

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

3-2014

Schwerpunkt: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Längsschnittstudien

- Transnationalität im intergenerationalen Wandel
- Entwicklung des Fachinteresses Deutsch, Mathematik und Englisch
- Language development in mono- and multilingual children

Freie Beiträge

- Touchscreens aus Sicht der Kleinkindforschung
- Soziale Kompetenz und sozio-motivationale Schülerbeziehungen
- Freizeit im Kontext gymnasialer Schulzeitverkürzung

Kurzbeiträge

Rezensionen



77411

9. Jahrgang

3. Vierteljahr 2014

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 9 Heft 3

Inhalt

Schwerpunkt Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Längsschnittstudien: Befunde und methodische Herausforderungen

Nachruf auf Sibylle Hübner-Funk	263
<i>Ingrid Gogolin, Ludwig Stecher</i> Editorial	265
<i>Helen Baykara-Krumme</i> Transnationalität im intergenerationalen Wandel: Grenzüberschreitende Bindungen zum „Herkunftsland“ Türkei in der dritten Generation	269
<i>Irene M. Schurtz, Cordula Artelt</i> Die Entwicklung des Fachinteresses Deutsch, Mathematik und Englisch in der Adoleszenz: Ein personenzentrierter Ansatz	285
<i>Marina Trebbels, Joana Duarte</i> Language development in mono- and multilingual children: A longitudinal approach	303

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

<i>Georg Peez</i> Mit den Fingern die Welt erkunden: Ein Forschungsprogramm zur motorischen und haptischen Nutzung des Touchscreens aus Sicht der Kleinkind- und Kinderzeichnungsforschung	319
---	-----

Sabine Büniger, Diana Raufelder

Moderiert die soziale Kompetenz adoleszenter Schüler den Zusammenhang zwischen ihren schulischen Peer-Beziehungen und ihrer Motivation? 339

Lena Blumentritt, Svenja Mareike Kühn, Isabell van Ackeren

(Keine) Zeit für Freizeit? Freizeit im Kontext gymnasialer Schulzeitverkürzung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern 355

Kurzbeiträge

Andrea Hopf, Thomas Bäumer, Ludwig Stecher

Das Nationale Bildungspanel: Längsschnittperspektiven für die Kindheits- und Jugendforschung 371

Constanze Koslowski

Professionalisierende Effekte wissenschaftlicher Begleitarbeit für Fach- und Lehrkräfte im Forschungsprojekt „Bildungshaus 3-10“ 377

Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen, Ulrich Schneekloth, Monika Pupeter

Die Lebensqualität der Kinder in Deutschland: Ergebnisse der 3. World Vision Kinderstudie 383

Der Diskurs Förderpreis 2015 – Interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung 392

Rezensionen

Anja Hawlitschek

Thorsten Quandt, Sonja Kröger (2014): Multiplayer: The Social Aspects of Digital Gaming 393

Barbro Walker

Sabine Kubesch (Hrsg.) (2014): Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis 395

Ludwig Stecher

Robin Shields (2013): Globalization and International Education 398

Autorinnen und Autoren 400

Nachruf auf Sibylle Hübner-Funk

Am 5. Mai 2014 verstarb in München im Alter von 71 Jahren die Soziologin und Jugendforscherin PD Dr. Sibylle Hübner-Funk. Sie war langjährige Mitarbeiterin des Deutschen Jugendinstituts und engagiertes Mitglied der Sektion Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Als leidenschaftliche Sozialisationsforscherin hat sie sich vielseitig mit den psycho-sozialen Befindlichkeiten, sozial-strukturellen Bedingungen und Risiken des Aufwachsens von Jugendlichen in einer sich modernisierenden Gesellschaft auseinandergesetzt. Es ging ihr stets darum, das Selbstverständnis und die inhaltlich-strukturelle Ausrichtung der Jugendforschung kritisch zu reflektieren. Der internationale Wissens- und Erfahrungsaustausch war ihr ebenso wichtig wie das Überschreiten disziplinärer Grenzen.

Sibylle Hübner-Funk war Mitherausgeberin des „Diskurs“ am Deutschen Jugendinstitut und damit der Zeitschrift, aus dem die vor Ihnen liegende Zeitschrift hervorgegangen ist. Es ist mit ihr Verdienst, dass „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ 2005 neu gegründet wurde. Sie hat diesen Prozess der Neugründung und der späteren Etablierung der neuen Zeitschrift mit viel Einsatz bis 2011 begleitet. Die Herausgeber und Herausgeberinnen des „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ wussten ihre engagierte Mitarbeit, ihren Rat und ihre Expertise sehr zu schätzen.

Sibylle Hübner-Funks wissenschaftliche Leistungen, ihre Einsatzbereitschaft und ihr leidenschaftliches Forschungsinteresse werden unvergessen bleiben. Der „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ hat ihr viel zu verdanken.

Wir trauern um eine außergewöhnliche Kollegin und gedenken ihrer in Dankbarkeit.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber und der Verleger

Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Längsschnittstudien: Befunde und methodische Herausforderungen

Ingrid Gogolin, Ludwig Stecher

Es gehört zu den Kernanliegen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung, verlässliche Aussagen über Veränderungen von sozialen Konstellationen oder von Merkmalen, Eigenschaften oder Fähigkeiten von Individuen über die Zeit zu treffen. Die Untersuchung sozialer und individueller Wandlungsprozesse aber stellt besondere Herausforderungen an die Forschung, die vor allem im Methodischen liegen. Querschnittstudien, die an unterschiedlichen Stichproben durchgeführt werden, erlauben Tendenz- oder Trendaussagen auf der Grundlage ihrer Resultate. Ein prominentes Beispiel für solche Untersuchungen sind die PISA-Studien bzw. Studien zum Bildungsmonitoring, die in den letzten eineinhalb Jahrzehnten populär geworden sind. In solchen Untersuchungen können zwar (in diesen Fällen) die Leistungen der verschiedenen Kohorten von getesteten Jugendlichen verglichen werden, und vielfach werden die Resultate dieser Vergleiche insbesondere von der interessierten Öffentlichkeit als ‚Entwicklung‘ der Schüler/-innen interpretiert. Tatsächlich aber handelt es sich bei einer solchen Interpretation um Fehlschlüsse, denn es ist nicht möglich, auf der Grundlage aggregierter Daten von Gruppen Schlüsse zu ziehen, die sich auf andere Gruppen oder auf Individuen beziehen.

Will man tatsächlich verlässliche Aussagen über Veränderungen generieren, so ist es erforderlich, echte Längsschnittstudien anzulegen. Im Unterschied zu Trendstudien, bei denen mit denselben Instrumenten unterschiedliche Stichproben befragt werden, wird im ‚echten‘ Längsschnitt dieselbe Stichprobe – auch ‚Panel‘ genannt – mehrfach befragt. Auf diese Weise wird die Grundlage dafür gelegt, dass man Aussagen über Veränderungen beim einzelnen Befragten treffen kann. Zugleich ist es möglich, fundierte Aussagen über die Veränderungen zu treffen, die in den befragten Gruppen stattgefunden haben, und Kausalbeziehungen zwischen den Veränderungen und den Bedingungen zu identifizieren, die zu ihnen geführt haben.

Diese Feststellungen über die potentielle Aussagekraft und Reichweite von Veränderungsbeobachtungen oder -messungen sind nicht neu. Dennoch gehört es keineswegs zu den eingeübten Traditionen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung, Längsschnitt- oder Panelstudien aufzulegen. Erst in der jüngsten Zeit haben sich die diesbezüglichen Aktivitäten gemehrt. Einen vorläufigen Höhepunkt dieser Entwicklung stellt das ‚Nationale Bildungspanel‘ (NEPS) dar, das am Institut für bildungswissenschaftliche

Längsschnittforschung in Bamberg koordiniert wird. Hierbei handelt es sich um ein bildungswissenschaftliches Großprojekt, das im Jahr 2009 gemeinsam vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) etabliert wurde. Es wurde zunächst in der Form eines Forschungsnetzwerks gefördert. Inzwischen wurde für die weitere Realisierung das ‚Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.‘ mit Sitz in Bamberg gegründet (www.neps-data.de; vgl. *Artelt/Weinert/Carsensen* 2013, und auch den Kurzbeitrag von *Hopf/Bäumer/Stecher* in diesem Heft).

Während es in der Erziehungswissenschaft bis dato eine relativ starke Zurückhaltung gegenüber Längsschnittstudien gab, sind in benachbarten Disziplinen bereits vor längerer Zeit Studien aufgelegt worden, in denen auch für Fragen der Erziehung und Bildung relevante Daten erhoben werden. Zu den wohl bekanntesten Längsschnitten gehört das ‚Sozio-ökonomische Panel SOEP‘ (www.diw.de/de/soep). Hierbei handelt es sich um eine repräsentative Befragung von inzwischen ca. 12.000 Haushalten in Deutschland, die seit dem Jahr 1984 wiederkehrend befragt werden. Im Jahr 2013 wurde die 30. Befragungswelle durchgeführt. Damit ist das SOEP die größte und kontinuierlichste Haushaltsbefragung, die es bislang in Deutschland gibt. Erhoben werden Daten über den Zugang der Haushaltsmitglieder zu Bildung, Arbeit, Familienentwicklung, ökonomischen Ressourcen oder persönlichem Wohlbefinden und zu öffentlichen Ereignissen, die sich auf die individuelle Biographie und Persönlichkeitsentwicklung auswirken. Die im SOEP erhobenen Daten stehen für die Nachnutzung durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Verfügung (vgl. *Spieß* 2014 zur Nachnutzung von bildungsrelevanten SOEP-Daten).

Ebenfalls für Entwicklung, Erziehung und Bildung relevante Informationsgrundlagen erbringt die Längsschnittstudie ‚pairfam – Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics‘ (www.pairfam.de). Diese Untersuchung wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. Sie wurde im Jahr 2008 begonnen und ist mit einer Laufzeit von 14 Jahren geplant. Zur Stichprobe dieser Untersuchung gehören ca. 12.000 Personen, die Anfang der 1970er oder 1980er oder 1990er Jahre geboren wurden. Sie werden in jährlichem Abstand nach der Entwicklung ihrer Paar- und Generationsbeziehungen gefragt. Dabei wird die Stichprobe ergänzt um Partner, Eltern und Kinder. Im Zentrum der Untersuchung stehen Merkmale der Entwicklung von Partnerschaften bzw. Familien, unter anderem mit Blick auf sozio-ökonomische Aspekte, Erwerbstätigkeit, Gesundheit oder die Einbindung in soziale Netzwerke. Auch hier stehen der wissenschaftlichen Öffentlichkeit Daten für die Nachnutzung zur Verfügung (vgl. *Keller/Nauck* 2013).

Längsschnittstudien des beschriebenen Formats sind mit einem erheblichen materiellen, logistischen und methodischen Aufwand verbunden. Hierin liegt ein wesentlicher Grund dafür, dass es eine relative Zurückhaltung gegenüber der Beantragung und Finanzierung solcher Untersuchungen gibt, obwohl ihr wissenschaftlicher Nutzen für Veränderungsmessungen auf der Hand liegt. Die Zusammenstellung des Schwerpunktthemas für dieses Heft ist daher motiviert: Einerseits werden Beispiele dafür präsentiert, dass aus der Mit- und Nachnutzung von vorhandenen Daten aus Längsschnittuntersuchungen profunde, für Fragen der Entwicklung, Erziehung und Bildung relevante Antworten auf Forschungsfragen zu erzielen sind. Hierfür stehen die Beiträge von *Baykara-Krumme* und *Schurtz/Artelt*. Zum anderen aber – dafür steht besonders der Beitrag von *Duarte/Trebbels* – werden die methodischen Herausforderungen thematisiert, die mit der Konstruktion von Längsschnittstudien verbunden sind.

Im Beitrag von *Baykara-Krumme* geht es um eine Längsschnittstudie zum Themenfeld Migration, die in einem internationalen Konsortium durchgeführt wird: die Studie

„500 Families – Migration Histories of Turks in Europe (LineUp)“ (www.lineup.essex.ac.uk). Im Zentrum dieser Studie steht die Frage danach, wie sich inter-generationaler Transfer von sozialen, ökonomischen, kulturellen und religiösen Ressourcen, Werten und Überzeugungen über mehrere Generationen türkischer Familien vollzieht. Untersucht werden ca. 6.000 Mitglieder von Migrantenfamilien und nichtmigranten Familien im Vergleich. Aus diesem Gesamtrahmen greift *Baykara-Krumme* die Frage nach der inter-generationalen Dauerhaftigkeit transnationaler Bezüge auf. Sie zeigt, wie sich in Migrantenfamilien transnationale Beziehungen über die Generationen verändern, und dass zugleich gleichbleibende Muster solcher Beziehungen noch in der dritten Generation der Enkelkinder zu beobachten sind. Ferner konnte sie ermitteln, in welchem Ausmaß die Muster der transnationalen Beziehungen von individuellen Merkmalen der Enkelkinder bzw. von elterlichen und großelterlichen Einflüssen bestimmt werden. Im Ergebnis stehen Belege für den außerordentlich großen Einfluss der Familie in der Migration auf die Entwicklung sozialer Bezüge ihrer einzelnen Mitglieder. Es zeigt sich ferner, dass die Situation der Enkel nur angemessen beschrieben werden kann, wenn das Migrationsprojekt nicht nur in die Eltern-, sondern auch in die Großelterngeneration zurückverfolgt wird.

Ein Paneldesign liegt der Studie BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Schulalter) zu Grunde, auf die sich der Beitrag von *Schurtz/Artelt* bezieht. Sie untersuchen anhand der Angaben von Kindern und Jugendlichen von der 4. bis zur 7. Jahrgangsstufe wie sich das Fachinteresse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch entwickelt. Dabei identifizieren sie fünf unterschiedliche Entwicklungstypen (latente Klassen), das heißt Subgruppen von Schüler/innen, bei denen sich die Fachinteressen unterschiedlich entwickeln. Als Hauptbefund halten die Autorinnen fest, dass sich bei keiner der fünf latenten Klassen beobachten ließ, dass die drei Fachinteressen sich im Laufe der Zeit zunehmend differenzieren. Das heißt, dass von einem relativ stabilen Interessenprofil in dieser Altersspanne ausgegangen werden kann (unabhängig von Niveauveränderungen im Interesse).

Für die Illustration der Komplexität der methodischen Herausforderung, die mit der Vorbereitung und Realisierung von Längsschnittstudien verbunden sind, ist der Beitrag von *Duarte/Trebbels* exemplarisch. Hier wird eine Pilotstudie präsentiert, die für die Vorbereitung einer Längsschnittuntersuchung zur Messung der sprachlichen Entwicklung im Kontext sprachlicher Heterogenität durchgeführt wurde. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage nach Möglichkeiten der zuverlässigen Erfassung von Sprachentwicklung über einen Zeitabschnitt von ca. einem Jahr, exemplarisch aufgearbeitet anhand einer Pilotuntersuchung von fünf- bis siebenjährigen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Die hier einbezogene Stichprobe besteht aus Kindern mit deutsch-einsprachiger sowie mit mehrsprachiger Entwicklung (Deutsch und Türkisch, Russisch, Vietnamesisch). Illustriert wird in dem Beitrag das Problem der methodischen Herausforderungen an Instrumente, die zur Messung der „Entwicklung“ von Sprache eingesetzt werden. Zu den Besonderheiten der vorgestellten Pilotstudie gehört es, dass hier die Frage nach der Entwicklung produktiver sprachlicher Fähigkeiten, bei Kindern mit Migrationshintergrund in beiden Sprachen, verfolgt wird. Üblich ist es in Langzeituntersuchungen, Messungen auf rezeptive Fähigkeiten (Hören, Lesen) zu beschränken (vgl. z.B. *Nationales Bildungspanel* 2011). Dabei ist aber grundsätzlich keineswegs geklärt, in welchem Verhältnis Verstehens- und Produktionsfähigkeiten bei der Sprachentwicklung zueinander stehen und welche Aussagekraft die einen oder anderen Fähigkeiten mit Blick auf die potentielle Bildungsentwicklung eines Kindes hat (vgl. *Duarte/Gogolin* 2013). Ebenso offen ist es, welche Aussage-

kraft zur Sprachentwicklung mit der Beobachtung von nur einer Sprache bei Kindern, die zwei- oder mehrsprachig leben, verbunden ist. Studien, die beide Teilbereiche sprachlicher Entwicklung im Längsschnitt verfolgen und dabei Mehrsprachigkeit berücksichtigen, werden notwendig sein, um diese offenen Fragen verlässlich zu beantworten – bis jetzt gibt es solche Studien nicht.

Die Beiträge des Themenschwerpunkts sollen also ein sehr dynamisches Feld der Forschungsentwicklung illustrieren, das in der jüngeren Zeit Auftrieb erhalten hat. Sie sollen Anregungen zur Beteiligung an laufenden Untersuchungen und vorliegenden Daten geben, denn dies kann zu bedeutenden Erkenntnisfortschritten beitragen, ohne dass in jedem Falle das Abenteuer des Auflegens einer Langzeitstudie eingegangen werden muss (vgl. *Klein/Kopp/Rapp* 2013). Und sie sollen exemplarisch zeigen, mit welchen Problemen zu kämpfen ist, wenn die Generierung einer Längsschnittuntersuchung mangels vorhandener Daten erforderlich ist.

Literatur

- Artelt, C./Weinert, S./Carstensen, C.* (2013): Assessing competencies across the lifespan within the German National Educational Panel Study (NEPS). Editorial. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 2, 5, pp. 5-14.
- Duarte, J./Gogolin, I.* (Hrsg.) (2013): Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research Approaches. – Amsterdam.
- Keller, S./Nauck, B.* (2013): The German Family Panel (pairfam). Research Potential and First Results of a Multi-Disciplinary Longitudinal Study on Partnership and Family Dynamics in Germany. *Analyse & Kritik*, 2, pp. 321-339.
- Klein, T./Kopp, J./Rapp, I.* (2013): Metaanalysen mit Originaldaten. Ein Vorschlag zur Forschungssynthese in der Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 42, S. 222-238.
- Nationales Bildungspanel (NEPS)* (2011): Informationen zum Kompetenztest. – Bamberg.
- Spieß, C. K.* (2014): Bildung im Lebensverlauf. Analysemöglichkeiten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). In: *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven*, S. 106-114.

Transnationalität im intergenerationalen Wandel: Grenzüberschreitende Bindungen zum „Herkunftsland“ Türkei in der dritten Generation

Helen Baykara-Krumme

Zusammenfassung

Das traditionelle Interesse der Migrations- bzw. Eingliederungsforschung liegt in der Langzeitbeobachtung von Integrationsprozessen nach einer internationalen Migration. Ein zentraler theoretischer Fokus ist der intergenerationale Wandel. In Abkehr von einer einseitigen, auf das Zielland gerichteten Perspektive hat die junge Transnationalismusforschung auf die Prävalenz herkunftslandbezogener Aktivitäten und Bindungen aufmerksam gemacht. Hier stellt sich ebenfalls die Frage nach der intergenerationalen Dauerhaftigkeit. Das bisherige Wissen dazu ist sehr gering. In diesem Beitrag wird der Frage erstmalig anhand von Daten zu türkeistämmigen Drei-Generationen-Familien nachgegangen. Die Entwicklung transnationaler Bezüge wird von der aus der Türkei nach Westeuropa migrierten Großeltern- bis zur in Westeuropa beheimateten Enkelgeneration nachgezeichnet. Außerdem werden die Mechanismen transnationaler Bezüge in der Enkelgeneration untersucht. Die Analysen zeigen, dass transnationale Aktivitäten und Bindungen über die Generationen abnehmen, allerdings nicht in allen Dimensionen. Die Enkelgeneration bleibt weiterhin transnational engagiert, weitgehend unabhängig von ihrer strukturellen und sozialen Integration in Westeuropa. Eltern erweisen sich als wichtige Vorbilder bei der Vermittlung von Transnationalität.

