kindern, da Bildungsprozesse, welche in der Familie durchlaufen werden, als Fundament für spätere Sprach- und Literacy-Kompetenzen gelten (Frick, 2019). Diese primären Effekte beschreiben den möglichen Einfluss von Herkunft auf die Kompetenzentwicklung im sprachlichen Bereich. Der Begriff Input beinhaltet in diesem Zusammenhang die sprachlichen Handlungen, die ein Kind im familialen Umfeld von seinen Bezugspersonen erfährt. Dabei spielen die Qualität und die Quantität des Inputs, welche die Kinder erfahren, eine enorme Rolle, da von diesen die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen maßgeblich abhängt und direkt beeinflusst wird (Frick, 2017, S. 437). Die Familie gilt somit als erster, wichtigster und einflussreichster Bildungsort – im Positiven wie im Negativen (Kieferle et al., 2013). Die grundlegende Hypothese lautet, dass Kinder im Alter von bis zu vier Jahren bessere sprachliche Kompetenzen (in Deutsch) entwickeln, wenn sie durch familiale Bezugspersonen bei der Sprachentwicklung unterstützt werden. Die Thematik der sprachlichen (Früh-)Förderung ist somit eine aktuelle. Vorwiegend geht es dabei jedoch um ein Ausgleichen von sprachlichen Defiziten bis zum vollendeten vierten Lebensjahr, um Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich vorzubeugen (Kammermeyer & Molitor, 2005; Dickinson, 2013; Dux & Sievert, 2012).

Für die Untersuchung wurden einerseits die Einschätzung des sprachförderlichen Verhaltens der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten sowie deren höchste abgeschlossene Ausbildung und andererseits die Sprachentwicklung der Kinder untersucht. Als familiale

Praxen werden das Vorleseverhalten, das Interaktionsverhalten in Bezug auf Lieder singen und Reimspiele durchführen sowie die sprachlichen Anregungen, welche das Kind zu Hause bekommt, miteinbezogen. Die normativ-theoretische Argumentation im Forschungsdiskurs im Bereich der sprachlichen Bildung und Mehrsprachigkeit ist bislang vorherrschend, dennoch wird, auf Grund der Untersuchung bei Kindern bis zu einem Alter von vier Jahren, auf die Einschätzung der Eltern zurückgegriffen, da die Einbeziehung der persönlichen Perspektiven der Kinder auf Grund des jungen Alters nicht in dieser Art möglich gewesen wäre.

Die sprachliche Entwicklung der Kinder in der Erstsprache verläuft grundsätzlich gleichförmig, d.h. die Erwerbsphasen werden in einer bestimmten, gleichen Reihenfolge durchlaufen (Meisel, 2013). Als Unterscheidungsfaktoren gelten die Verweildauer in den einzelnen Entwicklungsstufen, also das individuelle Entwicklungstempo, sowie die Ausprägung der Entwicklung in den jeweiligen Stufen. Dabei spielen Faktoren wie u.a. der familiäre Hintergrund (Bourdieu, 1983), insbesondere das Bildungsniveau der Eltern (Hillmert, 2012) sowie die Qualität und Quantität des Inputs durch die Bezugspersonen (Frick, 2019; Frick, 2017) eine wesentliche Rolle für die Bildungschancen von Kindern. Die Entwicklung der Erstsprache ist mit einem Alter von vier Jahren in den Grundzügen abgeschlossen (s. Abbildung 1).

Abbildung 1: Sprachentwicklung – Meilensteine und Grenzpfosten (Frick, 2019, S. 76)



Der Zweitspracherwerb unterscheidet sich diesbezüglich, da die Erwerbsphasen nicht in Relation zum Alter der bzw. des Erwerbenden gesetzt werden (können), sondern sich als einzelne inhaltliche Phasen darstellen – immer in Abhängigkeit von dem Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs. Der grundlegende Erwerb einer Zweitsprache dauert bis zu sechs Jahre. Dies stellt somit den Zeitraum dar, welcher den Kindern zugestanden werden müsste, um die Zweitsprache hinsichtlich der Anwendung als Bildungssprache annähernd beherrschen zu können.

Input, sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht, sowie Zuwendung in Form von Interaktionen sind dabei determinierende Faktoren in Bezug auf die Wirkung sprachförderlicher Maßnahmen. Die Frequenz der gehörten Wörter, die Möglichkeit des Eintauchens in ein Sprachbad sowie vielfältige, interessante und sinnstiftende Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle (Frick, 2017). Weitere einflussnehmende Aspekte auf die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Kinder sind die Qualität der Beziehungen in der Familie, die Bildung der Eltern sowie die sozioökonomische Situation (Strehmel, 2008).

## Untersuchung

Grundlage der Analyse bildeten die Daten von 345 Elternfragebögen (Paper-Pencil-Format), welche in die Untersuchung einbezogen wurden (vor Bereinigung: n=368). Als Antwortformat wurde ein vorgefertigtes System von Antwortmöglichkeiten auf Grund der besseren Vergleichbarkeit der ausgewerteten Antworten gewählt, da die untersuchte Gruppe der Eltern in Bezug auf Alter, Lebenserfahrungen, Herkunft, Sprachen, Grad der abgeschlossenen Schul- bzw. Ausbildung etc. relativ inhomogen war. Um latente Variablen gewinnen und mit diesen arbeiten zu können, wurden zur Dimensionsreduktion Likert-Skalen gebildet, indem die Items einer Reliabilitätsanalyse unterzogen und daraus resultierend in Abhängigkeit von Mittelwert und der Standardabweichung zu Merkmalen zusammengefasst wurden. Aus den Items, die zu einem Merkmal zusammengefasst wurden, wurde im Anschluss das Mittel berechnet. Zusätzlich wurde eine Itemkonsistenzanalyse durchgeführt, um das Cronbach Alpha zu ermitteln. Die so gewonnenen Merkmale als gebildete Likert-Skalen konnten somit bei der weiteren Datenauswertung als intervallskalierte Variablen gehandhabt werden. Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung zeigen die Einschätzungen über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder (n=345) im Kindergartenalter sowie die Einschätzung der Eltern über ihr eigenes, förderliches Verhalten in Bezug auf die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder.

Ziel dieser herkunftsbezogenen Sprachentwicklungsanalyse ist es, die Einflüsse familialer Strukturmerkmale und familialer Praxen auf die Sprachentwicklung bei Kindern zu untersuchen.

## Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass in die Analyse 54,2 Prozent Buben und 45,5 Prozent Mädchen miteinbezogen wurden. Bei 0,3 Prozent der Kinder wurden keine Angaben gemacht. Zudem hatten 77,7 Prozent der Kinder als Erstsprache Deutsch sowie 21,7 Prozent eine andere Erstsprache. Bei 0,6 Prozent der Kinder wurde zur Erstsprache keine Angabe gemacht. 91,6 Prozent der untersuchten Kinder waren zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen zwei und vier Jahre alt; 7,6 Prozent waren zwischen eineinhalb und zwei Jahre alt und 0,8 Prozent waren jünger als eineinhalb Jahre. Die Selbsteinschätzung der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zeigte sich folgendermaßen: 48,1 Prozent schätzten ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ ein, darauf folgten 32,1 Prozent mit nach ihren Angaben zufolge guten Deutschkenntnissen, 13 Prozent mit mäßigen sowie 6,9 Prozent mit nicht so guten Deutschkenntnissen. Im Vergleich dazu schätzten 3,8 Prozent der Eltern mit Deutsch als Erstsprache ihre Deutschkenntnisse als mäßig bzw. nicht so gut ein und 2,6 Prozent machten dazu keine Angaben.

Zum Leseverhalten gaben zwei Drittel (65,7 Prozent) der befragten Eltern bzw. Obsorgeberechtigten an, dass sie gerne lesen, ein Fünftel (20,1 Prozent) beantwortete diese Frage mit „eher ja“, ein Zehntel (10,1 Prozent) mit „eher nein“ und 2,6 Prozent sagten von sich, dass sie nicht gerne lesen. Damit hatten 12,7 Prozent diese Frage nicht positiv beantwortet. 1,4 Prozent machten keine Angabe zu dieser Frage. Die häufigsten Angaben zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten wurden hierzu bei den Schultypen Lehre bzw. Berufsschule mit 11,6 Prozent, Matura mit 18,7

Prozent sowie Studium mit 32,9 Prozent gemacht. Die Gewichtung hin zum abgeschlossenen Studium könnte u.a. daran liegen, dass eher Eltern, welche selbst ein Studium absolviert haben, sich an statistischen Umfragen beteiligen. Auch die eventuell weniger gut ausgeprägten Deutschkompetenzen könnten sich hier niederschlagen.

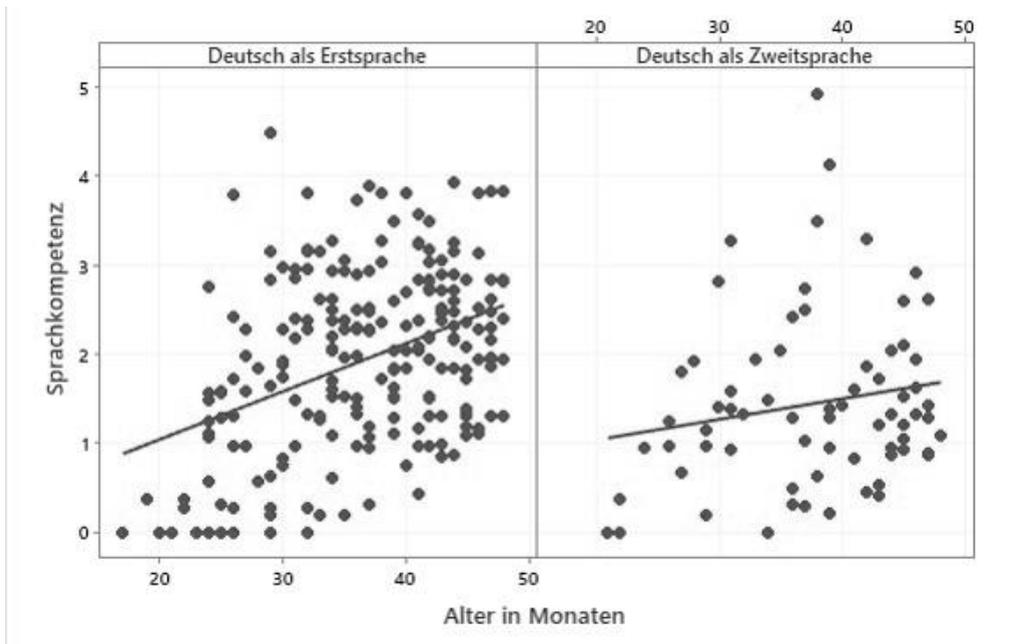
Bei den Varianten der familialen Sprachförderung und deren Häufigkeiten ist das Ergebnis der Wertigkeit der sprachförderlichen Maßnahmen „plaudern“ und „vorlesen“ überraschend. Diese Varianten, die als sehr wertvoll im Bereich der Sprachförderung angesehen werden, schneiden mit einerseits sechs Prozent und andererseits fünf Prozent verhältnismäßig schlecht ab.

Beim Abschnitt zur Sprachkompetenz des Kindes wurde eine Reliabilitätsanalyse und in weiterer Folge ein Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen der Items durchgeführt. Auf Grund der hohen Interkorrelation wurde die latente Variable „Einschätzung der Sprachkompetenz des Kindes“ mit den im Folgenden angeführten zehn Items gebildet: „Kind spricht verständlich“, „Kind spricht flüssig“, „Kind stellt viele Fragen“, „Kind verwendet einfache Sätze“, „Kind verwendet die Artikel richtig“, „Kind setzt die einzelnen Wörter an die richtige Stelle im Satz“, „Kind verwendet richtige Verbformen“, „Kind erzählt Geschichten verständlich“, „Kind verwendet Zeitpräpositionen“ sowie „Kind verwendet Positionen von Objekten“. Das Cronbachs Alpha dieser Variable von 0,94 und einer Varianz von ,087 bestätigt die hohe Interkorrelation. Somit zeigt sich mit  $r=0,24$  eine mittlere Korrelation zwischen der Sprachkompetenz des Kindes und den Maßnahmen zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen, welche von Eltern durchgeführt werden, mit hoher Signifikanz.

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Sprachkompetenzen und dem Alter des Kindes feststellen zu können, wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt. Dabei zeigte sich der erwartete Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung des Kindes in Deutsch im Vergleich zum Alter des Kindes in Monaten (s. Abbildung 2).

Bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache zeigt sich das R-Quadrat mit 15,6 Prozent, d.h. dies ist die erwartete Entwicklung auf Grund der gegebenen Alterszunahme. Die Ausreißer am oberen Ende der Graphik könnten auf so genannte Late Bloomer hindeuten. Die Punkte am unteren Ende der Graphik zeigen, dass ein paar wenige Kinder bereits im frühen Kindesalter eine hohe sprachliche Kompetenz in ihrer Erstsprache Deutsch aufweisen. Bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zeigt sich das R-Quadrat mit 3,1 Prozent, d.h. dies bestätigt, dass die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder in ihrer Zweitsprache Deutsch nicht direkt in Zusammenhang mit der Erstsprachentwicklung gesetzt werden kann. In der Stichprobe konnte mittels ANOVA ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Sprachförderung durch Eltern und der Sprachkompetenz der Kinder festgestellt werden ( $p=0,032$ ). Im Mittel schätzten 63 Prozent der Eltern (MIN=29,9%; MAX=80,6%) ihr Verhalten in Bezug auf die familialen Praxen als sehr sprachförderlich ein.

Abbildung 2: Zusammenhang Sprachentwicklung in Deutsch und Alter des Kindes



Bei der Diagnostik des Regressionsmodells wird deutlich, dass die Annahmen, nämlich Betrachtung der Sprachkompetenz der Kinder unter Einbeziehung der Variablen Sprachförderung durch Eltern, Alter der Kinder, Erstsprache der Kinder sowie Determination, zutreffen. Die Residuen des Regressionsmodells sind annähernd normalverteilt. Die kleinen, feststellbaren Ausreißer sind eventuell auf das Alter zurückzuführen, was einer tieferen Analyse bedingen würde. Interessant ist bei der Analyse des Alters als Kovariate, dass sich knapp 22 Prozent der Entwicklung durch das Alter erklären lassen ( $R$ -Quadrat: 21,86 Prozent). Zusätzlich wird deutlich, dass DaZ-Kinder pro Monat weniger Fortschritte machen. Erwartungsgemäß könnte angenommen werden, dass Kinder im Rahmen der natürlichen Altersentwicklung denselben Fortschritt machen.

## Fazit

Das Bewusstsein um die Wichtigkeit des Inputs durch die Bezugspersonen sowie deren Vorbildwirkung und das Wissen, welche Bandbreite die Thematik der sprachförderlichen Maßnahmen beinhaltet, kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Es kann und darf dementsprechend nicht davon ausgegangen werden, dass Eltern bzw. Obsorgeberechtigte grundsätzlich über das Wissen verfügen, dass sich Zuwendung in Form von Aktivitäten wie Handlungen sprachlich begleiten, mit dem Kind sprechen und spielen, sich mit ihm unterhalten, gemeinsam Bilderbücher ansehen und vorlesen sowie singen und Reimspiele durchführen etc. unterstützend und fördernd auf die sprachliche Entwicklung des Kindes auswirken. Dabei sind die Kontexte, in denen gelingende Sprachentwicklung stattfindet, abhängig von der Qualität und Quantität des Inputs und der Interaktionen, die dem Kind

geboden werden. Die Frequenz der gehörten Wörter (Bsp. 30-Million-Word-Gap, Hart & Risley, 2003), die Möglichkeit des Eintauchens in ein Sprachbad sowie vielfältige, interessante und sinnstiftende Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle (Frick, 2017).

Zudem wurde deutlich, dass die Unterstützung und Förderung von Sprachentwicklung wesentlich mit der Vorstellung als Ausmerzung von Defiziten verbunden ist und weniger damit, dass die Beschäftigung mit dem Kind unter Berücksichtigung von sprachförderlichen Maßnahmen prägend für die Entwicklung der Sprachkompetenz ist. Der Einfluss der Familie auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder ist enorm. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer adäquaten Elternarbeit. Das Bewusstmachen dieser Abhängigkeit von primären Herkunftseffekten sowie der weiterführenden Konsequenzen im (schulischen) Leben ist unabdingbare Voraussetzung für ein Umdenken (Frick, 2017). Dadurch könnte eine Sensibilisierung für die Wichtigkeit dieser Thematik gelingen.

## Literatur

- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Dickinson, David K. (2013). Das Sprachparadoxon: Die Herausforderung frühkindlicher Bildung. In Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer & Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 12-21). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dux, Winfried & Sievert, Susanne (2012). *Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern*. Verfügbar unter: [http://www.familienatlas.de/global/show\\_document.asp?id=aaaaaaaaaanskh](http://www.familienatlas.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaanskh) [15. März 2016].
- Frick, Eva (2019). *Literalität. Sprachentwicklung und frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie?* Wien: LIT.
- Frick, Eva (2017). Die Wichtigkeit des Inputs: (Aus-)Wirkung von sprachlichen Stimuli auf die Sprachentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 437-444.
- Hart, Betty & Risley, Todd R. (2003). *The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. American Educator*. Verfügbar unter: <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf> [22. November 2018].
- Hillmert, Steffen (2012). Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In Rolf Becker & Heike Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 325-345). Wiesbaden: Springer.
- Kammermeyer, Gisela & Molitor, Myrjam (2005). Literacy Center – ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In Susanna Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 130-142). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kieferle, Christa, Reichert-Garschhammer, Eva & Becker-Stoll, Fabienne (2013). *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meisel, Jürgen M. (2013). Frühe Mehrsprachigkeit: Gefahren oder Vorteile? In Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer & Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 118-130). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Putjata, Galina & Plöger, Simone (2020). Bericht zum GAL-Symposium „Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf Mehrsprachigkeit und Sprachbildungsprozesse“. Verfügbar unter: [https://gal-ev.de/gal-content/uploads/2020/11/Bericht-GAL-Symposium\\_PutjataPloeger.docx.pdf?x80533](https://gal-ev.de/gal-content/uploads/2020/11/Bericht-GAL-Symposium_PutjataPloeger.docx.pdf?x80533) [14. März 2021].
- Strehmel, Petra (2008). *Wovon hängt „gute Bildung“ tatsächlich ab? Internationale Studien bestätigen Bekanntes und fordern Neues*. Verfügbar unter: <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2008-38-jg/1-2008/wovon-haengt-gute-bildung-tatsaechlich-ab-internationale-studien-bestaetigen-bekanntes-und-fordern-neues/> [23. Juni 2021].

## Irit Wyrobnik (2021). Korczaks Pädagogik heute. Wertschätzung, Partizipation und Lebensfreude in der Kita

### Rezension von *Manfred Liebel*

Das Werk des polnisch-jüdischen Kinderarztes, Schriftstellers und Pädagogen, Janusz Korczak (1878-1942), wird im deutschsprachigen Raum inzwischen breit rezipiert. In mehreren Publikationen wurde er als Pionier der Kinderrechte, Kindheitsforscher, Kinderbuchautor und Pädagoge gewürdigt. Viele Schulen und andere pädagogische Einrichtungen tragen seinen Namen. Allerdings sind bisher nur selten Versuche unternommen worden, seine Beiträge zu einer „Pädagogik der Achtung“ für spezifische Gruppen von Kindern zu erschließen. Irit Wyrobnik, Professorin für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Hochschule Koblenz, widmet sich Korczak als einem Pädagogen, der jüngeren Kindern besondere Aufmerksamkeit schenkte. In ihrem Buch fragt sie, was sich für die pädagogische Praxis in der Kita heute noch von ihm lernen lässt.