Schlagerworte: Transnationalität, Transnationale Bindungen, Intergenerationaler Wandel, Transmission, Türkei

Transnationalism and intergenerational change: Cross-border ties to “origin country“ Turkey in the third generation

Abstract

Migration and integration research has traditionally focused on long-term incorporation processes following international migration. A main theoretical interest of this research lies in intergenerational change. Departing from the destination-country perspective, transnational research has drawn attention to the high prevalence of origin country-oriented activities and ties. The related question is how long-lasting these cross-border ties actually are. Knowledge so far is poor. This paper addresses this question based on family data including three generations. It presents the development of transnational ties from the migrant grandfather who left Turkey and moved to Western Europe to the grandchildren, who are at home in Western Europe, and it analyses the main mechanisms operating in the third generation. Findings show that transnational activities and ties decrease over generations, but the development is not the same for all dimensions. Grandchildren continue to be transnationally involved regardless of their structural and social integration in the residence country. Parents turn out to be important role models in the larger transnational social space as they transmit transnational ties to their children.

Keywords: Transnationalism, Transnational ties, Intergenerational change, Transmission, Turkey

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 3-2014, S. 269-284

1 Einleitung

Wenn Fragen der Eingliederung von Migranten und ihren Familien adressiert werden, dann liegt der Hauptfokus auf den Lebensbedingungen und Partizipationsmöglichkeiten im Zielland. Die Bedeutung andauernder Beziehungen und Bindungen zum Herkunftsland wurde lange vernachlässigt. Erst mit der Entwicklung der Transnationalismus-Perspektive (vgl. *Levitt/Jaworsky* 2007; *Portes* 2003) und der kritischen Hinterfragung des „methodologischen Nationalismus“ (*Amelina* u.a. 2012; *Wimmer/Glick Schiller* 2002) ergeben sich neue konzeptionelle und methodische Ansätze, um die komplexe Lebensrealität und -chancen von Migranten nachzuzeichnen und zu verstehen. Der Blick auf das Zielland wird erweitert um den Herkunftskontext und die vielfältigen Beziehungen in dem übergreifenden transnationalen sozialen Raum (vgl. *Faist/Fausser/Reisenhauer* 2011; *Pries* 2010). Der vorliegende Beitrag widmet sich der Deskription der Muster und Determinanten von herkunftslandbezogenen Aktivitäten und Bindungen. Dabei wird eine besondere Langzeitperspektive eingenommen. Im Mittelpunkt stehen die Veränderungen zwischen familialen Generationen. Aus dieser Familien- und Generationenperspektive werden die Fragen untersucht, (1) wie sich die transnationalen Bezüge über die Familien- und Einwanderergenerationen verändert haben, und welche Muster noch in der dritten Generation der Enkelkinder zu beobachten sind, und (2) in welchem Ausmaß letztere von individuellen Merkmalen der Kinder bzw. elterlichen Einflüssen bestimmt werden. Die Datengrundlage bildet der 2000 Families Survey, in dessen Rahmen türkeistämmige Drei-Generationen-Familien in verschiedenen europäischen Ländern interviewt wurden.

2 Transnationale Bindungen aus der Generationenperspektive

Sowohl den Veränderungen über die Generationen als auch der Rolle innerfamiliärer Transmission wird in der Transnationalismusforschung erst in letzter Zeit intensiver nachgegangen. So formulierte *Vertovec* noch 2009 als einen zentralen Kritik- und Fragepunkt in der Transnationalismusdebatte die „*generational limitation: are current patterns of transnational participation among migrants going to dwindle or die with the second and subsequent generations?*“ (*Vertovec* 2009, S. 17). Verschiedene Studien in den USA haben inzwischen gezeigt, dass Verbindungen zum Herkunftsland der Eltern durchaus aufrechterhalten werden (vgl. *Soehl/Waldinger* 2012). Freilich sind Prävalenz und Intensität nicht mehr so ausgeprägt wie in der Elterngeneration (vgl. *Haller/Landolt* 2005). Ähnliches belegen Studien aus Europa, die in der zweiten Einwanderergeneration gegenüber der ersten abnehmende, aber noch existierende Herkunftslandbezüge und -orientierungen feststellen (vgl. *Diehl/Schnell* 2006; *Platt* 2014; *Schunck* 2014). Diese Befunde beruhen allerdings nahezu ausschließlich auf Kohortenvergleichen mit Querschnittsdaten, bei denen Angehörige der ersten und zweiten Einwanderergeneration miteinander verglichen werden. Transmissions- bzw. intergenerationale Veränderungsprozesse lassen sich jedoch nur mit dyadischen Daten, die Eltern und Kinder derselben Familien umfassen, adäquat beschreiben (vgl. *Nauck* 2001).

In den klassischen Ansätzen der Migrations- und Integrationsforschung kommt dieser Perspektive des intergenerationalen Wandels (bis in die dritte Generation) eine zentrale

Bedeutung zu. Assimilationstheorien postulieren eine kulturelle, soziale und strukturelle Anpassung als „generational inevitability“ (*Alba/Nee* 1997, S. 833). Intergenerationaler Wandel gilt als grundlegender Mechanismus von Assimilation (vgl. *Kalter/Granato* 2002). Mit der Sozialisation der zweiten Generation im Zielland verändern sich die strukturellen Rahmenbedingungen sowie die individuellen Ressourcen und Motivationen für Integration und gesellschaftlichen Aufstieg, und dies ist in der dritten Generation noch stärker der Fall (vgl. *Rumbaut* 2004; *Waters/Jimenez* 2005). Umgekehrt impliziert dieser Erklärungsansatz für die Herkunftslandbeziehungen enge Bezüge mit gegebenenfalls starker Rückkehrorientierung in der ersten, und nachlassende Aktivitäten und Bindungen in der zweiten und dritten Generation.

Im Gegensatz zu diesem Muster wurde u.a. die These des „ethnic revival“ aufgestellt, wonach die dritte Generation sich selektiv kulturell und möglicherweise auch sozial wieder stärker an der Herkunftskultur und -gruppe orientiert, auf der Suche nach den eigenen Wurzeln und einer vollständig(er)en Identität: „What the son wishes to forget, the grandson wishes to remember“ (*Hansen* 1938, S. 9; vgl. *Lazerwitz/Rowitz* 1964). Im Rahmen der Segmented Assimilation Theory wurden für die zweite Generation alternative Assimilations- und Akkulturationsverläufe beschrieben, die eine bewusste Aufrechterhaltung von (selektiven) Elementen der Herkunftskultur beinhalten (vgl. *Portes/Rumbaut* 2001; *Zhou* 1997). Dies wurde u.a. als Reaktion auf den als feindlich, benachteiligend und diskriminierend erlebten Ziellandkontext interpretiert („reactive ethnicity“, *Portes/Rumbaut* 2001, S. 284). Dabei weichen die von den Migranten im Minderheitenkontext entwickelten Verhaltensmuster und Kulturen typischerweise von den Mustern im Herkunftskontext ab (vgl. *Foner* 1997).

Erst mit der sich seit den 1990er Jahren prominent entwickelnden Transnationalismusforschung wird die Aufrechterhaltung des Herkunftslandbezugs selbst stärker in den Blick genommen. Vor allem für Migranten der ersten Generation werden die Voraussetzungen, Formen und Konsequenzen der andauernden Beziehungen zum Herkunftskontext untersucht (vgl. *Faist* 2010; *Gerdes/Reisenhauer/Sert* 2012; *Portes* 2003; *Pries* 2010; *Vertovec* 2009). Das Spektrum transnationaler Aktivitäten ist groß, und es existieren viele Definitionen dessen, was transnational eigentlich bedeutet (vgl. *Levitt/Schiller* 2004; *Waldinger* 2008). Dabei dominiert vielfach noch die (qualitative) Deskription transnationaler Aktivitäten über die Analyse ihrer Determinanten (vgl. *Amelina/Faist* 2012; *Paasche/Fangen* 2012). Studien, die die Mechanismen untersuchen, gehen aus klassisch-assimilatorischer Perspektive häufig von der Annahme aus, dass eine starke transnationale Einbindung nur eine Vorstufe oder ein Substitut für Assimilation darstellt, d.h. eine Form der Adaption bei neuen Migranten oder sozial benachteiligten, segmentierten Gruppen. Entsprechend werden Assoziationen für das Ausmaß von Herkunftslandbindungen erwartet, die gegensätzlich zu denen von Assimilation sind (vgl. *Guarnizo/Portes/Haller* 2003, S. 1215). Allerdings zeigt sich empirisch, dass transnationale Aktivitäten keineswegs auf die „poor and marginalized“ beschränkt sind (*Portes* 2003, S. 886). Für den europäischen Kontext belegen z.B. *Snel/Engbersen/Leerkes* (2006), dass wenig integrierte Migranten Gruppen nicht häufiger transnationalen Aktivitäten nachgehen. Gleichwohl ist innerhalb bestimmter Herkunftsgruppen die Herkunftsorientierung bei den Personen besonders stark, deren Arbeitsmarktposition sehr niedrig ist (vgl. ebd. S. 282). Vergleichbar dem Muster der „reactive ethnicity“ im Minoritätenkontext lassen sich transnationale Bezüge dann als „reactive transnationalism“ interpretieren. Viel Aufmerksamkeit in der Forschung bekommen die Institutionen der ethnischen Migrantencommunities, die transnati-

onal agieren und den Individuen Rahmen und Opportunitäten für ebensolche Aktivitäten und Bindungen bieten, sowie die familialen Netzwerke (vgl. *Faist/Özveren* 2004; *Pries* 2010). Empirische Befunde zeigen, dass Familien nicht nur die Grundlage für aktuelle, sondern auch für zukünftige transnationale Bindungen bilden, indem transnationale Muster an nachfolgende Generationen weitervermittelt werden. „Connections and connectedness are imparted from parents to children, whether by example (e.g., sending remittances or participating in ethnic associations), by investment (traveling with children to the place of origin), or by imparting the tools (language, familiarity with home country customs) that would allow offspring to sustain home country ties on their own as adults“ (*Soehl/Waldinger* 2012, S. 783).

Im Folgenden werden drei Erklärungsansätze für transnationale Bindungen von in Westeuropa lebenden türkeistämmigen Migranten und ihren Nachkommen genauer untersucht. Entsprechend den assimilationstheoretischen Ansätzen ist erstens eine Abnahme der Herkunftslandbindungen über die familialen bzw. Einwanderungsgenerationen sowie eine vorrangig negative Assoziation mit struktureller, sozialer und emotional-identifikativer Integration in der Enkelgeneration zu erwarten. Mit steigender Bildung und entsprechenden Chancen der Arbeitsmarktintegration sollten die transnationalen Bindungen an Bedeutung verlieren. Allerdings steigen damit zugleich die Ressourcen z.B. für ökonomische Transfers (vgl. *Guarnizo/Portes/Haller* 2003), so dass zugleich eine gegenläufige Assoziation postuliert werden kann. Im Hinblick auf die soziale Integration sollte das Herkunftsland mit steigendem Anteil europäischer Freunde am Netzwerk und entsprechend sinkendem Anteil ko-ethnischer Freunde an Bedeutung verlieren. Auch das Gefühl der Verbundenheit mit den Menschen der Mehrheitsgesellschaft (emotional-identifikative Integration) sollte mit transnationalen Bindungen negativ assoziiert sein. Zweitens wird erwartet, dass – im Sinne einer reaktiven Herkunftslandbindung – transnationale Bindungen dann bedeutsamer sind, wenn konkrete Diskriminierungserfahrungen vorliegen (vgl. *Platt* 2014; *Portes* 2003). Diese „Reaktivität“ kann auch bezüglich der Religiosität postuliert werden: Für religiöse Muslime, die sich im Zielland in der Minderheit befinden, kann das Herkunftsland als mehrheitlich muslimisches Land eine zusätzliche Bedeutung besitzen. Transnationale können vor allem religiöse Bindungen sein (vgl. *Ebaugh/Chafetz* 2002). Von zentraler Bedeutung sollte drittens sein, in welchem Ausmaß Bindungen zum Herkunftsland innerhalb der Familie weitervermittelt werden (Transmission). Nach *Soehl/Waldinger* (2012) sind Eltern, die selbst transnationale Bindungen aufrechterhalten, Vorbilder im Sozialisationsprozess. Sie vermitteln sowohl emotionale Bindung als auch Kompetenzen für grenzüberschreitende Bezüge, wie zum Beispiel Sprachkenntnisse, wenn zuhause weiterhin die Muttersprache (der Eltern) gesprochen wird.

Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf türkeistämmigen Migranten in verschiedenen Ländern Westeuropas. Die erste Einwanderergeneration umfasst die ehemaligen Arbeitsmigranten, die im Zuge verschiedener Anwerbeabkommen ab dem Jahr 1961 bis zum Anwerbestopp 1974 nach Europa kamen und ihre Familien nachholten oder neue Familien in Europa gründeten. Die transnationalen Bezüge in dieser Migrantengruppe sind verschiedentlich beschrieben worden (vgl. z.B. *Faist* 2000; *Gerdes/Reisenhauer/Sert* 2012; *Krumme* 2004; *Pusch* 2013). Wir analysieren vier Dimensionen von Herkunftslandbezug. (I) In ökonomischer Hinsicht interessieren die Transfers in die Türkei (remittances) an die lokale, evtl. religiöse Gemeinschaft (community) und an die Familie und Freunde. Als soziokulturelle Dimensionen werden (II) die Häufigkeit der Kontakte zu Personen (außer den Eltern) in die Türkei, (III) das Ausmaß der emotionalen Bindung zu

den Menschen aus der Türkei und (IV) die Mobilität, d.h. die Häufigkeit der Aufenthalte in der Türkei, betrachtet.

3 Datenbasis

Die folgenden Analysen basieren auf Daten des 2000 Families Surveys „Migration Histories of Turks in Europe“ (Güveli u.a. 2013). In den Jahren 2010 und 2011 wurden dafür in fünf ausgewählten Regionen bzw. Landkreisen in der Türkei (Acıpayam/Denizli, Akçaa-bat/Trabzon, Emirdağ/Afyon, Kulu/Konya and Şarkışla/Sivas) nach einem Zufallsverfahren insgesamt 1992 Familien ausgewählt und befragt, von denen 80 Prozent ein heute zwischen 65 und 90 Jahre altes (u.U. bereits verstorbenes) männliches Familienmitglied zählen, das aus der Region stammt und zwischen 1960 und 1974 für mindestens fünf Jahre (für die Pilotstudie in der Region Şarkışla galt die Mindestdauer von drei Jahren) als Arbeitsmigrant nach Westeuropa auswanderte. Mit diesem Großvater, zwei zufällig ausgewählten erwachsenen Kindern und jeweils zwei erwachsenen Kindern dieser beiden Kinder, d.h. bis zu vier erwachsenen Enkelkindern, wurden persönliche Interviews durchgeführt. Die Befragung erfolgte face-to-face in den fünf Regionen und telefonisch aus Istanbul und Berlin aus mit türkischen Muttersprachlern.¹ Für die folgenden Analysen wurden die Daten der Migrantenfamilien verwendet, deren Angehörige auch heute noch in Westeuropa leben.² In der ersten Generation der Arbeitsmigranten (G1) wurden jene berücksichtigt, die als derzeitigen Lebensmittelpunkt (evtl. neben der Türkei) ein Land in Westeuropa angeben. Als zweite Generation (G2) gelten die Kinder, deren Vater als Arbeitsmigrant nach Westeuropa immigrierte und die selbst seit ihrer Geburt oder nach einer Immigration derzeit in Westeuropa leben. Die dritte Generation (G3) umfasst die Enkelkinder, deren Großvater als Arbeitsmigrant nach Westeuropa immigrierte (u.U. inzwischen zurückgekehrt ist), und die selbst sowie deren Eltern derzeit in Westeuropa leben. Die Entwicklung transnationaler Muster über die Generationen wird anhand von Aggregatdaten dargestellt. Für die multivariaten Analysen werden dyadische Daten mit Informationen zu der dritten Generation (G3) und ihrem jeweiligen Elternteil verwendet.

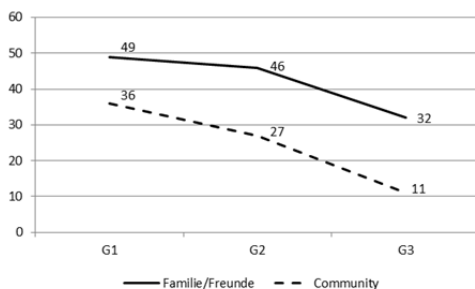
Folgende vier Items stehen in den folgenden Analysen im Mittelpunkt. Zwei Fragen behandeln finanzielle Unterstützungsleistungen in den vergangenen 12 Monaten. Sie lauten: „Manche Menschen schicken Geld oder Geschenke zu Familienangehörigen oder Freunde in die Türkei. Haben Sie in den letzten 12 Monaten Geld in die Türkei geschickt, um Familienangehörige oder Freunde zu unterstützen?“ und „Haben Sie in den letzten 12 Monaten Geld in die Türkei geschickt, um Ihre lokale Community zu unterstützen?“ Wenn eine der Fragen positiv beantwortet wurde, so wurde dies als ökonomische Aktivität interpretiert. Soziale Bindung wurde über die Frage nach der Häufigkeit von Kontakten (telefonisch, per SMS, Internet, email, über Briefe oder persönlich) mit Freunden und Verwandten, außer den Eltern, in der Türkei gemessen. Die Antwortkategorien reichen von 1 = nahezu täglich, 2 = etwa einmal in der Woche, 3 = etwa einmal im Monat, 4 = einige Male im Jahr, 5 = seltener bis zu 6 = nie. Die Skala wurde für die Analysen invertiert. Eine weitere soziokulturelle Dimension basiert auf der Frage „Wie eng verbunden fühlen Sie sich den Menschen aus der Türkei?“ mit 5 möglichen Antworten von 1 = überhaupt nicht, bis 5 = sehr stark. Die Frage der Mobilität umfasst die Zahl der Besuche in der Türkei in den vergangenen fünf Jahren. Neben der deskriptiven Darstellung von Pro-

zentwerten finden sich unten multivariate Regressionsanalysen. Wir berücksichtigen in den Modellen das Sampling-Design, indem wir die fünf Herkunftsregionen kontrollieren und für die Familienstruktur der Daten (Cluster) korrigieren. Auf die Interpretation der Koeffizienten wird in den einzelnen Unterkapiteln eingegangen.