Im ersten Teil gibt die Autorin einen kurzen biografischen Einblick in die verschiedenen Stationen und Facetten von Korczaks Leben und begründet, warum seine Pädagogik gerade heute wieder aktuell ist. Im zweiten Teil stellt sie Korczaks Erfahrungen und Lehrtätigkeiten im Bereich der frühen Kindheit vor und gibt einen Überblick über seine Schriften zu dieser Lebensphase. In diesem Zusammenhang geht sie auch auf Korczaks eigene Kindheit ein und reflektiert ihre Bedeutung für die Entwicklung seiner pädagogischen Überzeugungen.

Im dritten Teil stellt die Autorin detailliert Korczaks Vorstellungen vom Erziehungsgeschehen dar. Jeweils ein Abschnitt dieses Teils ist seinem Bild vom Erzieher, dem Kind und der Kindergruppe gewidmet. Sie zeigt, wie sich Korczaks Bild vom Erzieher aus der permanenten Reflexion eigener Erfahrungen ergibt und verschiedene Rollen wie die des Forschers und Beobachters, des Begleiters und Unterstützers, des Arztes, Psychologen und Krankenpflegers und nicht zuletzt des Fürsprechers und Anwaltes des Kindes umfasst. Wenn Korczak vom Erzieher sprach (eine seinerzeit übliche Redeweise), hatte er nicht nur männliche Personen im Auge, sondern richtete sich auch ausdrücklich an Mütter und andere weibliche Bezugspersonen der Kinder. Zurecht nimmt die Autorin eine Unterscheidung zwischen Korczaks Betrachtungen des einzelnen Kindes und der Kinder in der Kindergruppe vor. Er nahm die Kinder in ihrer je besonderen Individualität wahr, sah sie

**Irit Wyrobnik (2021). Korczaks Pädagogik heute. Wertschätzung, Partizipation und Lebensfreude in der Kita. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 165 S., ISBN 978-3-525-70305-2 (Paperback), 978-3-666-70305-8 (eBook), <https://doi.org/10.13109/9783666703058>**

auch immer als handelnde Subjekte (heute würden wir sagen, er hatte ihre *Agency* im Blick), aber er betrachtete sie auch als ein immer wieder neu zu erforschendes Rätsel, das seine erwachsenen Bezugspersonen ständig vor neue Herausforderungen stellt. Der Kindergruppe und der in ihr sich abspielenden Dynamik, ihrer Bedeutung für Selbstbildung und Selbstvertrauen maß er besondere Bedeutung bei.

Im vierten, das Buch abschließenden Teil fragt die Autorin nach der Bedeutung von Korczaks Pädagogik für die heutige Kita. Sie geht dabei über bisher verbreitete Darstellungen hinaus, indem sie spezifische Momente seiner Pädagogik akzentuiert und teilweise neu deutet. Diese Momente, die auch im Untertitel des Buches hervorgehoben werden, bezeichnet die Autorin als *Wertschätzung*, *Partizipation* und *Lebensfreude*.

Unter Rückgriff auf die polnischen Originalschriften plädiert die Autorin dafür, nicht nur wie bisher im Deutschen üblich, von der „Pädagogik der Achtung“ (oder dem „Recht auf Achtung“), sondern nachdrücklicher von der *Wertschätzung* des Kindes zu sprechen. Sie greift dabei auch auf die gelegentlich von Korczak gebrauchte Metapher des Herzens zurück, um die emotionalen und empathischen Aspekte der pädagogischen Beziehung zum Kind zu betonen. Den von der Autorin – unter Bezug auf Pestalozzi und Fröbel – wiederbelebten Ausdruck der „Herzensbildung“ finde ich allerdings problematisch, da er die weitgehende Tabuisierung der kindlichen Sexualität und mit ihr das Bild von der „unschuldigen Kindheit“ eher reproduziert als in Frage stellt. Ich sah mich aber auch positiv an die in der lateinamerikanischen Befreiungspädagogik an Bedeutung gewinnende Redeweise von „*sentipensar*“ oder „*corazonar*“ erinnert, mit der auf die enge Beziehung von Denken (Rationalität) und Gefühlen (Sensibilität) aufmerksam gemacht wird, die im „aufgeklärten“ westlichen Denken verschüttet gegangen ist (im Deutschen findet sie noch einen schwachen Anklang, wenn wir uns „mit herzlichen Grüßen“ verabschieden). Ungeachtet der altertümlichen Wortwahl könnte die Darstellung der Autorin dazu anregen, die durch die Empörung über „Kindesmissbrauch“ erzeugten Denkverbote zu hinterfragen und unbefangener über die komplexen Zusammenhänge von kindlicher Agency, Vulnerabilität und Sexualität nachzudenken, auch und gerade in der Kita.

Der zweite von der Autorin hervorgehobene Aspekt von Korczaks Pädagogik, die *Partizipation* der Kinder, wird auf wohlthuende Weise von heute üblichen Praktiken unterschieden, die in instrumenteller Weise darauf abzielen, die Kinder für vorab festgelegte Ziele zu motivieren. Die Partizipation, die Korczak in den von ihm geleiteten Heimen praktizierte, ermöglichte den Kindern, sich der Übermacht der Erwachsenen – von ihm gelegentlich als „Despotie“ bezeichnet – zu widersetzen und sich als mitverantwortlich für das Leben anderer zu erfahren. Die Autorin macht deutlich, dass das geringe Alter und die geringeren Erfahrungen der Kinder kein Hindernis sein müssen, um ihnen eine stärkere Stellung und mehr Einfluss im Alltag in der Kita zu ermöglichen.

Mit dem dritten Aspekt, der *Lebensfreude*, hebt die Autorin eine Maxime von Korczaks Pädagogik hervor, die in der bisherigen Rezeption vernachlässigt wurde. Dieser Aspekt, der eng mit Korczaks Persönlichkeit verbunden ist, ist gerade bei jüngeren Kindern (aber keineswegs nur bei ihnen) wichtig. Mit der Betonung von Freude, Heiterkeit und Humor im Umgang mit den Kindern wollte er nicht die Kinder belustigen, sondern dazu beitragen, sie in ihrem schwierigen Leben widerstandsfähiger werden zu lassen.

Jedes Kapitel des letzten Teils wird mit konkreten, leicht umsetzbaren Anregungen für den Kita-Alltag verbunden. Das Buch regt alle, die beruflich oder in ihrem täglichen Leben mit jungen Kindern zu tun haben, zur kritischen Selbstreflexion an und folgt damit einer Maxime, die für Korczak in seiner eigenen pädagogischen Praxis zentral war.

### Ingo Richter, Lothar Krappmann & Friederike Wapler (Hrsg.) (2020). Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts

#### Rezension von *Steffen Kallenbach*

Die Diskussion um die Rechte von Kindern und Jugendlichen und deren Umsetzung in deutsches Recht sowie deren Überführung in die (Rechtsanwendungs)praxis wird zwischen den Professionen seit vielen Jahren durchaus kontrovers geführt, tangiert nicht nur Rechts-, sondern auch Sozialwissenschaftler:innen gleichermaßen und ist, erkennbar an der Auseinandersetzung über die Implementierung von Kinderrechten in das deutsche Grundgesetz, aktueller denn je.

Die Frage, ob und wie bspw. die in der UN-CRC verankerten Kinderrechte im deutschen Rechtssystem berücksichtigt bzw. verankert werden, beschäftigt u.a. die (Rechts)Wissenschaft und die (Soziale) Praxis.

Das nun von Richter, Krappmann und Wapler herausgegebene Handbuch „Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts“ versammelt hier primär zahlreiche namhafte und einschlägig bekannte Autor:innen aus dem Rechtswissenschaftsbereich, deren Forschungs- und Tätigkeitschwerpunkte u.a. in den Bereichen Verfassungs-, Völker-, Sozial(Staats)-, vor allem aber auch Kinder- und Jugendrecht liegen und die hierin über einschlägige und langjährige Expertisen verfügen.

Der Fokus des Handbuches liegt auf der größtenteils juristischen Darstellung der Umsetzung der UN-CRC in deutsches Recht und nimmt für sich in Anspruch, dies im engeren Sinne einer juristischen Kontrollfunktion zu tun. Damit einhergehend, wird auch der Versuch unternommen, in 15 unterschiedlichen Kapiteln, die sich auf einen Großteil der (juristisch normierten) Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen beziehen, festzustellen, inwiefern das deutsche Recht in Bezug auf Kinder und Jugendliche, die Vorgaben der UN-CRC adäquat umsetzt.

Inhaltlich setzt sich das Handbuch, welches sich nicht als klassisches Anleitungshandbuch für die Praxis verstehen will, auf differenzierte und dezidierte Art und Weise mit einer, der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verbundenen Rechtslage in Deutschland im Kontext der UN-CRC auseinander. Hierbei wurde versucht, möglichst

**Ingo Richter, Lothar Krappmann & Friederike Wapler (Hrsg.) (2020). Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Nomos: Baden-Baden, 572 S., ISBN: 978-3-8487-5431-1 (Paperback), 978-3-8452-9600-5 (eBook).  
<https://doi.org/10.5771/9783845296005>**

breit und umfassend die pluralen Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen einzubeziehen und zu betrachten.

Dies zeigt sich u.a. in der Breite der Themen, die sich von verfassungsrechtlichen (z.B. Bildung, Teilhabe, Soziale Sicherung) über zivilrechtliche (Familienrecht), öffentlich-rechtliche (Strafrecht, Verwaltungsverfahren, Gesundheitsrecht) bis hin zu Themen der Kindertagesbetreuung und Jugendhilfe erstrecken.

Dass hierbei nicht alle Bereiche der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen Berücksichtigung finden konnten, erläutern die Herausgeber:innen gleich zu Beginn in ihrem Vorwort.

Die explizit juristische Perspektive auf den Kinderschutz wirkt, für die Gesamtbewertung des Handbuches vorweggenommen, nicht nachteilig. Und wenn es vielleicht für manch interessierte:n Leser:in zunächst vielleicht etwas ‚abschreckend‘ wirken mag, ‚Juristentexte‘ lesen zu müssen: diese „Sorge“ stellt sich bei näherem Studium des Handbuches als unbegründet heraus, weil die Darstellungen und Ausführungen, auch für juristische Laien, größtenteils klar, gut verständlich und nachvollziehbar verfasst wurden.

Trotz der seit vielen Jahren anhängigen Diskussion und auch aufgrund mancher ‚Kurzlebigkeit‘ rechtlicher Bestimmungen ist das Handbuch up to date und stellt, da wo es möglich ist, die aktuelle Rechts- und Diskussionslage umfassend und aktuell dar. Dort, wo zum Zeitpunkt der Drucklegung noch keine abschließenden oder beschlussfähigen Gesetzentwürfe vorlagen, verweisen die Autor:innen jedoch explizit auf die Quellen zum Zwecke der Weiterbeschäftigung mit der Thematik. Es verliert also nicht seine aktuelle Relevanz, sondern ermöglicht und eröffnet die (eigenständige) Aktualisierung durch die Leser:innen.

Die Darstellungen erschöpfen sich auch nicht in der bloßen (hier aber umfassenden) Darstellung der Rechtslage der unterschiedlichen Bereiche und Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen, sondern auch und vor allem in der kritischen Auseinandersetzung und expliziten Benennung der ‚Schwachstellen‘ im Kontext der Umsetzung der UN-CRC in deutsches Recht.

Wenn auch der Fokus nur auf den (nicht gänzlich vollständig bearbeiteten) positiven Aspekten der Umsetzung der UN-CRC im Kontext des deutschen Rechts liegen mag, so ist dies in Anbetracht der Intension dieses Handbuches, nämlich die Darstellung der Situation im deutschen Recht, auch nicht zwingend notwendig und sinnvoll. Sinnvoll erscheint jedoch, dass die Autor:innen, im Gegensatz zu manch anderer Publikation, bspw. in sozialwissenschaftlichen Kontexten, die UN-CRC und die Umsetzung in deutsches Recht nicht unreflektiert positiv stehen lassen oder Inhalte lediglich rezipieren, sondern gerade auch kritisch auf die Defizite in Bezug auf Anwendung und Umsetzung der UN-CRC verweisen.

Publikationen über Kinderrechte im deutschen Kontext liegen in einer Vielzahl von Arten und Formen vor. Diese reichen von Handlungsleitlinien zur Umsetzung in und für die Praxis über kurze und knappe (Übersichts-) Darstellungen des Status Quo bspw. für die Soziale Arbeit oder das Studium, etwa der Kindheitswissenschaften, bis hin zu Informationsbroschüren von Ministerien oder Verbänden.

Warum also dieses Handbuch?