4 Empirische Befunde I: Transnationale Bindungen im Generationenverlauf

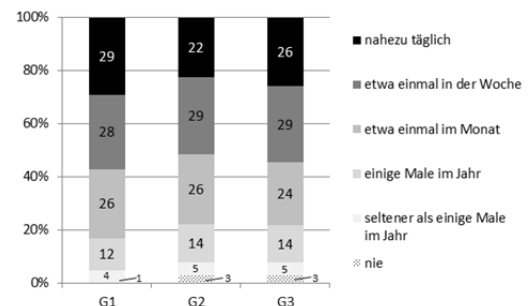
Die folgenden Abbildungen zeigen die Entwicklung der Aktivitäten und Bindungen zum Herkunftsland über die familialen Generationen. Hinsichtlich der Transfers finden sich ein signifikanter Rückgang, aber weiterhin bestehende ökonomische Aktivitäten bei den Enkeln. Während in der ersten Generation noch nahezu die Hälfte (49 Prozent) Transfers an Familienangehörige oder Freunde in der Türkei leistet, sind es in der dritten Generation 32 Prozent. Diese Zahlen spiegeln jene von *Schans* (2009, S. 1171) wider, die türkische Migranten der ersten und zweiten (Zuwanderer-)Generation aus den Niederlanden zusammen betrachtet (41 Prozent). Unterstützungsleistungen für die Community vor Ort sind insgesamt seltener als familiär-freundschaftliche Transfers, und sie nehmen über die Generationen auch deutlicher ab. Lediglich 11 Prozent der Enkel leisteten diese Transfers in den vergangenen 12 Monaten.

Abb. 1: Transfers in die Türkei (%)



Anmerkungen: Datenbasis: 2000 Families Survey, n = G1: 279, G2: 981, G3: 663.

Abb. 2: Kontakthäufigkeit mit Menschen in der Türkei



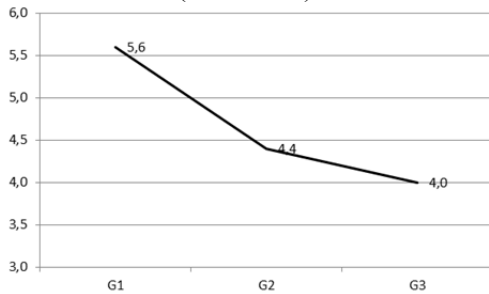
Anmerkungen: Datenbasis: 2000 Families Survey (Prozentwerte abweichend von 100 rundungsbedingt), n = G1: 275, G2: 991, G3: 670.

Hinsichtlich der sozialen Dimension, d.h. der Häufigkeit der Kontakte mit Menschen in der Türkei, finden sich keine signifikanten Differenzen zwischen den Generationen. Etwa ein Viertel der Befragten hat nahezu täglich Kontakt in die Türkei, die Hälfte mindestens einmal in der Woche. Nur etwa ein Fünftel haben nur einige Male im Jahr und seltener Kontakt. Die sozialen Bindungen sind beständig und intensiv, und sie sind ein charakteristisches Merkmal des transnationalen sozialen Raumes zwischen Europa und der Türkei.

Die Mobilität ist eine weitere Dimension, die sich in der ersten Generation durch das verbreitete Muster des Pendelns zeigt (vgl. *Baykara-Krumme* 2013; *Pries* 2010): Ältere verbringen mehrere Monate des Jahres in der Türkei und kehren dann, typischerweise vor dem Winter, für einige Monate nach Westeuropa zurück. Zu der Länge des Aufenthalts in

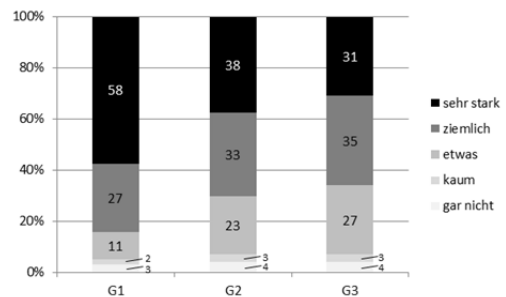
der Türkei existieren keine Informationen; hier wären aufgrund unterschiedlicher zeitlicher Ressourcen deutliche Differenzen zwischen den Generationen zu erwarten. Aber auch das Item zu der Häufigkeit der Besuche zeigt bereits signifikante Differenzen zwischen der ersten und den anderen beiden Generationen ($p < 0.001$), aber auch zwischen der zweiten und dritten Generation ($p < 0.01$). Die erste Generation war im Schnitt sechsmal in den vergangenen fünf Jahren in der Türkei, die dritte Generation lediglich viermal.

Abb. 3: Häufigkeit von Besuchen in der Türkei (Mittelwert)



Anmerkungen: Datenbasis: 2000 Families Survey, n = G1: 284, G2: 992, G3: 668.

Abb. 4: Emotionale Verbundenheit zu Menschen in der Türkei



Anmerkungen: Datenbasis: 2000 Families Survey (Prozentwerte abweichend von 100 rundungsbedingt), n = G1: 289, G2: 997, G3: 675.

In der emotionalen Verbundenheit zu den Menschen in der Türkei spiegelt sich ebenfalls ein Wandel wider. In der ersten Generation fühlen sich 58 Prozent den Menschen sehr nah, in den nachfolgenden Generationen sind es noch 38 bzw. 31 Prozent. Damit nimmt die zweite Generation gegenüber der ersten eine emotional etwas distanziertere Haltung ein, die sich in der dritten Generation weiter verstärkt. Allerdings geben immerhin noch fast ein Drittel der Enkel an, sich den Menschen in der Türkei emotional sehr nah und verbunden zu fühlen. Tendenziell bestätigen diese Daten damit die Hypothese von der Abnahme der Herkunftslandbindungen über die Generationen. Bemerkenswert sind allerdings die weiterhin intensiven ökonomischen Aktivitäten und soziokulturellen Bindungen, v.a. die Kontakte in die Türkei. Die Regelmäßigkeit von Sozialkontakten ist dabei auch in der dritten Generation noch so hoch, dass auf der persönlichen Netzwerkebene kaum von einer wachsenden Distanzierung gesprochen werden kann.

5 Empirische Befunde II: Individuelle Prädiktoren und die Rolle der Transmission

Hier soll nun der Frage nachgegangen werden, mit welchen Merkmalen transnationale Aktivitäten oder Bindungen in der Enkelgeneration assoziiert sind. Die folgende Tabelle präsentiert die Prädiktoren, die für den Test der oben genannten Hypothesen herangezogen werden. Geschlecht und Alter sind zusätzliche Kontrollvariablen. Der Anteil der Frauen im Sample liegt bei 45 Prozent. Das mittlere Alter beträgt 24 Jahre (Mindestalter 18 Jahre). 16 Prozent der befragten Enkel wurden in der Türkei geboren; die mittlere Aufenthaltsdauer umfasst 18 Jahre (bei einem mittleren Einwanderungsalter von 9 Jah-

ren). Das Bildungsniveau wurde länderspezifisch erhoben und für die folgende Analyse in die drei Kategorien niedrig, mittel und hoch unterteilt. Demnach haben 23 Prozent einen Abschluss der mittleren Reife oder einen niedrigeren bzw. keinen Abschluss. 51 Prozent haben das Abitur gemacht und 26 Prozent verfügen über einen (Fach-)Hochschulabschluss oder sind derzeit dabei, diese Abschlüsse zu erwerben. Über die Hälfte (53 Prozent) sind erwerbstätig. 32 Prozent befinden sich noch in der Ausbildung. 6 Prozent sind arbeitslos, 8 Prozent sind Hausfrau/-mann. Die soziale Integration wird über den Anteil türkeistämmiger Freunde im Freundeskreis operationalisiert. Etwa 23 Prozent geben an, zur Hälfte nichttürkische Freunde zu haben, bei 16 Prozent sind es mehr als die Hälfte. Das Gefühl der Verbundenheit zu den Menschen des Aufenthaltslandes ist bei 32 Prozent stark ausgeprägt, bei 13 Prozent eher gering. Diskriminierungserfahrungen bzw. die Sorge vor einem tätlichen Angriff finden sich bei etwa einem Sechstel der Befragten. Die Religion spielt eine wichtige Rolle im Leben der Enkelgeneration; nur für etwa 5 Prozent ist die Religion für die Lebensgestaltung und -führung unwichtig. Mit der Information zur Sprache, die mit den Eltern gesprochen wird, berücksichtigen wir das elterliche Interesse an der intergenerationalen Vermittlung von transnationaler Kompetenz. Der Großteil der Befragten gibt an, überwiegend (42 Prozent) oder ausschließlich (32 Prozent) die Herkunftssprache zu sprechen. Wir kontrollieren zusätzlich die Türkischkenntnisse der Befragten (als Schlüsselkompetenz für Transnationalität) und die elterlichen Kenntnisse der Sprache des Ziellandes (als Indikator für elterliche Integration). Abschließend finden sich in der Tabelle Informationen zu den transnationalen Bezügen in der Elterngeneration. Es kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass die Eltern-Kind-Interaktion, als eine Voraussetzung für Transmissionsprozesse, groß ist, da 60 Prozent der Befragten noch im Haushalt ihrer Eltern leben. Von den übrigen geben 80 Prozent an, fast täglich Kontakt mit ihren Eltern zu haben. Weniger als mindestens wöchentlichen Kontakt haben insgesamt nur 3 Prozent der Befragten.

Tab. 1: Prädiktoren

Variable	Operationalisierung	Verteilung in der Stichprobe
Geschlecht	1 = Frau	45,1%
Alter	Ab 18 Jahre	18-41 Jahre; MW = 23,8 (SD = 4,8)
Geburtsland	0 = Türkei	15,6%
	1 = Westeuropäisches Land	84,4%
Bildung	1 = bis Mittlere Reife	22,8%
	2 = (Fach-)Abitur	51,0%
	3 = (Fach-)Hochschulstudium	26,2%
Erwerbsstatus	1 = erwerbstätig	53,2%
	2 = arbeitslos/-suchend	5,7%
	3 = Hausfrau/-mann	8,5%
	4 = in Ausbildung	31,7%
	5 = anderes	1,0%

Variable	Operationalisierung	Verteilung in der Stichprobe
Soziale Integration	Anteil türkeistämmiger Freunde	
	0 = (fast) alle	61,0%
	1 = etwa die Hälfte	22,8%
	2 = weniger als die Hälfte	16,3%
Emotional-identifikative Integration	Verbundenheit mit Menschen des Aufenthaltslandes	
	0 = gar nicht/kaum	12,8%
	1 = mittel	55,1%
	2 = ziemlich/sehr	32,1%
Diskriminierungserfahrung /-erwartung	1 = Wegen türkischer/ethnischer Herkunft ...	16,7%
	– Job nicht bekommen <i>oder</i>	
	– beleidigt oder bedroht worden <i>oder</i>	
	– unfaire Behandlung durch Polizei, Sicherheitsdienste erfahren <i>oder</i>	
	– (große) Sorge vor einem Angriff	
Religiosität	Religion für Art zu leben ...	
	0 = sehr wichtig	38,2%
	1 = wichtig	56,9%
	2 = unwichtig oder weder wichtig noch unwichtig	4,9%
Türkische Sprachkenntnisse	0 = sehr gut	15,4%
	1 = gut	63,8%
	2 = nicht gut	10,0%
	3 = keine Angabe	10,8%
Elterliche Kenntnisse der Sprache des Aufenthaltslandes	0 = sehr gut	15,2%
	1 = gut	56,1%
	2 = nicht gut	18,3%
	3 = keine Angabe	10,4%
Sprachverwendung mit den Eltern	0 = nur Herkunftssprache (Türkisch/Kurdisch)	31,9%
	1 = überwiegend Herkunftssprache	41,9%
	2 = beide Sprachen gleich häufig oder überwiegend die Sprache des Aufenthaltslandes	26,2%
Transmission durch Eltern:		
Finanz. Transfers	1 = ja	55,7%
Kontakthäufigkeit	1 = nie bis 6 = nahezu täglich	MW = 4,4 (SD = 1,2)
Emotionale Nähe	1 = gar nicht bis 6 = sehr stark	MW = 4,0 (SD = 1,0)
Mobilität	Häufigkeit der Türkeiaufenthalte	MW = 5,0 (SD = 3,6)
<i>n</i>		508

Anmerkung: Datenbasis: 2000 Families Survey.

Die obige Abbildung hatte gezeigt, dass Rücküberweisungen in die Türkei in der dritten Generation deutlich seltener sind als in der ersten und zweiten Generation. Wie lassen sich nun die Enkel charakterisieren, die selbst in den vergangenen 12 Monaten Geld zu Freunden oder Familienangehörigen oder an die lokale Community in die Türkei geschickt haben? Berechnet wurden zwei logistische Regressionsmodelle. Die dargestellten Odds Ratio geben die relative Chance auf Eintreten eines Ereignisses wieder, wobei Werte über 1 eine größere und Werte kleiner als 1 eine geringe Chance im Vergleich zur Referenzgruppe darstellen. Das erste Modell beinhaltet individuelle Merkmale; im zweiten Modell sind zusätzlich Informationen zu den Eltern berücksichtigt. Mit dem Bildungsniveau besteht entgegen den Erwartungen kein Zusammenhang, aber ökonomische Res-

sources spielen eine Rolle: Enkel in Ausbildung leisten seltener Transfers als Erwerbstätige (0,32, $p < 0.001$). Weiterhin nimmt mit sinkendem Anteil Türkeistämmiger unter den Freunden die Chance von Rücküberweisungen in die Türkei ab. Die Einbettung in ein ko-ethnisches Netzwerk verstärkt also wie erwartet die transnationale Bindung. Bestätigung findet zudem die Reaktivitätshypothese: Personen, die Diskriminierungserfahrungen gemacht haben oder befürchten, aufgrund ihres Migrationshintergrunds und ihrer ethnischen Herkunft angegriffen zu werden, tätigen häufiger Transfers in die Türkei. Dies gilt ebenso für diejenigen, für die die Religion bei der Gestaltung des Lebens eine sehr wichtige Rolle spielt. Bei geringerer Bedeutung von Religion ist die Chance finanzieller Transfers signifikant niedriger. Schließlich spielt das Elternhaus eine wichtige Rolle. Der Zusammenhang ist signifikant positiv, und er existiert auch unabhängig von den elterlichen Investitionen in die transnationale Sprachkompetenz des Kindes. Festzuhalten ist das Ergebnis, wonach Rücküberweisungen mit einer größeren Chance erfolgen, wenn mit den Eltern nicht ausschließlich die Herkunftssprache gesprochen wird.

Tab. 2: Ökonomische und soziale Bindungen

	Finanzielle Transfers (Odds Ratios, SE)		Kontakthäufigkeit (β -Koeffizienten, SE)	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Frauen (Ref.: Männer)	1,25 (0,27)	1,23 (0,28)	0,20 (0,11)+	0,21 (0,11)*
Alter	1,03 (0,03)	1,03 (0,03)	-0,02 (0,01)	-0,01 (0,01)
Geburtsland in Westeuropa (Ref.: Türkei)	1,25 (0,41)	1,15 (0,39)	-0,24 (0,17)	-0,10 (0,16)
Bildung (Ref.: niedrig)				
mittel	0,75 (0,20)	0,72 (0,19)	0,02 (0,14)	0,02 (0,13)
hoch	1,33 (0,42)	1,33 (0,43)	0,09 (0,18)	0,02 (0,17)
Erwerbsstatus (Ref.: erwerbstätig)				
arbeitslos/-suchend	0,77 (0,40)	0,69 (0,34)	0,01 (0,29)	0,03 (0,30)
Hausfrau/-mann	1,12 (0,44)	1,25 (0,51)	0,12 (0,20)	0,12 (0,17)
in Ausbildung	0,31 (0,09)***	0,32 (0,10)***	0,15 (0,14)	0,21 (0,13)
Anzahl türkeistämmiger Freunde (Ref.: [fast] alle)				
etwa die Hälfte	0,59 (0,16)*	0,64 (0,17)	-0,50 (0,14)***	-0,39 (0,13)**
weniger als die Hälfte	0,50 (0,17)*	0,61 (0,21)	-0,82 (0,17)***	-0,68 (0,17)***
Verbundenheit mit Aufenthaltsland (Ref.: gar nicht/kaum)				
mittel	0,78 (0,27)	0,74 (0,25)	0,33 (0,21)	0,30 (0,22)
ziemlich/sehr	0,69 (0,27)	0,69 (0,27)	0,13 (0,23)	0,08 (0,22)
Diskriminierungserfahrung/-erwartung	2,49 (0,73)**	2,53 (0,77)**	0,19 (0,16)	0,22 (0,15)
Rolle der Religion (Ref.: sehr wichtig)				
wichtig	0,50 (0,11)**	0,48 (0,11)**	-0,02 (0,11)	-0,01 (0,11)
nicht wichtig	0,32 (0,23)	0,39 (0,30)	-0,29 (0,30)	-0,13 (0,26)
Türkische Sprachkenntnisse (Ref.: sehr gut)				
gut	1,49 (0,49)	1,42 (0,49)	0,27 (0,16)+	0,20 (0,16)
nicht gut	1,83 (0,91)	1,97 (1,04)	-0,12 (0,27)	-0,08 (0,21)

	Finanzielle Transfers (Odds Ratios, SE)		Kontakthäufigkeit (β -Koeffizienten, SE)	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Elterliche Sprachkenntnisse des Aufenthaltslandes (Ref.: sehr gut)				
gut		1,38 (0,45)		-0,16 (0,16)
nicht gut		0,97 (0,36)		-0,23 (0,18)
Sprachverwendung mit den Eltern (Ref.: nur Herkunftssprache)				
überwiegend Herkunftssprache		1,61 (0,45)+		0,22 (0,13)
beide Sprachen oder überwiegend Sprache des Aufenthaltslandes		1,01 (0,34)		0,17 (0,16)
Elterliche Transnationalität		1,72 (0,41)*		0,36 (0,06)***
<i>Konstante</i>	0,04 (0,06)*	0,23 (0,22)	3,54 (1,24)**	1,37 (1,41)
<i>n</i>	511	511	529	529
<i>(Pseudo-) R²</i>	0,15	0,17	0,15	0,25

Anmerkungen: Datenbasis: 2000 Families Survey. Logistische und lineare Regressionsmodelle. Dargestellt sind die Odds Ratios bzw. die β -Werte und die Standardfehler (in Klammern). Signifikanzniveaus: + = $p < 0,10$, * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Für die Kontakthäufigkeit wurde eine lineare Regression (OLS) berechnet. In der Tabelle sind die β -Koeffizienten dargestellt, mit positiven Werten für einen positiven und negativen für einen negativen Zusammenhang. Einflussreiche individuelle Prädiktoren bei den sozialen Bindungen sind das Geschlecht – Frauen haben häufiger transnationalen Kontakt – und die ko-ethnische soziale Einbindung. Die Kontakthäufigkeit mit Menschen in der Türkei sinkt mit steigendem Anteil nicht-türkeistämmiger Freunde im sozialen Netzwerk. Dieser Zusammenhang ist hoch signifikant. Von zentraler Bedeutung ist auch wieder der Familienkontext: Wenn die Eltern transnationale Bindungen pflegen, wirkt dies positiv auf die transnationalen Bezüge der Kinder. Die Sprachkenntnisse und die mit den Eltern gesprochene Sprache spielen dabei eine marginale Rolle.

Eine direkte Kontaktmöglichkeit ergibt sich bei Reisen in das Herkunftsland der Eltern bzw. Großeltern. Stärker als die anderen Aktivitäten erfordert räumliche Mobilität zeitliche und finanzielle Ressourcen, wobei preislich günstige Angebote (außerhalb der Saison) die Mobilität inzwischen deutlich erleichtert haben (vgl. *Paasche/Fangen* 2012). Für die Analysen wurden lineare Regressionsmodelle berechnet. Signifikante Zusammenhänge in diesem Modell finden sich nur für das Geschlecht (Frauen reisen häufiger in die Türkei) und die elterliche Transnationalität. Da alle Kinder bereits erwachsen sind, ist dies sicherlich nicht nur darauf zurückzuführen, dass sie jeweils gemeinsam mit ihren Eltern in die Türkei reisen. Für die anderen Items zeigen sich tendenziell die erwarteten Zusammenhänge, allerdings sind die Koeffizienten nicht oder nur schwach signifikant.