Weil es auf seine eigene Art und Weise auch eine überblicksartige Zusammenfassung, aber explizit kein erneutes allgemeines Kompendium des aktuellen Kinder- und Jugendhilferechts im Kontext der UN-CRC darstellt.

Es informiert umfassend, aber nicht allumfassend, jedoch unbedingt für einen ersten, aber tiefgehenden Überblick über die Thematik und erscheint für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Problematik Kinderrechte gewinnbringend und zur Weiterbeschäftigung mit dieser einladend.

Mögen vielleicht auch (für rechtswissenschaftlich ungeübte Leser:innen) manche Beiträge aufgrund der zahlreichen Verweise und Quellen zu Rechtsnormen etwas schwergängiger zu lesen sein, so muss doch angemerkt werden, dass diese nicht nur hilfreich und notwendig sind, sondern sich gut in die strukturierte und klare Art der Darstellung einfügen, also im Gegensatz zu mancher sozialwissenschaftlichen Publikation als eher unauffällig und für den Lesefluss als wenig störend erweisen.

Insgesamt stellt das Handbuch der Kinderrechte eine umfassende, durchdachte und klar strukturierte Publikation dar, die nicht nur fundiert informativ ist, sondern auch durch die klare und fokussierte (Juristen)Sprache, die Gliederung und Informativität zu begeistern vermag und sich sowohl an Wissenschaftler:innen, (Hochschul-)Lehrende als auch an Studierende unterschiedlicher Studiengänge, (für diese zum Zwecke des besseren Verständnisses der Materie UN-CRC – deutsches Recht – Praxis), wendet, jedoch explizit nicht als Praxishandbuch zur Verwendung geeignet ist und als solches wohl auch nicht verstanden werden will.

## **Autor:innen**

*Dr. Astrid Adler*, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. *Forschungsschwerpunkte*: Soziolinguistik, Mehrsprachigkeit, Sprachstatistiken, Spracheinstellungen, Dialekte des Deutschen.  
*Anschrift*: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Augustaanlage 32, 68165 Mannheim  
*E-Mail*: adler@ids-mannheim.de

*Cindy Ballaschk*, M.A., Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie. *Forschungsschwerpunkte*: Schulforschung, Hatespeech, qualitative Sozialforschung, sexuelle Bildung.  
*Anschrift*: Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam  
*E-Mail*: ballaschk@uni-potsdam.de

*Prof. Dr. Ludwig Bilz*, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg, Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Musik. *Forschungsschwerpunkte*: Schulbezogene Gesundheits- und Gewaltforschung, Lehrerkompetenzforschung.  
*Anschrift*: Universitätsplatz 1, 01968 Senftenberg  
*E-Mail*: ludwig.bilz@b-tu.de

*Dr Mandy Cooke*, Deakin University, School of Education. *Research interests*: Risk-taking in early childhood education, the conditions that support sustainable and socially just education, and teacher professional learning.  
*Address*: Deakin University, 75 Pigdons Rd, Waurn Ponds, Victoria, Australia  
*E-mail*: mandy.cooke@deakin.edu.au

*Prof. Dr. phil. habil. Andrea G. Eckhardt*, Hochschule Zittau-Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität in der Kindertagesbetreuung, frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Kindheitsforschung.  
*Anschrift*: Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften, Brückenstraße 1, 02826 Görlitz  
*E-Mail*: aeckhardt@hszg.de

*Prof. Dr. Eva Frick*, BEd, Professorin für Elementar- und Primarstufenpädagogik. Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Primarbildung und Lernentwicklung, *Forschungsschwerpunkte*: Frühe Bildung, Sprachentwicklung, Professionalisierung von Pädagog:innen, Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs).  
*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Primarbildung und Lernentwicklung, Liechtensteinerstrasse 33-37, 6800 Feldkirch  
*E-Mail*: eva.frick@ph-vorarlberg.ac.at

*Dr Leanne Gibbs*, University of Wollongong. *Research interests*: Workforce and leadership in early childhood education.  
*Address*: Early Start, Northfields Ave Wollongong, NSW 2522 Australia  
*E-mail*: lgibbs@uow.edu.au

*Dr. Esra Hack-Cengizalp*, Goethe Universität Frankfurt, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. *Forschungsschwerpunkte*: mehrsprachige Wortschatzentwicklung im Grundschulalter und Erwerb der Herkunftssprachen im Migrationskontext.  
*Anschrift*: Goethe Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Theodor-W.-Adorno Platz 6, 60629 Frankfurt a.M.  
*E-Mail*: hack-cengizalp@em.uni-frankfurt.de

*Sophie Hauke*, staatlich anerkannte Kindheitspädagogin (B.A.)  
*Anschrift*: Katholisches Kinderhaus St. Raphael, Geschwister-Scholl-Str. 3, 03238 Finsterwalde  
*E-Mail*: sophie\_hauke@web.de

*Hanna Maria Heiler*, M.Sc., Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Zentrum für Lehrer/innen/bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Theory of Mind und Empathie im Jugendalter sowie affektive Perspektivenübernahme beim literarischen Textverstehen.

*Anschrift*: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Zentrum für Lehrer/innen/bildung, Luitpoldstr. 19, 96052 Bamberg

*E-Mail*: hanna.maria.heiler@gmail.com

*Dr. Nora Heyne*, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Zentrum für Lehrer/innen/bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Entwicklung von Lesekompetenz im Kontext emotionaler, motivationaler und familiärer Einflussfaktoren sowie der Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme beim literarischen Textverstehen und ihre Förderung.

*Anschrift*: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Zentrum für Lehrer/innen/bildung, Luitpoldstr. 19, 96052 Bamberg

*E-Mail*: nora.heyne@uni-bamberg.de

*Steffen Kallenbach*, Diplom Sozialpädagoge/Sozialarbeiter, Master of Laws, bis Oktober 2021 Lehrvertretung der Professur für Childhood Studies am Fachbereich Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Darmstadt, freiberuflicher Hochschuldozent und Lehrbeauftragter für Recht, Soziale Arbeit und (Sozial)Pädagogik an verschiedenen Hochschulen, Berater und Projektentwickler in der und für die Soziale Arbeit – speziell für die Kinder- und Jugendhilfe. *Forschungsschwerpunkte*: Die Rechtsanwendungspraxis der Sozialen Arbeit im Kontext Kinder- und Jugendhilfe; Verhältnisse und Begründungen zwischen Habitus und Rechtsanwendung.

*Anschrift*: Schützenhofstr. 10, 26180 Rastede

*E-Mail*: Steffen.Kallenbach@yahoo.co.uk

*Julia Kansok-Dusche*, Dipl. Psych., B.A. Pol., Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg, Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Musik. *Forschungsschwerpunkte*: Diskriminierung und Aggression (z.B. Hate Speech bei Jugendlichen), Schulforschung (z.B. pädagogische Interventionen bei sozialen Konfliktodynamiken), Mixed-Methods.

*Anschrift*: Universitätsplatz 1, 01968 Senftenberg

*E-Mail*: julia.kansok-dusche@b-tu.de

*Norman Krause*, M.A., Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie. *Forschungsschwerpunkte*: Hatespeech in der Schule, Lebenswelten von Jugendlichen, qualitativ-empirische Forschung.

*Anschrift*: Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam

*E-Mail*: normankrause@uni-potsdam.de

*Prof. Dr. Manfred Liebel*, Honorarprofessor für interkulturelle Kindheits- und Kinderrechtsforschung an der Fachhochschule Potsdam und Leiter des weiterbildenden Masterstudiengangs „Childhood Studies and Children’s Rights“. Stellv. Vorsitzender des Beirats der National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Kinderrechte, soziale Bewegungen, Kinderarbeit, Post- and Decolonial Studies.

*Anschrift*: Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften, Kiepenheuerallee 5, Haus 5/016, 14469 Potsdam

*E-Mail*: manfred.liebel@gmail.com

*Louisa Thea Maas*, staatlich anerkannte Kindheitspädagogin (B.A.)

*Anschrift*: Kita Seehausen, Seehausener Allee 24A, 04356 Leipzig

*E-Mail*: louisa.thea.maas@gmail.com

*Prof. Dr. Maximilian Pfof*, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Entwicklung und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen, Individuelle und institutionelle Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz.

*Anschrift*: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, 96045 Bamberg

*E-Mail*: maximilian.pfof@uni-bamberg.de

*Simone Plöger*, Universität Hamburg, Interkulturelle Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Diskriminierung, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Neuzuwanderung und Diversität im Kontext schulischer Bildung.

*Anschrift*: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

*E-Mail*: simone.ploeger@uni-hamburg.de

*Prof Frances Press*, School of Childhood, Youth and Education Studies, Manchester Metropolitan University. *Research interests*: Early childhood education and care policy, leadership, children's rights.

*Address*: Brooks Building, 53 Bonsall Street, Manchester M15 6GX

*E-mail*: f.press@mmu.ac.uk

*Prof. Dr. Galina Putjata*, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. *Forschungsschwerpunkte*: Mehrsprachige Entwicklung im Kontext von Migration, schulischer Wandel mit Fokus auf sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit und Professionalisierung im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität.

*Anschrift*: Theodor-W.-Adorno Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

*E-Mail*: putjata@em.uni-frankfurt.de

*Maria Ribeiro Silveira*, M.Sc., Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. *Forschungsschwerpunkte*: Quantitative Methoden, Erhebungsmethoden, Psycholinguistik, Datenvisualisierung.

*Anschrift*: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Augustaanlage 32, 68165 Mannheim

*E-Mail*: silveira@ids-mannheim.de

*Liesa Rühlmann*, Universität Hamburg, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Diversity in Education Research (DivER) & Macquarie University, Linguistics. *Forschungsschwerpunkte*: Mehrsprachigkeit, Subjektivierung, Rassismuskritik.

*Anschrift*: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

*E-Mail*: Liesa.ruehlmann@uni-hamburg.de

*Prof. Dr. Wilfried Schubarth*, i. R., Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie. *Forschungsschwerpunkte*: Jugend-, Schul- und Bildungsforschung.

*Anschrift*: Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam

*E-Mail*: wilschub@uni-potsdam.de

*Friederike Schulze-Reichelt*, M.A., Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie. *Forschungsschwerpunkte*: Studieneingangs-, -erfolgs- und -abbruchforschung, Heterogenität und Lehrerhandeln, Hatespeech und Mobbing in Schul- und Unterrichtsettings, qualitative Forschungsmethoden.

*Anschrift*: Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam

*E-Mail*: frieschu@uni-potsdam.de

*Susann Stolle*, Dipl. Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin (FH), RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e.V., Ein Quadratkilometer Bildung, Projektkoordination.

*Anschrift*: RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e.V., Industriegelände Str. B Nr. 8, 02977 Hoyerswerda

*E-Mail*: stolle@raa-hoyerswerda.com

*Svetlana Vishek*, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur Grundschulpädagogik/Deutsch. *Forschungsschwerpunkte*: Lesesozialisation in der Familie, Mehrsprachiges Aufwachsen, Mehrsprachige Bilderbücher.

*Anschrift*: Technische Universität Dresden, Weberplatz 5, Raum 212b, 01217 Dresden

*E-Mail*: svetlana.vishek1@tu-dresden.de

*Dr. Sebastian Wachs*, Vertretung der Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie, Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie. *Forschungsschwerpunkte*: Empirisch-quantitative und international-vergleichende Jugendforschung, Entwicklungsrisiken (z.B. Hatespeech, Mobbing) im Jugendalter.

*Anschrift*: Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam

*E-Mail*: wachs@uni-potsdam.de

*Robbie Warren*, Director, Elizabeth Chifley Preschool. *Research interests*: Children's rights in early childhood education and care.

*Address*: 74 George St, Bathurst NSW 2795, Australia

*E-mail*: rwarren@csu.edu.au

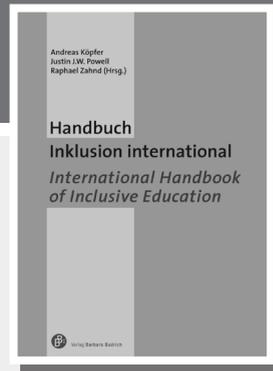


Rita Braches-Chyrek, Jo Moran-Ellis, Charlotte Röhner, Heinz Sünker (Hrsg.)

## Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale

Führen die medialen und digitalen Transformationen, wie sie insbesondere in spätmodernen kapitalistischen Gesellschaften in den letzten Jahren in rasanter Geschwindigkeit stattgefunden haben, auch zu fundamentalen Veränderungen kindlichen Lebens und Erlebens? Und falls ja, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen? Das Handbuch gibt einen systematischen Überblick über zentrale Zusammenhänge und die interdisziplinär geführten Diskurse.

2021 • 422 S. • kart. • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2490-1 • eISBN 978-3-8474-1634-0



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

## Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education

**Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung**

Das Handbuch Inklusion international verbindet theoretische Entwicklungslinien und vielfältige vergleichende Perspektiven der Inklusiven Bildung in ihrer globalen Verbreitung. Die Beiträge bieten einen umfassenden Zugang zu internationalen Diskursen, vergleichenden Forschungsergebnissen und ‚inspiring practices‘ aus diversen Weltregionen – Europa, Afrika, Asien und Nordamerika. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Relevanz komparativer Studien gewidmet.