Tab. 3: Aufenthalte und emotionale Verbundenheit

	Aufenthalte in der Türkei (β -Koeffizienten, SE)		Emotionale Verbundenheit (β -Koeffizienten, SE)	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Frauen (Ref.: Männer)	0,54 (0,23)*	0,49 (0,24)*	0,02 (0,10)	0,01 (0,10)
Alter	0,02 (0,03)	0,01 (0,03)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)
Geburtsland in Westeuropa (Ref.: Türkei)	0,29 (0,37)	0,29 (0,36)	-0,09 (0,13)	-0,09 (0,13)
Bildung (Ref.: niedrig)				
mittel	0,24 (0,31)	0,11 (0,32)	-0,11 (0,11)	-0,10 (0,11)
hoch	0,57 (0,42)	0,35 (0,41)	-0,13 (0,14)	-0,14 (0,14)
Erwerbsstatus (Ref.: erwerbstätig)				
arbeitslos/-suchend	-0,40 (0,42)	-0,18 (0,39)	-0,07 (0,18)	-0,07 (0,18)
Hausfrau/-mann in Ausbildung	-0,54 (0,32)	-0,24 (0,30)	0,20 (0,16)	0,26 (0,16)+
-0,16 (0,22)	-0,12 (0,23)	0,09 (0,12)	0,10 (0,12)	
Anzahl türkeistämmiger Freunde (Ref.: fast alle)				
etwa die Hälfte	-0,30 (0,33)	-0,20 (0,30)	-0,16 (0,11)	-0,17 (0,11)
weniger als die Hälfte	-0,01 (0,30)	-0,03 (0,28)	-0,19 (0,12)	-0,22 (0,13)+
Verbundenheit mit Aufenthaltsland (Ref.: gar nicht/kaum)				
mittel	-0,44 (0,36)	-0,34 (0,34)	0,26 (0,18)	0,26 (0,17)
ziemlich/sehr	0,03 (0,41)	-0,06 (0,39)	0,05 (0,18)	0,03 (0,18)
Diskriminierungserfahrung/-erwartung	0,12 (0,33)	0,10 (0,32)	0,06 (0,12)	0,06 (0,12)
Rolle der Religion (Ref.: sehr wichtig)				
wichtig	0,16 (0,27)	0,20 (0,24)	-0,21 (0,10)*	-0,20 (0,10)+
nicht wichtig	-0,27 (0,40)	-0,41 (0,46)	-0,30 (0,22)	-0,29 (0,23)
Türkische Sprachkenntnisse (Ref.: sehr gut)				
gut	0,39 (0,35)	0,60 (0,38)	-0,92 (0,12)	-0,10 (0,12)
nicht gut	0,15 (0,47)	0,25 (0,51)	-0,14 (0,18)	-0,18 (0,18)
Elterliche Sprachkenntnisse des Aufenthaltslandes (Ref.: sehr gut)				
gut		-0,72 (0,44)+		-0,17 (0,12)
nicht gut		-0,92 (0,48)+		-0,19 (0,15)
Sprachverwendung mit den Eltern (Ref.: nur Herkunftssprache)				
überwiegend Herkunftssprache		-0,32 (0,30)		0,10 (0,11)
beide Sprachen oder überwiegend Sprache des Aufenthaltslandes		-0,54 (0,32)+		0,15 (0,13)
Elterliche Transnationalität		0,20 (0,06)**		0,06 (0,05)
<i>Konstante</i>	3,37 (1,73)	2,78 (1,62)+	4,47 (0,62)***	4,33 (0,68)***
<i>n</i>	526	526	532	532
<i>R</i> ²	0,06	0,16	0,07	0,08

Anmerkungen: Datenbasis: 2000 Families Survey. Lineare Regressionsmodelle. Dargestellt sind die β -Werte und die Standardfehler (in Klammern). Signifikanzniveaus: + = $p < 0,10$, * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Die emotionale Verbundenheit mit Menschen aus der Türkei steht für eine sozial-emotionale und identifikative Herkunftslandbindung. Sie impliziert ein Zugehörigkeits- und Solidaritätsgefühl. Erneut wurden lineare Regressionsmodelle berechnet. Bemer-

kenswert ist im Vergleich zu den anderen Zieldimensionen, dass der Zusammenhang zwischen elterlicher Verbundenheit mit Menschen im Herkunftsland und jener der Kinder nicht signifikant ist. Der intergenerationale Vergleich (Aggregatdaten) oben zeigte, dass diese Bindung über die Generationen abgenommen hat. In dieser dyadischen Analyse findet sich, anders als für die anderen Aspekte, ein deutlicher Hinweis auf intergenerationalen Wandel in Form intergenerationaler Unabhängigkeit. Relevante Prädiktoren, die mit der Verbundenheit der Kinder in Zusammenhang stehen, sind die ko-ethnische soziale Einbettung und die Religiosität. Enkel, für die die Religion nicht *sehr* wichtig ist, fühlen sich den Menschen in der Türkei weniger verbunden. Bei geringem Anteil Türkeistämmiger im Freundschaftsnetzwerk ist auch die emotional-soziale Bindung in die Türkei schwächer.

6 Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersucht die Entwicklung von Herkunftslandbindungen im familialen Generationenverlauf und analysiert zentrale Determinanten in der dritten, der Enkelgeneration. Die Analyse knüpft an die in der Migrations- bzw. Eingliederungsforschung prominenten Drei-Generationen-Modelle an, die bisher aufgrund fehlender Daten empirisch kaum adäquat überprüft werden konnten. Die Transnationalismus-Forschung hat in den vergangenen Jahrzehnten darauf aufmerksam gemacht, wie bedeutsam herkunftslandbezogene ökonomische, politische und soziokulturelle Aktivitäten und Bindungen von Migranten sein können. Die Dauerhaftigkeit in nachfolgenden Generationen ist dabei eine zentrale offene Frage (vgl. *Vertovec* 2009; *Soehl/Waldinger* 2012). Der 2000 Families Survey bietet erstmals die Möglichkeit, sie für in Westeuropa lebende türkeistämmige Familien aus fünf ländlichen, für die Arbeitsmigration der 1960er und 1970er Jahre charakteristischen Herkunftsregionen in der Türkei zu beantworten.

Die Daten bestätigen die assimilationstheoretisch erwartbaren Veränderungen über die Generationen nur zum Teil: Zwar verringert sich die Häufigkeit finanzieller Transfers, und Mobilität und emotionale Verbundenheit nehmen von der Großvater- zur Enkelgeneration ab. Zugleich ist die Kontakthäufigkeit aber von intergenerationaler Kontinuität gekennzeichnet, und trotz relativer Abnahme finden sich in nachfolgenden Generationen intensive und vielfältige transnationale Bezüge. Herkunftslandbezogene Reethnisierungstendenzen zeigen sich in der dritten Generation nicht. Ein zentraler Mechanismus im Zusammenspiel von Beständigkeit und Wandel transnationaler Bezüge ist die intergenerationale Transmission. Wandel über die Generationen geht, wie oben postuliert, mit einer starken Eltern-Kind-Assoziation hinsichtlich finanzieller Transfers und räumlicher Mobilität einher. Beide erfordern ein hohes Maß an Aktivität und gewisse zeitliche und finanzielle Ressourcen. Diese Muster vererben sich in der Familie bei gleichzeitiger intergenerationaler Veränderung. *Nauck* beschrieb ähnliche Befunde für Werteinstellungen als „akkulturativen Wandel“, den Migrantenfamilien „als Generationen-Konvois durchleben“ (*Nauck* 2000, S. 376). Bei der Kontakthäufigkeit, die weitgehend ressourcenunabhängig erfolgt, geht dagegen Beständigkeit über die Generationen mit einer hohen intergenerationalen Ähnlichkeit einher. Hinsichtlich der emotionalen Verbundenheit mit den Menschen in der Türkei zeigt sich kein intergenerationaler Zusammenhang („intergenerational gap“): Differenzen zwischen den Generationen und fehlende Transmission in der Familie

indizieren intensiven intergenerationalen Wandel (vgl. *Portes/Rumbaut* 2001). Es stellt sich die Frage nach den Mechanismen, die den beobachteten familialen Transmissionsprozessen zugrunde liegen. Anders als in anderen Migrationskontexten (vgl. z.B. *Soehl/Waldinger* 2012, S. 802) erweist sich die Bedeutung der in der Familie gesprochenen (Herkunfts-)Sprache – auch unter Kontrolle der vorhandenen Sprachkenntnisse – als gering. Die Vermittlung dieser Schlüsselkompetenz und der damit verbundenen emotionalen Herkunftsbezüge durch die Eltern ist für die transnationalen Bindungen wenig bedeutsam. Möglicherweise liegt dies an der geringen Varianz in der Stichprobe: Die Herkunftssprache spielte in fast allen Familien eine große Rolle. Um die Bedeutung der Eltern als Vorbild, Unterstützer oder Motivator für die Transnationalität der Kinder besser zu verstehen, sind weitergehende Analysen notwendig. Zu überprüfen wäre dabei auch, inwiefern nur Eltern ihre Kinder, oder aber auch umgekehrt Kinder ihre Eltern beeinflussen, und welche Rolle über die Familie hinausgehende Kontextfaktoren, wie die regionalen und nationalen Herkunfts- und Zielkontexte, spielen.

Die hier berücksichtigten individuellen Merkmale tragen wenig zur Erklärung transnationaler Muster bei. Im Hinblick auf strukturelle Integrationsindikatoren zeigen die Befunde wenig Unterstützung für die Assimilationshypothese. Keine der transnationalen Zieldimensionen ist signifikant assoziiert mit dem Bildungsniveau. Keineswegs sind es nur die Enkel mit niedrigen Schulabschlüssen, für die transnationale Bindungen besonders wichtig sind, oder lediglich die höher Gebildeten, die sich diese Bezüge besonders intensiv zunutze machen. Tendenziell zeigen die Koeffizienten vor allem, wie unterschiedlich die Zusammenhänge je nach Art der transnationalen Aktivität oder Bindung sind. Damit reihen sich diese Befunde ein in den bereits heterogenen Forschungsstand (z.B. *Snel/Engbersen/Leerkes* 2006; *Schans* 2009). Der Erwerbsstatus ist ebenfalls kaum signifikant assoziiert mit Transnationalität. Nur bei finanziellen Transfers scheinen fehlende Ressourcen der Enkel, die noch in Ausbildung sind, ausschlaggebend zu sein. Die These der Reaktivität, nach der Herkunftslandbezüge im Zuge von Diskriminierungserfahrungen Bedeutung gewinnen (vgl. *Portes* 2003, S. 880), lässt sich nur für transnationale Transfers bestätigen: Rücküberweisungen sind eng mit Erfahrungen oder Befürchtungen von Ausgrenzung verbunden. Eine möglicherweise erklärende, mit beiden Aspekten assoziierte Drittvariable ist die Rückkehrorientierung (vgl. *Dustmann/Mestres* 2010), die hier aber nicht erhoben wurde. Als kaum relevanter erweist sich die Religiosität. Eine signifikante Assoziation in die postulierte Richtung findet sich für Rücküberweisungen und die emotionale Verbundenheit, die beide bei weniger religiösen Menschen seltener und geringer sind. Die Kontakthäufigkeit und die Mobilität sind dagegen weitgehend unabhängig von der individuellen Bedeutung der Religion, so dass transnationale Bezüge in ihrer Gesamtheit keinesfalls auf religiöse reduziert werden können.

Die Messung transnationaler Aktivitäten und Bindungen im Generationenkontext, ihrer Determinanten und Konsequenzen wird in der Zukunft ein wichtiges Forschungsgebiet bleiben. Tatsächlich war dies nur ein kleiner Aspekt in der Konzeption des 2000 Families Surveys, der selbst zwar transnational angelegt ist, in seinem Befragungsprogramm jedoch andere Schwerpunkte setzt. Innovativ ist daher vor allem die (Mehr-)Generationenperspektive, die dieser Survey einnimmt, mit dem sich noch weitere bisher unbeantwortbare Fragen repräsentativ – in diesem Fall für Familien aus den fünf Regionen in der Türkei – untersuchen lassen. Die präsentierten Ergebnisse zu den Herkunftslandbezügen, die bis in die Enkelgeneration nachgezeichnet werden können, unterstreichen jedenfalls die Forderung nach einer Überwindung des „methodologischen Nationalismus“ (*Amelina* et

al. 2012), um Lebenskontexte, handlungsleitende Opportunitäten und Präferenzen von Migranten und ihren Nachkommen angemessen zu erfassen.

Anmerkungen

- 1 Das mehrstufige Sampling-Design sah als ersten Schritt ein Screening von zufällig ausgewählten Haushalten (random route) in der Stadt und den umliegenden Dörfern der fünf Landkreise vor. Fand sich eine Person im Haushalt, zu deren näherer oder weiter entfernter Verwandtschaft ein wie oben definierter Arbeitsmigrant der ersten Generation zählte, so wurde dieser Arbeitsmigrant als Ankerperson ausgewählt und Daten zu ihm selbst und seinen Nachkommen erhoben („Migrantenfamilie“). Zufällig ausgewählte Familienangehörige wurden persönlich interviewt. Dazu wurden Kontaktdaten erfragt, mit Hilfe derer diese Interviews unabhängig vom Aufenthaltsland der Zielpersonen durchgeführt werden konnten. Nach dem Sampling von vier Migrantenfamilien sah das Stichprobendesign jeweils die Auswahl eines Nichtmigranten vor. Ein Fünftel der Stichprobe in jeder Region besteht somit aus „Nichtmigrantenfamilien“, deren Ankerperson dieselben Merkmale wie der Arbeitsmigrant aufweist, ohne allerdings selbst nach Westeuropa emigriert zu sein. In jeder Region wurden auf diese Weise ca. 400 Familien ausgewählt.
- 2 Die Familien leben in verschiedenen westeuropäischen Ländern. Geht man von den Enkeln aus, zu denen elterliche Informationen vorliegen (s. Tabelle 1), leben 39 Prozent der Familien in Deutschland, 18 Prozent in Belgien, 13 Prozent in den Niederlanden, jeweils 8 Prozent in Frankreich und Dänemark, 7 Prozent in Schweden, 5 Prozent in Österreich und 3 Prozent in anderen Ländern.

Literatur

- Alba, R./Nee, V.* (1997): Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31, 4, pp. 826-874.
- Amelina, A./Faist, T.* (2012): De-naturalizing the national in research methodologies: key concepts of transnational studies in migration. *Ethnic and Racial Studies*, 35, 10, pp. 1707-1724.
- Amelina, A./Nergiz, D. D./Faist, T./Glick Schiller, N.* (Eds.) (2012): *Beyond methodological nationalism*. – New York, Oxford.
- Baykara-Krumme, H.* (2013): Returning, staying, or both? Mobility patterns among elderly Turkish migrants after retirement. *Transnational Social Review – A Social Work Journal*, 3, pp. 11-29.
- Diehl, C./Schnell, R.* (2006): “Reactive Ethnicity” or “Assimilation”? Statements, arguments, and first empirical evidence for labor migrants in Germany. *International Migration Review*, 40, 4, pp. 786-816.
- Dustmann, C./Mestres, J.* (2010): Remittances and temporary migration. *Journal of Development Economics*, 92, 1, pp. 62-70.
- Ebaugh, H. R. F./Chafetz, J. S.* (2002): *Religion across borders: Transnational immigrant networks*. – Boston, Oxford.
- Faist, T.* (2000): *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei*. – Bielefeld.
- Faist, T.* (2010): Towards transnational studies: World theories, transnationalisation and changing institutions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36, 10, pp. 1665-1687.
- Faist, T./Fauser, M./Reisenhauer, E.* (2011): Perspektiven der Migrationsforschung: Vom Transnationalismus zur Transnationalität. *Soziale Welt*, 62, 2, S. 203-220.
- Faist, T./Özveren, E.* (Eds.) (2004): *Transnational social spaces: agents, networks, and institutions*. – Aldershop.
- Foner, N.* (1997): The immigrant family: Cultural legacies and cultural change. *International Migration Review*, 31, 4, pp. 961-974.
- Gerdes, J./Reisenhauer, E./Sert, D.* (2012): Varying transnational and multicultural activities in the Turkish-German migration context. In: *Pitkänen, P./Icduygu, A./Sert, D.* (Eds.): *Migration and transformation: Multi-level analysis of migrant transnationalism*. – Dordrecht et al., pp. 103-157.

- Guarnizo, Luis E./Portes, A./Haller, W. (2003): Assimilation and transnationalism: Determinants of transnational political action among contemporary migrants. *American Journal of Sociology*, 108, 6, pp. 1211-1248.
- Güveli, A./Ganzeboom, H. B. G./Baykara-Krumme, H./Bayraktar, S./Eroglu-Hawksworth, S./Nauck, B./Platt, L./Sözeri, E. K./Yarici, D. (2013): 2000 Families: Migration histories of Turks in Europe [data set]. UK Data Archive, University of Essex, Wivenhoe Park, Colchester, CO4 3SQ United Kingdom [distributor].
- Haller, W./Landolt, P. (2005): The transnational dimensions of identity formation: Adult children of immigrants in Miami. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 6, pp. 1182-1214.
- Hansen, M. L. (1938): The problem of the third generation immigrant. – Rock Island, Ill.
- Kalter, F./Granato, N. (2002): Demographic change, educational expansion, and structural assimilation of immigrants: The case of Germany. *European Sociological Review*, 18, 2, pp. 199-216.
- Krumme, H. (2004): Fortwährende Remigration: Das transnationale Pendeln türkischer Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten im Ruhestand. *Zeitschrift für Soziologie*, 33, 2, S. 138-153.
- Lazerwitz, B./Rowitz, L. (1964): The three-generations hypothesis. *American Journal of Sociology*, 69, 5, pp. 529-538.
- Levitt, P./Jaworsky, N. B. (2007): Transnational migration studies: past developments and future trends. *Annual Review of Sociology*, 33, pp. 129-156.
- Levitt, P./Schiller, N. G. (2004): Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38, 3, pp. 1002-1039.
- Nauck, B. (2000): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien. Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: 6. *Familienbericht* (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht, Band I. – Opladen, S. 347-392.
- Nauck, B. (2001): Social capital, intergenerational transmission and intercultural contact in immigrant families. *Journal of Comparative Family Studies*, 32, 4, pp. 465-489.
- Paasche, E./Fangen, K. (2012): Transnational involvement: reading quantitative studies in light of qualitative data. *International Journal of Population Research*, 2012, 12 pages.
- Platt, L. (2014): Is there assimilation in minority groups' national, ethnic and religious identity? *Ethnic and Racial Studies*, 37, 1, pp. 46-70.
- Portes, A. (2003): Conclusion: Theoretical convergencies and empirical evidence in the study of immigrant transnationalism. *International Migration Review*, 37, 3, pp. 874-892.
- Portes, A./Rumbaut, R. G. (2001): Legacies. *The Story of the Immigrant Second Generation*. – Berkeley et al.
- Pries, L. (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. – Wiesbaden.
- Pusch, B. (Hrsg.) (2013): Transnationale Migration an Beispiel Deutschland und Türkei. – Wiesbaden.
- Rumbaut, R. G. (2004): Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38, 3, pp. 1160-1205.
- Schunck, R. (2014): Transnational activities and immigrant integration in Germany. Concurrent or competitive processes? – Heidelberg et al.
- Snel, E./Engbersen, G./Leerkes, A. (2006): Transnational involvement and social integration. *Global Networks*, 6, 3, pp. 285-308.
- Soehl, T./Waldinger, R. (2012): Inheriting the Homeland? Intergenerational transmission of cross-border ties in migrant families. *American Journal of Sociology*, 118, 3, pp. 778-813.
- Vertovec, S. (2009): Transnationalism. – London/New York.
- Waldinger, R. (2008): Between “here” and “there”: immigrant cross-border activities and loyalties. *International Migration Review*, 42, 1, pp. 3-29.
- Waters, M. C./Jimenez, T. R. (2005): Assessing immigration assimilation: New empirical and theoretical challenges. *Annual Review of Sociology*, 31, pp. 105-125.
- Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2002): Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2, 4, pp. 301-334.
- Zhou, M. (1997): Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, pp. 63-95.

Die Entwicklung des Fachinteresses Deutsch, Mathematik und Englisch in der Adoleszenz: Ein personenzentrierter Ansatz

Irene M. Schurtz, Cordula Artelt

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die individuell verschiedenen Verläufe der Interessensentwicklung innerhalb der Schulfächer Deutsch, Mathematik und Englisch anhand eines personenzentrierten Ansatzes untersucht. Unter Rückgriff auf die BiKS-8-14 Studie werden Daten von $N=1301$ Schülerinnen und Schülern von der 4. bis zur 7. Jahrgangsstufe analysiert. Die Ergebnisse der latenten Klassenanalyse verweisen auf Subgruppen von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Interessensverläufen. Es ergeben sich fünf latente Klassen, die sowohl stabil undifferenzierte, zunehmend undifferenzierte als auch differenzierte Interessensprofile aufzeigen. Für die Annahme einer zunehmenden Differenzierung der Fachinteressen im Schulverlauf findet sich jedoch nur geringe Evidenz.

Schlagnworte: Interessensentwicklung, Fachinteresse, Latente Klassenanalyse

Development of Students' Interests in Language Arts, Mathematics and English during Adolescence: A Person-Centered Approach

Abstract

In this paper, a person-centered approach is used to investigate the various ways in which students' interests in Language Arts, mathematics and English (as a first foreign language in school) develop over time. Based on the BiKS-8-14 study data of $N = 1301$, students are analyzed from grade 4 to grade 7. The findings of the latent class analysis point to sub-groups of students with different structures of interest development. These include five different latent classes. The respective profiles of interest development include stable, undifferentiated, increasingly undifferentiated and differentiated patterns of interest development. However, little evidence was found for a pattern of increasingly differentiated interests during the school course.

Keywords: Interest development, Subject interests, Latent-Class-Analysis

1 Theoretischer Hintergrund

Das Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Schulfächern ist ein Konzept, welches im Rahmen der Interessensforschung häufig untersucht wurde. Hierbei konnte herausgestellt werden, dass diese Fachinteressen insbesondere das Wahlverhalten von

Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer schulischen wie auch berufsbezogenen Bildungswege beeinflussen (z.B. Köller u.a. 2000). Allerdings verweisen Studien, welche sich mit der Entwicklung der Fachinteressen befassen, auf einen negativen Trend der mittleren Interessensentwicklung im Verlauf der Schulzeit (z.B. Jacobs u.a. 2002). Da die Interessensentwicklung eng mit den individuellen Erfahrungen, wie zum Beispiel dem Kompetenz- und Emotionserleben bei interessensbezogenen Aktivitäten verbunden ist, kann jedoch vermutet werden, dass der Prozess der Interessensentwicklung einen höchst individualisierten Vorgang darstellt (vgl. Krapp 2000). In dem vorliegenden Beitrag soll daher über die Methode der latenten Klassenanalyse der Frage nachgegangen werden, ob sich differenzielle Verläufe der individuellen Interessensentwicklung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch nachzeichnen lassen.

1.1 Die Konzeption des Fachinteresses

Zur theoretischen Konzeption des Fachinteresses nehmen wir Bezug auf die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses nach Krapp (1992, 2000). Demnach können für die Charakterisierung des Fachinteresses drei strukturelle Kriterien herangezogen werden: zum einen der Interessensgegenstand, welcher den konkreten Inhalt des Interesses bezeichnet (z.B. die Themen des Deutschunterrichts); zum zweiten interessensbezogene Aktivitäten, die bei der Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand auftreten (z.B. lesen), und zum dritten interessensbezogene Objekte, welche herangezogen werden, um sich mit dem Interessensgegenstand auseinandersetzen zu können (z.B. Bücher). Das zentrale Kennzeichen des Interessenskonzepts ist dessen inhaltliche Bestimmtheit, die sich in der spezifischen Verbindung zwischen dem Interessensgegenstand und einer daran interessierten Person ausdrückt. Diese Beziehung lässt sich durch eine wertbezogene und emotionale Komponente charakterisieren: Der Interessensgegenstand besitzt eine besondere persönliche Bedeutung für die Person und die Person empfindet positive Emotionen bei der Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand (z.B. Freude, Spaß). Aufgrund der besonderen persönlichen Bedeutung, welche dem Interessensgegenstand beigemessen wird, ist ein individuelles Interesse ein wichtiger Teil der Selbstdefinition einer Person und kann somit als ein bedeutsamer Bestandteil der Identität einer Person verstanden werden (vgl. Kessels/Hannover 2004; Krapp 2000, 2002, 2003). Bevor ein individuelles Interesse entwickelt wird, zeigt sich zunächst ein situationales Interesse, welches eng an die konkrete Interessantheit einer spezifischen Situation gebunden ist. Erst wenn sich dieses situationsabhängige Interesse verfestigt, kann sich ein stabiles, individuelles Interesse an dem jeweiligen Gegenstand entwickeln (vgl. Hidi/Renninger 2006). Das Konzept des Fachinteresses, wie es im vorliegenden Beitrag untersucht wird, fokussiert vorrangig auf die individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler. Da hierbei jedoch auch das Interesse an den konkreten Unterrichtsbedingungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch Teil des Interessenskonstrukts ist, besitzt dieses auch eine situationale Komponente (vgl. Hoffmann 2002).

1.2 Die Entwicklung des schulischen Interesses im Schulverlauf

Die bisherige Forschung zur Entwicklung schulischer Interessen konnte mehrheitlich darlegen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem hohen mittleren Interesse in die Schule eintreten, welches jedoch im Verlauf der Schulzeit abnimmt (z.B. *Dotterer/McHale/Crouter* 2009; *Hidi* 2000; *Jacobs* u.a. 2002; *Todt/Drewes/Heils* 1994). Das Stage-Environment-Fit-Modell (vgl. *Eccles* u.a. 1993) nimmt an, dass dieser mittlere Interessensabfall auf eine fehlende Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den institutionellen Rahmenbedingungen im schulischen Kontext zurückzuführen ist. Einen anderen Erklärungsansatz bietet die Annahme der Interessensdifferenzierung (vgl. *Daniels* 2008; *Krapp* 2002, 2003; *Todt* 1995). Gemäß dem Modell der Interessensdifferenzierung nach *Todt/Schreiber* (1998) zeichnen sich Kinder zunächst durch eine generelle Neugier und ein damit verbundenes universelles Interesse aus. Im Alter von 2 bis 3 Jahren findet eine erste geschlechtsbezogene Differenzierung der Interessen statt, wonach sich Kinder vorrangig für geschlechtstypische Gegenstände interessieren. Ab dem Alter von 7 Jahren, mit dem Eintritt in das formale Schulsystem, kommt der eigenen Fähigkeitsselbstwahrnehmung eine immer stärkere Bedeutung bei der Formierung individueller Interessen zu. Gemäß den Modellannahmen beeinflussen Einstellungen zu dem Prestige sowie der sozialen Bedeutung von Tätigkeiten und Berufen ab dem Alter von 10 Jahren zusätzlich die Interessensformierung. Ab dem Alter von 15 Jahren werden schließlich die Interessen verstärkt mit der Identitätsentwicklung der Jugendlichen verknüpft, sodass ein kohärentes Selbstbild entwickelt wird. Im vorliegenden Beitrag ist die Entwicklung der schulfachbezogenen Interessen von besonderer Bedeutung. Hierzu kann mit Bezug auf das Modell der Interessensdifferenzierung festgehalten werden, dass Kinder mit nahezu undifferenziert hohen schulischen Interessen in die Schule eintreten. Bis dahin fand lediglich eine geschlechtsbezogene Differenzierung allgemeiner Interessen statt. Erst im Verlauf der Schulzeit lernen die Schülerinnen und Schüler die konkreten Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer kennen und erhalten systematische Rückmeldungen zu ihren schulfachbezogenen Leistungen. Auf der Basis dieser schulfachspezifischen Erfahrungen beginnen die Schülerinnen und Schüler, ihre Interessen zu spezifizieren. Während sie in einigen wenigen Fächern ein stabiles Interesse entwickeln, sinkt ihr Interesse für die übrigen Fächer ab. Dieser Prozess der Selbstdifferenzierung kann als ein wichtiger Bestandteil der Identitätsentwicklung während der Adoleszenz verstanden werden (vgl. *Möller/Köller* 2004). Vor diesem Hintergrund wäre der beobachtete mittlere Interessensabfall weniger ein Zeichen einer zunehmenden Demotivation im Schulverlauf, sondern vielmehr ein zentraler Bestandteil der Identitätsentwicklung (vgl. *Daniels* 2008; *Todt* 1995). Darüber hinaus sind die Ausbildung und der Erhalt der Geschlechtsidentität eine dominierende Entwicklungsaufgabe im Vor- und Schulalter (vgl. *Kessels/Hannover* 2004; *Krapp* 2000; *Todt/Schreiber* 1998). Zahlreiche Befunde konnten darlegen, dass Jungen mehrheitlich hohe Interessen in mathematischen Fächern, jedoch geringe Interessen in Fächern der verbalen Domäne entwickeln. Mädchen weisen indessen vorrangig entgegengesetzte Interessensbereiche auf (vgl. *Daniels* 2008; *Jacobs* u.a. 2002; *Kessels/Hannover* 2006).

1.3 Die Differenzierung schulischer Interessen: Aktueller Stand der Forschung

Bisherige Studien untersuchten die Hypothese der Interessensdifferenzierung anhand des empirischen Modells zur Prüfung dimensionaler Leistungsvergleiche. Dieses Modell wird vorrangig im Rahmen der Selbstkonzeptforschung verwendet. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Prozesse der Selbstdifferenzierung auf das Wirken dimensionaler Leistungsvergleiche zurückgeführt werden können (vgl. Möller/Köller 2004). Demnach wirken sich hohe Leistungen in der einen Domäne (z.B. mathematische Leistung) negativ auf die Fähigkeitsselbsteinschätzung der anderen Domäne (z.B. verbales Selbstkonzept) aus. Diese Kontrasteffekte zwischen domänenfremden Fachbereichen führen somit zu einer Differenzierung der verbalen und mathematischen Selbstkonzeptfacetten (vgl. Möller u.a. 2009; Pohlmann 2005). Zwischen Fächern derselben Domäne sind diese Kontrasteffekte hingegen nicht signifikant oder kehren sich sogar in positive Assimilationseffekte um (vgl. Dickhäuser 2003; Möller/Marsh 2013). Studien, die dieses Modell zur Prüfung dimensionaler Leistungsvergleiche auf die Entwicklung der Fachinteressen übertrugen, konnten zeigen, dass die Ausprägungen der Fachinteressen am Ende der Sekundarstufe I über dimensionale Leistungsvergleiche beeinflusst werden (vgl. Daniels 2008). Diese Leistungsvergleiche scheinen vollständig über das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mediiert zu sein (vgl. Köller u.a. 2000; Pohlmann 2005). Ein weiterer Ansatz zur Überprüfung der Hypothese der Interessensdifferenzierung besteht in der längsschnittlichen Betrachtung der Korrelationen zwischen den Fachinteressen. Demnach würden hohe Korrelationen zu Beginn der Schulzeit und abnehmende Korrelationen der Fachinteressen während der Schulzeit für die Differenzierung der Interessen im Schulverlauf sprechen. Daniels (2008) berichtet abnehmende Korrelationen zwischen den Fachinteressen Deutsch und Biologie im Verlauf der 7. Jahrgangsstufe sowie Physik und Biologie von der 7. bis zur 10. Jahrgangsstufe. Allerdings wird die zeitliche Fokussierung bisheriger Studien auf das mittlere und höhere Sekundarstufenalter dem angenommenen Zeitpunkt der Interessensdifferenzierung nicht gerecht. Vielmehr ist die Interessensentwicklung zu Beginn der Adoleszenz in den Blick zu nehmen (vgl. Daniels 2008; Krapp 2003). Zudem sind variablenzentrierte Ansätze, wie Pfadanalysen und Zusammenhangsanalysen, nicht geeignet, um den Prozess der individuellen Interessensdifferenzierung im Verlauf der Schulzeit abzubilden. So konnten Studien zur differenziellen Entwicklung der akademischen Motivation (vgl. Ratelle u.a. 2004; Roeser/Eccles/Sameroff 1998) sowie der subjektiven Bedeutsamkeit der Literacy (vgl. Archambault/Eccles/Vida 2010) darlegen, dass Schülerinnen und Schüler differenzielle motivationale Verläufe im Schulverlauf aufzeigen. In der amerikanischen Studie von Ratelle u.a. (2004) ergaben sich drei verschiedene Entwicklungsverläufe der intrinsischen akademischen Motivation vom Ende der Highschool bis zum Ende des zweiten College Jahres. Demnach zeigte die Hälfte der Befragten ein Profil der stabil-hohen intrinsischen Motivation, 36% zeigten eine moderate Zunahme und 14% wiesen eine abnehmende intrinsische Motivation auf. In der Studie von Archambault/Eccles/Vida (2010) wurden die Entwicklungsverläufe des Literacy Selbstkonzepts und der Bedeutsamkeit der Literacy von Jahrgangsstufe 1 bis 12 gemeinsam klassiert. Es ergaben sich sieben Klassen, welche mehrheitlich auf einen negativen sowie eng gekoppelten Verlauf verwiesen. Allerdings betrachten diese bisherigen personen-zentrierten Studien weder explizit das schulische Fachinteresse noch Differenzierungsprozesse zwischen verschiedenen motivationalen Domänen. Dennoch kann mit Bezug auf

diese Befunde davon ausgegangen werden, dass die Interessensausprägung im hohen Maße von individuellen Entwicklungsverläufen geprägt ist. Es stellt sich somit die Frage, ob bzw. für welche Schülergruppe die vermuteten Prozesse der Interessensdifferenzierung tatsächlich nachgezeichnet werden können (vgl. *Krapp* 2002). So ließe sich mit Bezug auf bisherige Befunde zu differenziellen motivationalen Entwicklungsverläufen annehmen, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, deren schulische Interessen über die Schulzeit hinweg undifferenziert abnehmen. Personenzentrierte Ansätze ermöglichen es, derartige Verläufe der Entwicklung schulischer Interessen abzubilden.

2 Ziel der Untersuchung

In dem vorliegenden Beitrag soll der Verlauf der Interessensentwicklung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch mittels einer latenten Klassenanalyse typisiert werden. Hierzu werden die Fachinteressen der Fächer Deutsch und Mathematik von der 4. Jahrgangsstufe und das Fachinteresse Englisch von der 5. bis zur 7. Jahrgangsstufe untersucht. Der betrachtete Entwicklungszeitraum ist von besonderer Bedeutung, da vermutet wird, dass die Interessensdifferenzierung insbesondere zu Beginn der Adoleszenz und folglich mit Beginn der Sekundarstufe stattfindet (vgl. *Daniels* 2008). Der von uns gewählte Zeitraum sollte demnach eine zentrale Phase der Interessensentwicklung im Schulverlauf abdecken. Zudem wurde dargelegt, dass insbesondere die unterrichtsbezogenen Erfahrungen und Leistungsrückmeldungen entscheidend für die Ausbildung differenzieller Interessensbereiche sind. Im Verlauf der Grundschule sind es vorrangig die Fächer Deutsch und Mathematik, welche von Beginn an mit einer hohen Relevanz für die weitere Schullaufbahn gelehrt werden. Obwohl das Fach Englisch teilweise ebenfalls bereits im Verlauf der Grundschule gelehrt wird, tritt es als gleichwertiges Unterrichtsfach formal erst ab der 5. Jahrgangsstufe in Erscheinung. Wir gehen daher davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Mathematik bis zur Jahrgangsstufe 4 und im Fach Englisch bis zum Ende der Jahrgangsstufe 5 genügend schulfachbezogene Erfahrungen gesammelt haben, aus denen sich spezifische Vorlieben und Abneigungen entwickeln können. Die Betrachtung dieser drei Fächer ermöglicht es, Differenzierungsprozesse zwischen der verbalen und mathematischen Domäne sowie innerhalb der verbalen Domäne zu überprüfen. Falls sich die Interessensentwicklung innerhalb dieses Zeitraums durch einen Prozess der Interessensdifferenzierung auszeichnet, sollte dieser gemäß bisheriger Studien insbesondere zwischen den Vertretern der verbalen und mathematischen Domäne zu beobachten sein (vgl. z.B. *Dickhäuser* 2003; *Möller* u.a. 2009).

3 Methode

3.1 Stichprobe

Zur Untersuchung der Interessensentwicklung von Beginn der Jahrgangsstufe 4 bis zum Ende der Jahrgangsstufe 7 nehmen wir Rückgriff auf längsschnittliche Daten, welche im Rahmen der DFG-Forschergruppe BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) erhoben wurden. Der von uns

herangezogene Längsschnitt BiKS-8-14 begleitete die Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 3 im Jahr 2006. Die Erhebungen in den Bundesländern Bayern und Hessen erfolgten während der Grundschulzeit im halbjährlichen und im Verlauf der Sekundarstufe im jährlichen Abstand. Die von uns herangezogene Teilstichprobe umfasst diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche seit der 4. Jahrgangsstufe an der BiKS-8-14-Studie teilgenommen haben ($N = 2157$). Schülerinnen und Schüler, die eine andere erste Fremdsprache als Englisch erlernten, wurden aus den Analysen ausgeschlossen ($N = 96$). Um den Anteil an fehlenden Werten möglichst gering zu halten, wurden zudem Schülerinnen und Schüler aus den Analysen ausgeschlossen, die zum Messzeitpunkt am Ende der 7. Jahrgangsstufe nicht mehr aktiv an der Erhebung teilgenommen haben ($N = 760$). Der sich daraus ergebende Datensatz umfasste $N = 1301$ Schülerinnen und Schüler (48.1% weiblich). Am Ende der 5. Jahrgangsstufe besuchten 46.2% das Gymnasium, 17.4% die Realschule und 16.2% die Hauptschule. Darüber hinaus gingen 17.2% auf die Gesamtschule und 2.1% besuchten eine Förderschule¹. Das durchschnittliche Alter lag bei $M = 11.4$ Jahren ($SD = 0.4$) und 14.2% der Schülerinnen und Schüler stammten aus einem Haushalt mit Migrationshintergrund, d.h. ein Elternteil oder beide wurden im Ausland geboren.