2021 • 580 S. • Hc. • 89,90 € (D) • 92,50 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2446-8 • eISBN 978-3-8474-1577-0

## **Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research** **Hinweise für Autor:innen von Beiträgen im Aufsatzteil (Langfassung s. Internetseite)**

### **Allgemeines**

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* versteht sich als Forum für wichtige Ergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung, für Theoriebildung und für Fragen der gesellschafts- und bildungspolitischen sowie pädagogischen Praxis. Sie widmet sich dem Gegenstandsfeld unter der integrativen Fragestellung von Entwicklung und Lebenslauf, arbeitet fächerübergreifend und international. Zu Wort kommen deutsche und internationale Autor:innen aus den einschlägigen Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Sozialpädagogik und den Bildungswissenschaften, wobei das inter- und transdisziplinäre Gespräch auch mit anderen Disziplinen wie etwa der Psychiatrie, Neurobiologie sowie der Kommunikations- und Medienwissenschaft gesucht wird.

Mit Blick auf die Schwerpunkt-, freien sowie Kurzbeiträge veröffentlicht der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* grundsätzlich nur Originalarbeiten. Mit der Einsendung des Manuskripts erklären die Autor:innen, dass ihr Beitrag in keiner Weise 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 Autor:innen, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten. Bitte reichen Sie die notwendigen Unterlagen ausschließlich in digitaler Form per E-Mail an die Redaktion ein: [diskurs@paedagogik.uni-halle.de](mailto:diskurs@paedagogik.uni-halle.de)

### **Review-Verfahren**

Der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* wendet bei den Schwerpunkt- und freien Beiträgen das Verfahren der anonymen Begutachtung an. Jedes Manuskript wird in anonymisierter Form mindestens zwei Gutachter:innen vorgelegt.

Herausgeber:innen und Redaktion müssen sich eine längere Prüfungszeit vorbehalten, da die Gutachter:innen ehrenamtlich tätig sind. Unverlangt eingesandte Manuskripte können nicht zurückgeschickt werden.

Um ein ordnungsgemäßes Reviewverfahren gewährleisten zu können, sind die Autor:innen dazu verpflichtet, ihr Manuskript **konsequent zu anonymisieren**. Ihre Autor:innenangaben sollen sich bei der Einreichung ausschließlich auf dem Deckblatt befinden und werden vor dem Weiterreichen an die Gutachter:innen vom Text getrennt. Bei Annahme Ihres Manuskriptes reichen Sie dann eine nichtanonymisierte Variante ein.

### **Einzureichende Unterlagen (bei Schwerpunkt- und freien Beiträgen)**

eine Titelseite, mit Manuskripttitel (deutsch und englisch), Namen aller Autor:innen (Titel, Vor- und Zuname), Korrespondenzadresse (Name & Mail federführende:r Autor:in); das anonymisierte Manuskript mit einem deutsch- und einem englischsprachigem Abstract (je max. 1.000 Zeichen, inkl. Leerzeichen), drei bis fünf Schlagwörtern auf Deutsch und Englisch, Literaturverzeichnis, Tabellen in einem separaten Word-Dokument, Abbildungen als separate Dateien.

### **Manuskripte (Schwerpunkt- und freie Beiträge)**

Der Umfang von Manuskripten ist auf 40.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Endnoten und Literatur) zu begrenzen. Tabellen und Abbildungen fallen nicht unter diese Zählung. Die Redaktion behält sich bei Annahme von Manuskripten die Aufforderung zur Kürzung vor. Parallel dazu können Manuskripte in allen gängigen Textverarbeitungsprogrammen sowie im pdf-Format übermittelt werden.

Beachten Sie bitte, dass alle Geschlechter sprachlich gleichgestellt werden. Die Umsetzung ist Ihnen überlassen, richten Sie sich jedoch nach einer einheitlichen Variante.

### **Zitation**

Der Diskurs verwendet die Zitierrichtlinie der American Psychological Association (APA). Vor Einsendung des Manuskripts ist die Übereinstimmung von im Text zitierter und im Verzeichnis angeführter Literatur zu prüfen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, Fettung oder S p e r r u n g.

### **Literaturverzeichnis**

Auch das Literaturverzeichnis folgt den Richtlinien der American Psychological Association (APA), allerdings werden die Vornamen ausgeschrieben. Das Literaturverzeichnis ist nach Autorennamen alphabetisch geordnet (innerhalb eines Autors chronologisch – mit ältester Quelle zuerst). Ihre eigenen geblindeten Angaben setzen Sie bitte ganz an den Anfang.

### **DOI (Digital Object Identifier)**

Bitte geben Sie – soweit vorhanden – immer die DOIs mit an! Hierbei unterstützt Sie das Crossref-Programm. Dieses übernimmt die Ermittlung der DOI wie folgt: Sie rufen das Programmelement mit <https://search.crossref.org/references> auf. Kopieren Sie Ihr Literaturverzeichnis in das offene Fenster und klicken auf „Match...“. Nach kurzer Zeit erscheint im Fenster das Literaturverzeichnis nunmehr mit ergänzten DOIs. Sie können es herauskopieren und in Ihr Dokument wieder einfügen.

### **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 den Autor:innen abgestimmt werden.



Winfried Marotzki, Arnd Michael Nohl,  
Wolfgang Ortlepp

## Einführung in die Erziehungswissenschaft

*3., durchgesehene Auflage*

*Reihe: Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 1*

*2021 • 200 Seiten • Kart. • 23,90 € (D) • 24,60 € (A) • utb L*

*ISBN 978-3-8252-8750-4 • auch als eBook*

Eine einführende Darstellung in Theorie, Anwendungsgebiete und Ergebnisse der Erziehungswissenschaft. Der Band liefert eine Einführung in Theoriebestände, Praxisfelder und Ergebnisse empirisch-qualitativer Forschung. Dabei steht neben einem umfassenden Überblick über die einzelnen Themengebiete die Einübung in das wissenschaftliche Denken, Reflektieren und Erforschen empirischer Zusammenhänge im Vordergrund. Abgerundet wird der Band mit Kapiteln zur erziehungswissenschaftlichen Zeitdiagnose und zur empirischen Forschung finden. Zugleich ergeben sich aus den differenzierten Hinweisen der Fachkräfte zentrale bildungs- und gesellschaftspolitische Ansatzpunkte zur Prävention.