3.2 Instrumente

Das schulfachbezogene Interesse wurde für jedes Fach (Deutsch, Mathematik und Englisch) mit vier Items erfasst. Hierbei wurde sowohl die emotionale (z.B. „*Wie sehr freust du dich auf eine Stunde im Fach Deutsch?*“) als auch wertbezogene Komponente des Interessenskonstrukts (z.B. „*Wie viel liegt dir daran, im Fach Deutsch viel zu wissen?*“) berücksichtigt (adaptiert nach *BLJU*; Baumert u.a. 1997). Zur Beantwortung der Items stand den Schülerinnen und Schülern eine fünfstufige Antwortskala zur Verfügung („gar nicht“, „wenig“, „mittel“, „ziemlich“, „sehr“). Das Fachinteresse Deutsch und Mathematik wurde zum Ende des ersten Halbjahres der Jahrgangsstufe 4 sowie zum Ende des zweiten Halbjahres der Jahrgangsstufen 4 bis 7 erfasst. Das Fachinteresse Englisch wurde jeweils am Ende des zweiten Halbjahres der Jahrgangsstufen 5 bis 7 erfasst. Die Skalen wurden aus dem Mittelwert der Einzelitems gebildet. Die Reliabilitäten waren in allen drei Fächern und den jeweiligen Erhebungswellen zufriedenstellend (Deutsch: Cronbachs $\alpha = .83 - .85$; Mathematik: Cronbachs $\alpha = .82 - .85$; Englisch: Cronbachs $\alpha = .83 - .86$).

3.3 Statistische Analysen

Um Subgruppen von Schülerinnen und Schülern zu analysieren, die sich in ihrer mittleren Interessensentwicklung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch voneinander unterscheiden, haben wir die Methode der latenten Klassenanalyse (LCA) verwendet. Die Analysen wurden mit der Software *Mplus* durchgeführt (vgl. *Muthén/Muthén* 1998-2010). Um mit fehlenden Werten adäquat umzugehen, wurde der FIML (*Full Information Maximum Likelihood*) Algorithmus bei der Schätzung der Modellparameter verwendet. Der Anteil fehlender Werte variierte zwischen 0.8% (Fachinteresse Deutsch, Mathematik und Englisch, Jahrgangsstufe 7) und 11.3% (Fachinteresse Englisch, Jahrgangsstufe 5). Zunächst wurden die Lösungen der LCA schrittweise für eine bis zehn latente Klassen be-

rechnet. In die Berechnungen der latenten Klassen gingen jeweils die Skalen der Fachinteressen Deutsch und Mathematik des ersten und zweiten Halbjahres der 4. Jahrgangsstufe sowie die Skalen der Fachinteressen Deutsch, Mathematik und Englisch des zweiten Halbjahres der 5., 6. und 7. Jahrgangsstufe ein. Als Entscheidungsgrundlage für die Auswahl der endgültigen Anzahl latenter Klassen haben wir auf gängige statistische Kriterien zurückgegriffen. Hierzu zählten das *Bayes Information Criteria* (BIC), der um die Stichprobengröße *adjustierte BIC* (aBIC) sowie das *Akaike Information Criteria* (AIC). Diese Informationsmaße dienen als ein Gütemaß für die Passung des Modells auf die Daten. Deren Werte können ausschließlich relativ interpretiert werden, wobei Modelle mit geringeren Werten auf eine bessere Modellanpassung deuten (vgl. *Bacher/Vermunt* 2010; *Magidson/Vermunt* 2004). Zudem haben wir den *Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test* (LMRT) und *Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test* (BLRT) herangezogen. Beide Tests basieren auf Teststatistiken, bei denen jeweils das Modell mit k latenten Klassen gegen das Modell mit $k-1$ latenten Klassen getestet wird. Ein signifikanter p -Wert bevorzugt hierbei das Modell mit k latenten Klassen gegenüber dem Modell mit $k-1$ latenten Klassen (vgl. *Asparouhov/Muthén* 2012; *Geiser/Lehmann/Eid* 2006). Schließlich wurde die relative Entropie betrachtet, welche ein Maß für die Klassifikationsgenauigkeit darstellt. Die Werte streuen zwischen null und eins, wobei Werte nahe eins auf eine hohe Genauigkeit der durch die LCA vorgenommenen Klassifikation der Fälle verweist (vgl. *Wang/Wang* 2012). Die endgültige Auswahl der anhand der statistischen Kennwerte nahe gelegten Varianten der Anzahl latenter Klassen erfolgte letztlich auf der Grundlage von inhaltlich-theoretischen Gesichtspunkten. Nach der Bestimmung der endgültigen Anzahl latenter Klassen, wurden die Profile der Interessensentwicklung innerhalb der einzelnen latenten Klassen charakterisiert. Hierzu verwenden wir die Begriffe undifferenzierter und differenzierter Profilverläufe. Als Kriterium für ein (un-)differenziertes Interessensprofil wurden die Standardfehler der mittleren Fachinteressen herangezogen. Demnach sind die Fachinteressen zu einem Messzeitpunkt differenziert, wenn sich deren 95%-Konfidenzintervalle nicht überschneiden ($KI = MW \pm 1.96 * SE$). Den Begriff der annähernd (un-)differenzierten Fachinteressen verwenden wir hingegen, wenn sich die Konfidenzintervalle der Mittelwerte zwar (nicht) überschneiden, jedoch augenscheinlich ein (un-)differenziertes Interessensprofil vorliegt. Als ein ergänzendes Maß für die Differenzierung der Fachinteressen wurde die Korrelation zwischen den schulfachbezogenen Interessen zum jeweiligen ersten und letzten Messzeitpunkt berechnet.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistiken

Tabelle 1 enthält die deskriptiven Statistiken der Interessensskalen, die in die latente Klassenanalyse eingingen.

Tab. 1: Mittelwert und Standardfehler des Fachinteresses Deutsch, Mathematik und Englisch in der Gesamtstichprobe

Fachinteresse	Jg. 4.1	Jg. 4.2	Jg. 5	Jg. 6	Jg. 7
Deutsch					
<i>M (SE)</i>	3.51 (.03)	3.47 (.03)	2.86 (.03)	2.34 (.03)	2.05 (.03)
<i>N</i>	1206	1236	1156	1178	1290
Mathematik					
<i>M (SE)</i>	4.39 (.03)	4.37 (.03)	2.91 (.03)	2.37 (.03)	2.16 (.03)
<i>N</i>	1207	1236	1156	1178	1290
Englisch					
<i>M (SE)</i>	–	–	3.22 (.03)	2.79 (.03)	2.39 (.03)
<i>N</i>			1154	1178	1290

Anmerkungen: Die Werte der Skalen der Fachinteressen streuen zu allen Messzeitpunkten theoretisch und empirisch zwischen den Werten 1 und 5. Jg. = Jahrgangsstufe; 4.1 = Erstes Halbjahr der vierten Jahrgangsstufe; 4.2 = Zweites Halbjahr der vierten Jahrgangsstufe.

Über den erfassten Zeitraum hinweg zeigt sich in allen drei Schulfächern ein mittlerer Interessensabfall. Anhand einer Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass dieser negative Entwicklungstrend in allen drei Fächern signifikant ist.² In den Fächern Deutsch ($F(1, 3.5) = 149.9, p < .05; \eta^2 = 0.14$) und Mathematik ($F(1, 3.3) = 300.9, p < .05; \eta^2 = 0.24$) ist dieser allerdings ausgeprägter als im Fach Englisch ($F(1, 1.9) = 50.5, p < .05; \eta^2 = 0.05$). Die bivariaten Korrelationen der Fachinteressen zum ersten und letzten Messzeitpunkt verweisen für alle Fächerkombinationen auf eine zunehmende Stärke der Zusammenhänge. Das Fachinteresse Deutsch und Mathematik korreliert im ersten Halbjahr der 4. Jahrgangsstufe mit $r = .10, p < .05$, und im zweiten Halbjahr der 7. Jahrgangsstufe mit $r = .36, p < .05$. Das Interesse für die Fächer Englisch und Mathematik korreliert am Ende der 5. Jahrgangsstufe mit $r = .24, p < .05$, und am Ende der 7. Jahrgangsstufe mit $r = .33, p < .05$. Die Korrelation zwischen den Fächern Englisch und Deutsch steigt für diese beiden Messzeitpunkte von $r = .38, p < .05$ auf $r = .46, p < .05$.

4.2 Lösungen der Latenten Klassenanalyse

Die Betrachtung der statistischen Kennwerte der einzelnen Lösungen latenter Klassen legt keine eindeutige Entscheidung für eine Anzahl latenter Klassen nahe (s. Tab. 2). Der parametrische Likelihood-Test ist bei allen Lösungen signifikant und die Werte des AIC, BIC und aBIC fallen bis zur Lösung mit zehn latenten Klassen geringer aus als bei der jeweils vorangegangenen Lösung latenter Klassen.

Tab. 2: Statistische Kennwerte der Lösungen mit 1 bis 10 latenten Klassen

Anzahl latenter Klassen	AIC	BIC	aBIC	LMRT	BLRT	Entropie
1	45469.20	45603.64	45521.05	-	-	-
2	43823.82	44030.65	43903.59	-22708.60*	-22708.60*	.74
3	43313.82	43593.05	43421.52	-21871.91	-21871.91*	.76
4	42837.37	43188.99	42972.99	-21602.91*	-21602.91*	.77
5	42529.40	42953.41	42692.94	-21350.68*	-21350.68*	.77
6	42359.64	42856.05	42551.10	-21182.70	-21182.70*	.75
7	42236.79	42805.59	42456.17	-21083.82	-21083.82*	.76
8	42117.51	42758.70	42364.81	-21013.11	-21013.11*	.75
9	42020.46	42734.05	42295.69	-20943.53	-20943.53*	.75
10	41926.83	42712.81	42229.98	-20883.35	-20883.35*	.77

Anmerkungen: Die Kennwerte der ausgewählten Anzahl latenter Klassen wurden fett gedruckt. * $p < .05$.

Auch die Werte der Entropie lassen keine eindeutige Entscheidung zu. Allerdings ist der LMRT bei einer Lösung mit drei latenten Klassen sowie ab der Lösung mit sechs latenten Klassen nicht signifikant. Dieser Test stützt somit die Entscheidung für die Lösung mit zwei und fünf latenten Klassen. Aus inhaltlich-theoretischen Gesichtspunkten heraus ist die Lösung mit fünf latenten Klassen die optimale Klassenzahl, da diese sämtliche strukturell-differenzielle Entwicklungsverläufe der vorherigen und nachfolgenden Lösungen latenter Klassen beinhaltet. Die Lösungen mit einer geringeren Anzahl latenter Klassen enthalten nicht alle strukturell-unterschiedlichen Verläufe der Entwicklung der Fachinteressen. Die Lösungen mit einer größeren Anzahl an latenten Klassen zeichnen sich hingegen lediglich durch zusätzliche Niveau- sowie Rangfolgenunterschiede der Fachinteressen Deutsch, Mathematik und Englisch aus. D.h. es zeigen sich die gleichen strukturellen Verläufe wie in der Lösung mit fünf latenten Klassen. Diese wiederholen sich jedoch auf unterschiedlichen Niveaus (z.B. auf einem hohen, mittleren oder niedrigen Interessensniveau) oder wiederholen sich mit einer abweichenden Rangfolge der Fachinteressen Deutsch, Mathematik und Englisch (z.B. höchstes Interesse im Fach Deutsch vs. höchstes Interesse im Fach Mathematik). Weitere strukturelle Verläufe konnten jedoch nicht aufgezeigt werden. Daher haben wir uns für die Lösung mit fünf latenten Klassen entschieden.

4.3 Profile der Interessensentwicklung innerhalb der latenten Klassen

In Tabelle 3 sind die Mittelwerte und Standardfehler der Fachinteressen Deutsch, Mathematik und Englisch separat für die fünf latenten Klassen dargestellt.

Zum Zweck der besseren Veranschaulichung sind die Profile der mittleren Entwicklung der Fachinteressen zudem in der Abbildung 1 graphisch dargestellt. Tabelle 4 enthält die bivariaten Korrelationen der Fachinteressen innerhalb der fünf latenten Klassen.

Tab. 3: Mittelwerte und Standardfehler der Fachinteressen Deutsch, Mathematik und Englisch innerhalb der fünf latenten Klassen

LCA	Interesse	<i>M (SE)</i>				
		Jg. 4.1	Jg. 4.2	Jg. 5	Jg. 6	Jg. 7
Latente Klasse 1 (N = 206)	FIDe	3.51 (.16)	3.47 (.15)	2.86 (.15)	2.34 (.11)	2.05 (.11)
	FIMa	4.39 (.07)	4.37 (.07)	2.91 (.12)	2.37 (.11)	2.16 (.13)
	FIEn	–	–	3.22 (.12)	2.79 (.12)	2.39 (.13)
Latente Klasse 2 (N = 145)	FIDe	2.66 (.14)	2.46 (.13)	2.39 (.14)	2.10 (.12)	2.20 (.12)
	FIMa	2.88 (.12)	2.32 (.11)	2.39 (.12)	2.26 (.11)	2.24 (.12)
	FIEn	–	–	2.52 (.13)	2.31 (.11)	2.50 (.12)
Latente Klasse 3 (N = 406)	FIDe	4.13 (.06)	4.10 (.07)	3.74 (.08)	3.45 (.08)	3.29 (.06)
	FIMa	4.44 (.06)	4.44 (.07)	3.79 (.10)	3.60 (.10)	3.43 (.09)
	FIEn	–	–	4.07 (.06)	3.96 (.06)	3.75 (.06)
Latente Klasse 4 (N = 335)	FIDe	3.88 (.08)	3.79 (.08)	3.38 (.08)	3.17 (.09)	3.02 (.06)
	FIMa	3.07 (.13)	2.99 (.12)	2.88 (.08)	2.72 (.08)	2.64 (.07)
	FIEn	–	–	3.74 (.08)	3.65 (.09)	3.47 (.07)
Latente Klasse 5 (N = 209)	FIDe	2.68 (.20)	2.53 (.19)	2.75 (.13)	2.56 (.08)	2.76 (.09)
	FIMa	4.52 (.07)	4.44 (.08)	3.74 (.18)	3.67 (.14)	3.53 (.12)
	FIEn	–	–	3.23 (.13)	3.03 (.12)	3.12 (.11)

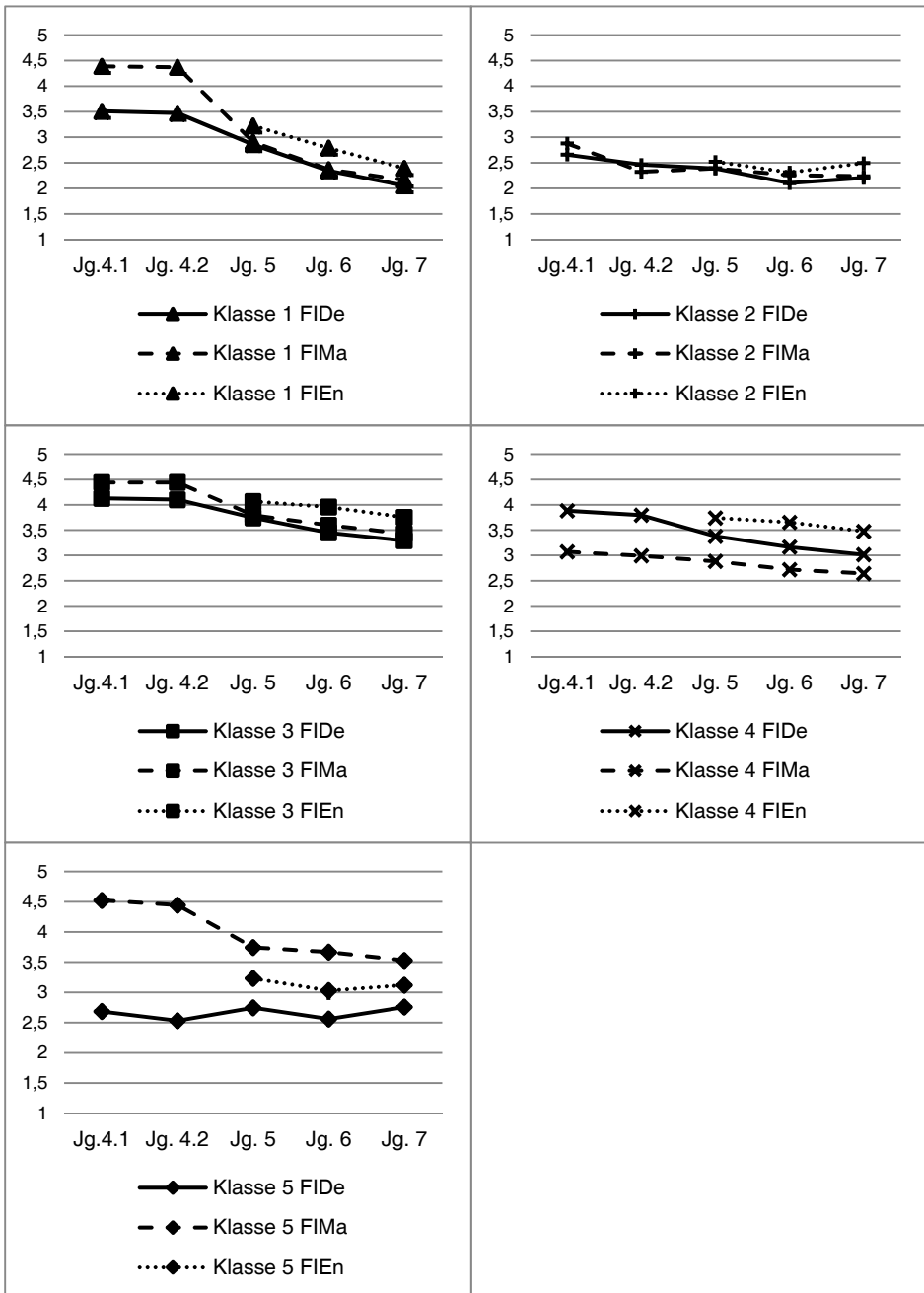
Anmerkungen: Bei der Schätzung der Modellparameter wurde der *FIML*-Algorithmus verwendet. Jg. = Jahrgangsstufe; 4.1 = Erstes Halbjahr der vierten Jahrgangsstufe; 4.2 = Zweites Halbjahr der vierten Jahrgangsstufe; FIDe = Fachinteresse Deutsch; FIMa = Fachinteresse Mathematik; FIEn = Fachinteresse Englisch.

Tab. 4: Bivariate Korrelationen der Fachinteressen Deutsch, Mathematik und Englisch innerhalb der fünf latenten Klassen

LCA	Korrelation	Jg. 4.1	Jg. 5	Jg. 7
Latente Klasse 1 (N = 206)	FIDe und FIMa	.11	.13	.35*
	FIDe und FIEn	–	.25*	.39*
	FIMa und FIEn	–	.04	.39*
Latente Klasse 2 (N = 145)	FIDe und FIMa	.12	.42*	.35*
	FIDe und FIEn	–	.30*	.55*
	FIMa und FIEn	–	.24*	.38*
Latente Klasse 3 (N = 406)	FIDe und FIMa	.12*	.09	.13*
	FIDe und FIEn	–	.25*	.21*
	FIMa und FIEn	–	.17*	.18*
Latente Klasse 4 (N = 335)	FIDe und FIMa	.13*	.07	.21*
	FIDe und FIEn	–	.08	.16*
	FIMa und FIEn	–	.001	-.03
Latente Klasse 5 (N = 209)	FIDe und FIMa	.09	.28*	.04
	FIDe und FIEn	–	.19*	.02
	FIMa und FIEn	–	.20*	-.10

Anmerkungen: Jg. = Jahrgangsstufe; 4.1 = Erstes Halbjahr der vierten Jahrgangsstufe; FIDe = Fachinteresse Deutsch; FIMa = Fachinteresse Mathematik; FIEn = Fachinteresse Englisch.

Abb. 1: Profile der mittleren Entwicklung der Fachinteressen Deutsch, Mathematik und Englisch innerhalb der fünf latenten Klassen



Anmerkungen: Jg. = Jahrgangsstufe; 4.1 = Erstes Halbjahr der vierten Jahrgangsstufe; 4.2 = Zweites Halbjahr der vierten Jahrgangsstufe; FIDE = Fachinteresse Deutsch; FIMA = Fachinteresse Mathematik; FIEN = Fachinteresse Englisch.

Es ergeben sich zwei latente Klassen, deren Interessensprofile als undifferenziert bezeichnet werden können. Die latente Klasse 2 (40.7% weiblich) beinhaltet Schülerinnen und Schüler mit undifferenziert niedrigen und über die betrachtete Zeit nahezu stabilen Interessen. Das Fachinteresse Deutsch und Mathematik korreliert im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 4 nicht.

Am Ende der 5. Jahrgangsstufe korrelieren beide Fachinteressen jedoch mit einer mittleren Stärke, die bis zum Ende der 7. Jahrgangsstufe nur leicht zurückgeht. Für die Fächerkombinationen Deutsch und Englisch sowie Mathematik und Englisch verweisen die Korrelationen innerhalb der latenten Klasse 2 auf zunehmende Zusammenhänge zwischen den Fachinteressen. Die latente Klasse 3 (50.2% weiblich) beinhaltet hingegen Schülerinnen und Schüler mit annähernd undifferenziert hohen Interessen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Über den betrachteten Entwicklungszeitraum hinweg zeigen diese Schülerinnen und Schüler einen leichten Interessensrückgang. Die bivariaten Korrelationen zum jeweiligen ersten und letzten Messzeitpunkt verweisen auf geringe, jedoch nahezu stabile Zusammenhänge zwischen den Fachinteressen. Schülerinnen und Schüler der latenten Klasse 1 (41.7% weiblich) weisen in der Jahrgangsstufe 4 ein differenziertes Interessensprofil auf, wobei das Mathematikinteresse größer als das Deutschinteresse ausfällt. Im Übergang auf die Sekundarstufe nimmt das Fachinteresse Mathematik jedoch deutlich stärker ab als das Fachinteresse Deutsch. Ab der Sekundarstufe verweist das Profil auf undifferenzierte und abnehmende Fachinteressen, welche bis zum Ende der Jahrgangsstufe 7 auf ein niedriges Interessenniveau absinken. Entsprechend dieses Entwicklungsmusters weisen die Fachinteressen Deutsch und Mathematik sowie Mathematik und Englisch zum jeweiligen ersten Messzeitpunkt keine signifikanten Zusammenhänge auf, welche bis zum Ende der 7. Jahrgangsstufe auf mittlere Zusammenhänge ansteigen. Die Korrelation der Fachinteressen Deutsch und Englisch steigt ebenfalls an. Die Interessensentwicklung von Schülerinnen und Schülern der latenten Klasse 4 verweist auf ein differenziertes Interessensprofil. Hierbei zeigt sich ein stärkerer Grad der Differenzierung der Fachinteressen Deutsch und Mathematik während der Grundstufe als nach dem Übergang in die Sekundarstufe. Ab der 5. Jahrgangsstufe verlaufen alle drei Fachinteressen nahezu parallel. Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in dieser latenten Klasse sind weiblich (66.9%). Bezüglich der Rangfolge der Interessen fällt das Interesse im Fach Englisch am höchsten aus, gefolgt von dem Fach Deutsch und schließlich dem Fach Mathematik. Die Fachinteressen Mathematik und Englisch zeigen am Ende der 5. und 7. Jahrgangsstufe keine signifikanten Zusammenhänge auf. Die Fachinteressen Deutsch und Englisch korrelieren erst am Ende der 7. Jahrgangsstufe gering miteinander. Die Fachinteressen Deutsch und Mathematik weisen zum ersten und letzten Messzeitpunkt nur geringe Zusammenhänge auf. Das Interessensprofil der Schülerinnen und Schüler der latenten Klasse 5 weist schließlich für das Fachinteresse Deutsch und Mathematik den stärksten Grad an Differenziertheit auf. In Jahrgangsstufe 4 besitzen Schülerinnen und Schüler dieser latenten Klasse im Mittel ein sehr hohes Mathematik- und ein geringes Deutschinteresse. Nach dem Übergang in die Sekundarstufe bleibt das geringe Fachinteresse Deutsch stabil. Das Interesse für das Fach Mathematik geht zwar leicht zurück, bleibt jedoch deutlich oberhalb des mittleren Fachinteresses Deutsch. Das Fachinteresse Englisch lässt sich bezüglich der Fachinteressen Deutsch und Mathematik als annähernd differenziert beschreiben, da sich die jeweiligen Konfidenzintervalle knapp überschneiden. Das Fachinteresse Englisch liegt bei dieser Schülergruppe zwischen den Fächern Deutsch und Mathematik und verläuft nahezu stabil. In dieser latenten Klasse sind drei Viertel der Schülerin-

nen und Schüler männlich (74.6%). Die bivariaten Korrelationen verweisen in der latenten Klasse 5 auf ein Muster der zunehmenden Differenzierung: Während am Ende der 5. Jahrgangsstufe alle Fächerkombinationen gering miteinander korrelieren, zeigen sich zum Ende der 7. Jahrgangsstufe keine signifikanten Zusammenhänge.

5 Diskussion

In dem vorliegenden Beitrag sollte die Interessensentwicklung innerhalb der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch von der 4. bzw. 5. Jahrgangsstufe bis zur 7. Jahrgangsstufe dargestellt werden. Über die Betrachtung mittlerer Entwicklungstrends innerhalb der Gesamtstichprobe hinaus wurde der Frage nachgegangen, in wie weit sich Subgruppen von Schülerinnen und Schülern identifizieren lassen, die sich in ihrer Interessensentwicklung systematisch voneinander unterscheiden. Hierbei stand insbesondere die Frage im Vordergrund, ob es Schülerinnen und Schüler gibt, deren Profile der Interessensentwicklung auf einen Prozess der Interessensdifferenzierung verweisen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Befunde für die Gesamtstichprobe den bisherigen Forschungsstand bestätigen, wonach die Interessensentwicklung von Schülerinnen und Schülern im Mittel einem negativen Trend unterliegt. Dieser Trend fiel für das Fachinteresse Mathematik am stärksten aus. Die Betrachtung der bivariaten Korrelationen verwies auf stärker werdende Zusammenhänge zwischen den Fachinteressen Deutsch, Mathematik und Englisch. Dieser Befund spricht gegen die Annahme der zunehmenden Interessensdifferenzierung im Schulverlauf, wonach abnehmende Zusammenhänge zu erwarten waren. Der Schwerpunkt der Untersuchungen bezog sich auf die latente Klassenanalyse. Unsere Befunde konnten die Ergebnisse bisheriger Studien, welche differenzielle motivationale Entwicklungen im Schulverlauf nahe legen (vgl. z.B. *Achambault* u.a. 2010), auch für die Interessensentwicklung während der Adoleszenz bestätigen. Zur Beschreibung der von uns vorgefundenen Unterschiede erwies sich eine Lösung mit fünf latenten Klassen als am geeignetsten. Die Betrachtung der Profile der mittleren Interessensentwicklung innerhalb der fünf latenten Klassen verwies auf eine latente Klasse mit undifferenziert niedrigen Fachinteressen (latente Klasse 2) und eine latente Klasse mit annähernd undifferenziert hohen Fachinteressen (latente Klasse 3). Das Profil der latenten Klasse 1 konnte zwar während der Grundschulzeit als differenziert gekennzeichnet werden, entwickelte sich jedoch ab der Sekundarstufe zu einem undifferenzierten Interessensprofil. Die Interessensprofile der latenten Klassen 4 und 5 wiesen ebenfalls zu Beginn der Analysen ein höheres Maß der Differenziertheit auf als zum Ende des Analysezeitraums, konnten jedoch auch noch am Ende der 7. Jahrgangsstufe als differenziert beschrieben werden. Mit Blick auf die mittleren Interessensverläufe der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch zeigte somit keine der fünf latenten Klassen ein Profil der zunehmenden Differenzierung dieser drei Fachinteressen. Interessanterweise zeigten lediglich die beiden Klassen mit einem unausgeglichener Geschlechterverhältnis differenzielle Entwicklungsmuster über den gesamten Erhebungszeitraum auf. Diese fielen zudem in der zu erwartenden, geschlechtsstereotypen Rangfolge aus. So zeichnete sich die latente Klasse 4 durch ein höheres Deutsch- als Mathematikfachinteresse aus und bestand zu zwei Dritteln aus Schülerinnen. Dementgegen verwies das Profil der latenten Klasse 5 auf ein größeres Mathematik- als Deutschfachinteresse und bestand zu etwa drei Vierteln aus Schülern. Dies bestä-

tigt nicht nur bisherige Befunde zur Ausprägung geschlechtsstereotyper Interessensbereiche, sondern auch Befunde zu dimensional Leistungsvergleichen. Letztere ließen insbesondere zwischen der mathematischen und verbalen Domäne Differenzierungsprozesse vermuten. Die latente Klasse 5 war darüber hinaus die einzige latente Klasse bei der die Betrachtung der bivariaten Korrelationen ein Muster der zunehmenden Interessensdifferenzierung aufzeigte. Demnach korrelierten die Fachinteressen am Ende der 5. Jahrgangsstufe gering, am Ende der 7. Jahrgangsstufe jedoch nicht mehr signifikant. Die Korrelationsmuster der übrigen latenten Klassen verwiesen auf stabile oder zunehmende Zusammenhänge zwischen den Fachinteressen. Abschließend lässt sich für alle fünf latente Klassen festhalten, dass keines der dargelegten Profile der Interessensentwicklung auf ein ansteigendes Interesse in den einzelnen Fächern hindeutete. Lediglich das Profil der latenten Klasse 3, welche Schülerinnen und Schüler mit undifferenziert niedrigen Fachinteressen enthielt, zeigte eine stabile Interessensentwicklung innerhalb des von uns betrachteten Analysezeitraums. Die übrigen Profile verwiesen auf unterschiedlich stark abnehmende Interessen in den betrachteten Fächern.

6 Einschränkungen

Kritisch ist an unseren Befunden festzuhalten, dass die Mehrebenenstruktur der Daten nicht berücksichtigt werden konnte. Da sich die betrachteten Schülerinnen und Schüler zum Teil in gemeinsamen Klassen, und sich diese in gemeinsamen Schulen befanden, ist eine schul- bzw. klassenspezifische Abhängigkeit der Interessensentwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht auszuschließen. Allerdings enthält der von uns betrachtete Untersuchungszeitraum einen systematischen Schulwechsel nach der vierten Jahrgangsstufe. Bisher ist es nicht möglich derartige Übergänge adäquat in einer latenten Klassenanalyse zu modellieren. Damit verbunden ist eine weitere Einschränkung unserer Analysen. Die von uns betrachteten Interessen an den einzelnen Unterrichtsfächern lassen sich als kontextgebundene Interessen charakterisieren (vgl. *Todt/Drewes/Heils* 1994). Sie beinhalten neben Interessen für die Inhalte der Fächer auch situationale Komponenten wie die jeweilige Unterrichtsgestaltung (vgl. *Hoffmann* 2002). Folglich ist zu vermuten, dass die Entwicklung der Fachinteressen im hohen Maße von der Stabilität bzw. Instabilität der Unterrichtsbedingungen abhängt (vgl. *Todt/Drewes/Heils* 1994). Der systematische Wechsel von der Grund- auf die Sekundarstufe ebenso wie ein Lehrerwechsel im Verlauf der Grund- oder Sekundarstufe könnte folglich die Ausprägung der schulfachbezogenen Interessen stark beeinflussen. Diese Überlegung stellt auch eine mögliche Erklärung für den besonders akzentuierten Rückgang der Fachinteressen während des Übergangs in die Sekundarstufe dar. Die Modellierung des systematischen Schulwechsels nach der vierten Jahrgangsstufe sowie zusätzlicher Lehrerwechsel im Verlauf der Schulzeit stellt demnach nicht nur aufgrund methodischer sondern auch inhaltlich-theoretischer Gesichtspunkte eine Herausforderung zukünftiger Forschungsarbeiten dar.

Darüber hinaus wurden die Fachinteressen auf einer generellen, unterrichtsfachbezogenen Ebene erfasst. Obwohl sich auf dieser abstrahierten Ebene keine Differenzierungsprozesse zeigen ließen, könnte vermutet werden, dass sich derartige Entwicklungsprozesse bezüglich einzelner Facetten innerhalb der Unterrichtsfächer zeigen. So könnten Schülerinnen und Schüler Präferenzen für spezifische mathematische Teilgebiete entwickeln,

während das Interesse für die übrigen Bereiche absinkt (vgl. *Krapp* 2003; *Todt/Drewes/Heils* 1994). Derartige differenzielle Interessensentwicklungen innerhalb der Schulfächer konnten in unseren Analysen aufgrund von forschungspraktischen Restriktionen bei der Datenerhebung leider nicht berücksichtigt werden.

Schließlich ist an dieser Stelle explizit darauf hinzuweisen, dass in der vorliegenden Arbeit die Leistung der Schülerinnen und Schüler keine Berücksichtigung fand. Gemäß der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler vorrangig in denjenigen Gebieten ein Interesse entwickeln, in denen sie sich selbst als kompetent erleben (vgl. *Krapp* 2000). Bisherige Studien zur Interessensentwicklung unterscheiden sich danach, ob der Leistungsverlauf mit berücksichtigt wird oder nicht. Die Ergebnisse von Studien, welche die Leistung als moderierende Variable mit betrachten, verweisen zwar auf unterschiedlich stark akzentuierte, jedoch absinkende Verläufe des mittleren Interesses (vgl. *Jacobs* u.a. 2002).

7 Zukünftige Forschung

In der Gesamtbetrachtung der Befunde kann festgehalten werden, dass die untersuchte Interessensentwicklung einem mittleren Trend des Interessensabfalls unterliegt und somit bisherige Forschungsergebnisse bekräftigt. Darüber hinaus verweisen unsere Befunde auf einen individuellen Prozess der Interessensentwicklung. Die Betrachtung der Entwicklung dreier Fachinteressen innerhalb einer latenten Klassenanalyse konnte zeigen, dass sich fünf strukturell-verschiedene Entwicklungsprofile differenzieren lassen. Entgegen der Annahmen der Interessensdifferenzierung zeigten sich kaum Befunde für eine zunehmende Differenzierung der Fachinteressen im Schulverlauf. Lediglich die Betrachtung der bivariaten Korrelationen innerhalb der latenten Klasse 5 verwies auf einen derartigen Entwicklungsprozess. Die dargelegten Befunde legen somit die Schlussfolgerung nahe, dass die Beobachtung des mittleren Abfalls der schulfachbezogenen Interessen in der vorliegenden Arbeit wenn überhaupt, dann nur zu einem geringen Anteil auf Prozesse der Interessensdifferenzierung zurückgeführt werden kann. Einen alternativen Erklärungsansatz für den beobachteten Rückgang schulischer Interessen bietet hierbei der Stage-Environment-Fit-Ansatz (vgl. *Eccles* u.a. 1993), wonach der Interessensrückgang insbesondere durch eine fehlende Passung zwischen den sich ändernden Bedürfnissen und persönlichen Zielen der Schülerinnen und Schülern und dem institutionellen Schulkontext erklärt werden kann. Hierzu zählt auch der mit dem Sekundarstufenübergang verbundene Wechsel der sozialen Bezugsgruppe. Sowohl der Lehrerwechsel als auch der Wechsel der Mitschülerinnen und Mitschüler stellen zentrale Veränderungen dar, die mit einem Abfall der schulfachbezogenen Interessen einhergehen können. Um jedoch die Interpretation zu erhärten, dass die Annahmen der Interessensdifferenzierung den beobachteten Interessensrückgang nicht erklären können, sollte im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten der Beobachtungszeitraum der Interessensentwicklung ebenso wie die Zahl der betrachteten Fachinteressen erweitert werden. Drei der fünf latenten Klassen wiesen bereits zu Beginn der 4. Jahrgangsstufe ein differenziertes Interessensprofil auf, sodass insbesondere die Interessensentwicklung während der Grundschulzeit mit einzubeziehen ist. Zudem könnte mit Bezug auf die Befunde bisheriger Studien zur Prüfung der Interessensdifferenzierung (vgl. *Daniels* 2008; *Köller* u.a. 2000) vermutet werden, dass zum Ende der Sekundarstufe

weitere Prozesse der Interessensdifferenzierung stattfinden, die jedoch mit unserem Untersuchungszeitraum unentdeckt blieben. Bei den von uns analysierten Fächern handelte es sich um diejenigen, welche typischerweise zur Überprüfung der Annahmen der Interessensdifferenzierung anhand der Analyse dimensionaler Leistungsvergleiche herangezogen werden. Dennoch wäre es wünschenswert, in zukünftigen Studien weitere Fächer in den Analysen zu berücksichtigen, da davon auszugehen ist, dass Schülerinnen und Schüler zur Ausbildung spezifischer Präferenzen alle ihre Schulfächer heranziehen. Gleichwohl erwies sich die Methode der latenten Klassenanalyse unseres Erachtens als adäquat, um die Komplexität und Heterogenität der Interessensentwicklung erfassen zu können. Es gilt jedoch die Generalisierbarkeit der berichteten strukturellen Unterschiede in der Interessensentwicklung anhand weiterer Studien zu überprüfen.

Anmerkungen

- 1 In den teilnehmenden Förderschulen erfolgte der Unterricht ebenfalls mit einer klaren Fächertrennung.
- 2 Aufgrund des listenweisen Fallausschlusses bei der Durchführung der Varianzanalyse mit Messwiederholung konnten in die Analysen der Fächer Deutsch und Mathematik nur 71.9% und des Faches Englisch nur 81.2% der Fälle der Gesamtstichprobe eingehen.

Literatur

- Archambault, I./Eccles, J. S./Vida, M. N.* (2010): Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from Grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102, pp. 804-816.
- Asparouhov, T./Muthén, B.* (2012): Using Mplus TECH11 and TECH14 to test the number of latent classes, Mplus Web Notes: No. 14.
- Bacher, J./Vermunt, J. K.* (2010): Analyse latenter Klassen. In: *Wolf, C./Best, H.* (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. – Wiesbaden, S. 553-606.
- Baumert, J./Gruehn, S./Heyn, S./Köller, O./Schnabel, K.-U.* (1997): *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU) Dokumentation: Band 1, Skalen Längsschnitt I, Welle 1-4.* – Berlin.
- Daniels, Z.* (2008): *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter.* – Münster.
- Dickhäuser, O.* (2003): Überprüfung des erweiterten Modells des internal/external frame of reference. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 4, S. 200-207.
- Dotterer, A. M./McHale, S. M./Crouter, A. C.* (2009): The development and correlates of academic interest from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101, pp. 509-519.
- Eccles, J. S./Midgley, C./Wigfield, A./Buchanan, C. M./Reuman, D./Flanagan, C./Iver, D. M.* (1993): Development during adolescence: The impact of Stage-Environment Fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, pp. 90-101.
- Geiser, C./Lehmann, W./Eid, M.* (2006): Separating "rotators" from "nonrotators" in the mental rotations test: A multigroup latent class analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 41, 3, pp. 261-293.
- Hidi, S.* (2000): An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In: *Sansone, C./Harackiewicz, J. M.* (Eds.): *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance.* – San Diego, pp. 309-340.
- Hidi, S./Renninger, K. A.* (2006): The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 2, pp. 111-127.
- Hoffmann, L.* (2002): Promoting girls' interest and achievement in physics classes for beginners. *Learning and Instruction*, 12, pp. 447-465.
- Jacobs, J. E./Lanza, S./Osgood, D. W./Eccles, J. S./Wigfield, A.* (2002): Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 2, pp. 509-527.

- Kessels, U./Hannover, B.* (2004): Entwicklung schulischer Interessen als Identitätsregulation. In: *Doll, J./Prenzel, M.* (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schulförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. – Münster, S. 398-412.
- Kessels, U./Hannover, B.* (2006): Zum Einfluss des Image von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern auf die schulische Interessenentwicklung. In: *Prenzel, M./Allolio-Näcke, L.* (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule – Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. – Münster, S. 352-369.
- Köller, O./Daniels, Z./Schnabel, K. U./Baumert, J.* (2000): Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 1, S. 26-37.
- Krapp, A.* (1992): Das Interessenkonstrukt: Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: *Krapp, A./Prenzel, M.* (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. – Münster, S. 297-329.
- Krapp, A.* (2000): Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. In: *Heckhausen, J.* (Ed.): *Motivational Psychology of Human Development*. – Amsterdam, pp. 109-128.
- Krapp, A.* (2002): Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, pp. 383-409.
- Krapp, A.* (2003): Interest and human development: An educational-psychological perspective. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II*, 2, pp. 57-84.
- Magidson, J./Vermunt, J. K.* (2004): Latent Class Models. In: *Kaplan, D.* (Ed.): *The SAGE Handbook of quantitative methodology for the Social Science*. – Thousand Oaks/London/New Delhi, pp. 175-198.
- Möller, J./Köller, O.* (2004): Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, S. 19-27.
- Möller, J./Marsh, H. W.* (2013): Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120, pp. 544-560.
- Möller, J./Pohlmann, B./Köller, O./Marsh, H. W.* (2009): A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, pp. 1129-1167.
- Muthén, L. K./Muthén, B.* (1998-2010): *Mplus user's guide 6*. – Los Angeles, CA.
- Pohlmann, B.* (2005): Konsequenzen dimensionaler Vergleiche. – Münster.
- Ratelle, C. F./Guay, F./Larose, S./Senécal, C.* (2004): Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 743-754.
- Roeser, R. W./Eccles, J. S./Sameroff, A. J.* (1998): Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, pp. 321-352.
- Todt, E.* (1995): Entwicklung des Interesses. In: *Hetzer, H./Todt, E./Seiffge-Krenke, I./Arbinger, R.* (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. – Heidelberg, S. 213-264.
- Todt, E./Drewes, R./Heils, S.* (1994): The Development of Interests during Adolescence: Social context, individual differences and individual significance. In: *Silbereisen, R. K./Todt, E.* (Eds.): *Adolescence in context: the interplay of family, school, peers and work in adjustment*. – New York, pp. 82-95.
- Todt, E./Schreiber, S.* (1998): Development of Interests. In: *Hoffmann, L./Krapp, A./Renninger, K. A./Baumert, J.* (Eds.): *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender*. – Kiel, pp. 25-40.
- Wang, J./Wang, X.* (2012): *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. – Chichester, UK.

Sozial gegen Rechts



Silke Baer
Kurt Möller
Peer Wiechmann (Hrsg.)

Verantwortlich Handeln:
Praxis der Sozialen Arbeit
mit rechtsextrem orientierten
und gefährdeten Jugendlichen

2014. 357 Seiten. Kart.
34,90 € (D), 35,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-0173-5

Wie können Rechtsextremismus und menschenverachtende Haltungen wirksam bearbeitet und unterbunden werden? Die Autor_innen stellen erfolgversprechende Praxisansätze der Sozialen Arbeit für den Umgang mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen vor. Sie zeigen daneben konkrete Möglichkeiten der Prävention und Intervention für Kommunen, Eltern, Lehrer_innen und weitere Akteure auf.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers**
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Language development in mono- and multilingual children: A longitudinal approach

Marina Trebbels, Joana Duarte

Abstract

Both theoretical considerations and empirical results have emphasized the need for longitudinal data in order to gain a more fine-grained insight into the processes of language acquisition and development. Based on data from a two-wave study on the language development of mono- and multilingual children and adolescents in Hamburg (LiMA Panel Study), this article investigates the productive oral language competencies and patterns of language development in 81 children at the beginning of their school careers. The study identifies differences in the patterns of language development in mono- and multilingual children and discusses several challenges that are related to the assessment of oral language competencies in general and in a longitudinal perspective specifically.

Keywords: Language development, Multilingualism, Language competencies, Longitudinal studies

Die Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder: Eine longitudinale Perspektive

Zusammenfassung

Sowohl theoretische Überlegungen als auch empirische Ergebnisse betonen die Notwendigkeit der Analyse longitudinaler Daten, um tiefere Einblicke in Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsprozesse zu gewinnen. Auf Basis einer Studie zur Sprachentwicklung in Hamburg lebender ein- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher mit zwei Messzeitpunkten (LiMA Panel Study) untersucht der vorliegende Artikel die produktiven oralen Sprachkompetenzen von 81 Kindern zu Beginn ihrer Schulkarriere. Die Studie identifiziert Unterschiede in den Mustern der Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder und diskutiert mit der Erfassung oraler Sprachkompetenzen, insbesondere in longitudinaler Perspektive, verbundene Herausforderungen.

Schlagworte: Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenzen, Longitudinale Studien

1 Introduction

As a basis for educational support measures, the assessment of language competencies is growingly becoming part of the professionalization requirements of pedagogical staff. Also, language assessment tests have been increasingly employed in large-scale studies that aim to tackle broader questions of educational disparities and inequalities (e.g., PISA, NEPS). Even though this trend has led to an increased development of language assessment instruments (cf. Reich 2005), empirical studies most commonly provide results derived from the use of instruments that are focused on concrete language domains or areas (e.g., reading

comprehension, vocabulary, grammar) and involve the measurement of receptive rather than productive competencies (cf. *Jude/Klieme* 2007). Further, both theoretical considerations and empirical results derived from language acquisition studies point to the need for longitudinal data to obtain more fine-grained insight into processes of language development and patterns of language change. Yet, most research within this scope is conducted in a cross-sectional context (cf. *Ortega/Iberri-Shea* 2005; *De Bot/Schrauf* 2009).

While longitudinal studies on language acquisition are scarce in general, an area that is particularly underresearched are processes of language development in school children and adolescents (cf. *Berman* 2004; *Tochinsky* 2004; *Nippold* 2007). Following the consideration that the initial phase of schooling constitutes an important threshold in language development (cf. *Berendes* et al. 2013), this research gap has been recently reversed by a new trend calling for analyses of the “development of competencies relevant to education and participation in social and political life“ (*Berendes* et al. 2013, p. 16) of school children. In view of the acknowledgement of a strong link between majority language competencies and educational success on the one hand, and that migrants often grow up in environments that are associated with conditions for language development that strongly differ from those of their native peers on the other hand, a topic that has gained increased attention is the measurement of language competencies in multilinguals (cf. *Eckhardt/Grgic/Leu* 2011).

The present article presents results on the development of the productive oral language competencies in 6 to 7-year-old children based on data that was collected in two measurement points in the context of the LiMA Panel Study (LiPS). After a brief outline of the challenges encountered in the longitudinal measurement of (oral) language competencies, and of the theoretical basis of the empirical study, the article investigates the patterns of development in the productive oral competencies in German of 81 children at the beginning of their school careers and identifies linguistic subdomains that follow different developmental patterns. Following the assumption that language development occurs in comparable stages in mono- and multilinguals (cf. *Clahsen* 1991; *Diehl* et al. 2000; *Reich* 2010), which may yet differ with regard to their length and temporal occurrence (cf. *Mitchell/Myles* 2004), the article further contrasts the patterns of language development in monolingual German speakers with those of their peers with a Turkish, Russian and Vietnamese language background. The article concludes with a discussion of the implications the present results give rise to with regard to the measurement of (oral) language competencies in general and in a longitudinal perspective specifically.

2 Measuring language competencies over time

Each measurement requires a clear theory-based conceptualization of the construct that is to be assessed. The measurement of language competencies is a challenging endeavor not least due to the involvement of several linguistic subdomains that are of very different nature. Educational research makes use of the classic division between productive and receptive competencies on the one hand, and between oral and written language competencies on the other hand (cf. *Jude/Klieme* 2007). Linguistic-based research that specifically addresses issues of language acquisition tends to focus on the measurement of different language components (such as morpho-syntax, semantics and phonology) (cf. *Ehlich* 2007; *Weinert/Ebert* 2013).

Following the complexity of the theoretical construct “language competencies”, its measurement over time appears to be even more challenging. Indeed, the literature provides very few models only that aim at conceptualizing language competencies for longitudinal measurement purposes. One approach describes language development as a non-linear process which occurs in stages leading to certain milestones that differ across linguistic subdomains (cf. *Mitchell/Myles* 2004; *Karmiloff-Smith* 1995). Attempting to conceptualize language competencies for purposes of longitudinal measurement, *Ehlich/Bredel/Reich* (2008) identify six broad language domains that are subject to substantial change over time: (1) phonic skills that comprise aspects of pronunciation and intonation; (2) the semantic dimension relating to vocabulary acquisition and concept development; (3) the morpho-syntactic dimension addressing grammar rules and sentence connecting aspects; (4) pragmatic skills that involve interactional and situational aspects of communication; (5) the discursive dimension relating to the ability of linguistic target-specific interaction with others; and (6) the literary aspect involving all competencies related to writing skills, orthography and textuality. According to the authors (cf. *Ehlich/Bredel/Reich* 2008, p. 15), the clear distinction between aspects relevant to younger children and those who are more marked in older speakers allows the identification of broad language areas to be covered when investigating language competencies and change at different ages.

Given the existence of several linguistic subdomains that need to be considered in the assessment of language competencies, a major challenge related to the measurement of language development is to ensure the equatability of observations over time (cf. *Ortega/Iberri-Shea* 2005). A first central question, which has remained unresolved in the literature, is whether it is more appropriate to use the same instrument multiple times or to use different instruments in order to measure the same linguistic construct over time (cf. *Bachmann* 2007). On the one hand, using the same instrument may increase the comparability of observations over time as variations in the instrument pose the difficulty of disentangling time-induced and topic- or task-induced variation in language competencies. On the other hand, the concern has been voiced that results derived from the repeated use of the same instrument are more vulnerable to test effects that result from aspects such as lower levels of motivation or boredom (cf. *Ortega/Iberri-Shea* 2005). Further, the use of the same instrument is more likely to cause ceiling effects that prevent a closer discrimination of higher abilities (cf. *Bachmann* 2007).

As regards the collection of oral language data in particular, concerns have been voiced that interviewer effects may further compromise the validity of test instruments (cf. *Shohamy* 1983; *Ross/Berwick* 1992; *McNamara* 1996; *O’Loughlin* 1997; *Brown* 2003). The literature discusses a variety of effects that relate to the proficiency of interviewers, ranging from speech accommodation effects (e.g., interviewers adjust their speech to the participant, cf. *Ross/Berwick* 1992; *Malvern/Richards* 2002), to variation in the interviewers’ language proficiency and their capacity to master the interviewing procedure (e.g., the extent to which interviewers adhere to the interview script, cf. *McNamara/Lumley* 1997) and their personality and communication style (e.g., with regard to questioning techniques and the type of feedback provided to encourage participants; see for example *Brown* 2003; *Ross* 1996; *Brown/Lumley* 1997).

A further consideration relates to the measurement of language development in multilinguals. While it has been suggested that language development in mono- and multilingual children occurs in comparable stages, the literature provides evidence that these stages may strongly differ both in length and temporal occurrence across mono- and mul-

tilinguals (cf. *Clahsen* 1991; *Karmiloff-Smith* 1995; *Diehl et al.* 2000; *Mitchell/Myles* 2004; *Reich* 2010; *Meisel* 2011; *Berendes et al.* 2013). As regards the choice of an appropriate assessment instrument, *Ortega/Iberri-Shea* (2005, p. 40) noted that “(...) it is possible that certain tasks are inappropriate at early points of development (because they require knowledge of the L2 that is not in place yet) or for the initial waves of data collection (because the participants are too young in the beginning of the study to be able to understand the task construction)”. These considerations further beg the questions whether one and the same instrument can be used to measure and compare language competencies in mono- and multilinguals, and which linguistic subdomains should be involved.

3 Language competencies at the beginning of the school career

For the present research purpose, an understanding of the nature of language competencies as well as a grounded knowledge on the trajectories of language development over time are needed, with a particular focus on the initial phase of schooling and differences in the patterns of language development in mono- and multilinguals. For a given language, acquisition stages themselves but not the rate at which children progress through them are assumed to be very similar across children (cf. *Mitchell/Myles* 2004). Whereas the different stages of language development are well-documented for toddlers and younger children (cf. *Reich* 2010), there is a shortage of studies that focus on the identification of relevant milestones for older speakers (cf. *Berman* 2004; *Tolchinsky* 2004; *Nippold* 2007). At any rate, though, there is evidence to suggest that the entry into and the initial phase of schooling is associated with both quantitative and qualitative changes in language competencies both in mono- and multilingual children (cf. *Berendes et al.* 2013). Arguments that have been brought forward in this vein relate to changes in children’s language input towards a more school-related and conceptually written register (cf. *Gogolin/Lange* 2011) and a focus on alphabetization and literacy-based processes (cf. *Grießhaber* 2012). In particular, changes are expected in more complex language forms, such as sophisticated textual cohesion and syntactical forms (cf. *Nippold* 2007; *Held* 2009).

As regards domain-specific differences in the language competencies in mono- and multilinguals in the beginning of their educational careers, several studies have pointed to particularly strong discrepancies in language domains that are increasingly relevant in educational contexts where written language plays an important role, such as syntax, vocabulary and verbal morphology (cf. *Nippold* 2007; *Chlosta/Schäfer* 2008; *Ahrenholz* 2010; *Grießhaber* 2012). Complex syntactical forms as a means of establishing textual coherence as well as differentiated and technical vocabulary are typical language domains that are school-related and often acquired at a later phase of language development, especially in multilingual children (cf. *Berman* 2004; *Diehl et al.* 2000). Following the observation of a comparatively strong increase in the areas of verbal morphology and collocation forms in sentences in multilingual children in this phase, there is also evidence for a convergence in these domain-specific competencies sometimes as early as second grade depending on the precise language area under consideration (cf. *Grießhaber* 2003; *Dehn* 2006; *Herwartz-Emden et al.* 2008).

4 Research hypotheses

Based on the consideration that the initial phase of schooling may imply both a quantitative and qualitative change in language competencies (cf. Berendes et al. 2013), we expect to observe an increase in the overall test score from the first measurement point, when the participants were 6 and 7 years of age, to the second wave of data collection, which was conducted 9 to 15 months later. Further, we expect different developmental patterns in different language domains.

Based on the assumption that language development occurs in similar stages in mono- and multilingual children, but that the latter may reach certain milestones later than their monolingual peers, we expect to observe significantly lower test scores for multilingual children in the first wave but a convergence in the scores achieved by mono- and multilingual children over time. Based on empirical findings on language development in multilinguals (e.g., Griebhaber 2003; Dehn 2006; Herwartz-Emden et al. 2008), we expect this convergence to largely result from a comparatively strong increase in the school-related language domains syntax, vocabulary and verbal morphology in multilingual children.

5 Methodological approach

5.1 Study context and sample

The present study uses data from a pilot study for a proposed “LiMA-Language Development Panel Study¹, which investigates the language development of children and young adolescents in two data collection waves (2011 and 2012). The study involves three age cohorts (6/7, 11 and 15-year olds) that comprise monolingual Germans and persons with a Russian, Turkish and Vietnamese language background. A random sample based on register data was selected according to two criteria: (a) year of birth and (b) at least one parent with first or second nationality Russian, Turkish or Vietnamese and/or place of birth in one of the former states of the former Soviet Union, Turkey or Vietnam. To increase the sample size, this initial sample was complemented by snowballing methods (about 40 percent in the cohort of 6/7-year-olds). Data was collected in households both from the target subjects and their parents.

The present study uses data from the German language assessment task HAVAS 5, which was conducted in the cohort of 6/7-year olds ($N=81$). The youngest participant was almost 6 years of age and the oldest participant almost 7.5 years old at the first point of data collection in 2011 (mean age 6.6 years, $SD=0.38$). A second measurement was conducted 9 to 15 months later (mean time between data collection points 0.96 years ($SD=0.12$)). The sample includes 52 girls (47%) and 58 boys (53%). While only 61 percent of children attended primary school in the first wave of data collection, this applies to all children in the second measurement point.²

5.2 The instrument “HAVAS 5”

Children’s language proficiency in German was measured using the standardized instrument HAVAS 5 – *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger* (cf. Reich/

Roth 2004). The tool elicits oral narrations based on a series of six pictures and captures productive oral language competencies in different domains. The instrument is particularly suited for the assessment of language competencies in multilingual children (cf. Reich/Roth 2004) as it captures several phenomena that are typical for second language acquisition (e.g., code-switching and phases of German verbal morphology). The linguistic analysis is based on the method of profile analysis (cf. Clahsen 1986), which aims at gaining detailed insight into different aspects of individual language development. The German version of HAVAS comprises the following language subdomains (cf. Reich/Roth 2004):

- A. *Task accomplishment*: Overall narrative ability, assessed by the extent to which children refer to all actors and actions in the story. According to Reich/Roth (2004), this domain can be understood as a general cognitive measure for task engagement.
- B. *Communication situation*: Pragmatic and interactional knowledge, including communicative features such as initiative, continuity and clarity of pronunciation, aspects of dealing with language difficulties as well as the use of the family language (i.e., code switching).
- C. *Vocabulary*: Every single full verb used is marked once (types), including modal verbs. Auxiliary verbs are not counted.
- D. *Verbal forms and position in the sentence*: Five stages of acquisition of German verbal morphology and positioning of verbs in different clause types (based on research on second language acquisition, cf. Clahsen 1991), ranging from simple verbs to complex verbal positioning in subordinate clauses. The category encompasses aspects of verbal morphology, such as the conjugation of different tenses, as well as syntactical aspects that derive from the collocation of verbs within complex sentences. The highest phase is marked.
- E. *Sentence connectors*: Indicator for syntactical knowledge, reflecting the use of different types of clause connecting elements in subordinate clauses (e.g., consecutive, relative, final, conditional). This category also captures five phases of language acquisition (cf. Clahsen 1991).

The data was recorded with the software Audacity and transcribed using GAT conventions (cf. Selting et al. 1998); subsequent coding procedures were conducted by trained raters. Only bilingual interviewers were used in consideration that co-ethnic interviewers have been shown to be more successful both in winning migrants for survey participation as well as in administering testing procedures to them (cf. Baykara-Krumme 2010). All interviewers were trained intensively before each data collection wave and had several opportunities to analyze authentic interview examples before going into the field.³

6 Results

The first part of the analysis describes the mean changes in the test scores achieved by children in the first and second measurement point for the full sample and for the groups of mono- and multilinguals separately. Taking into consideration possible differences in the developmental patterns across children in general, and across mono- and multilinguals specifically, the second part provides information on individual patterns of language change. To take into account the potential existence of interviewer effects that may affect

the assessment of children's language development, the third part provides first results of qualitative data analyses.

6.1 Mean changes in mono- and multilingual children

Table 1 contains a summary of the mean test scores achieved in the first and second wave for the full sample, regarding both the overall test score and the scores the participants achieved in the different subdomains of the language test. Each subscore (subdomains A-E) represents the number of points achieved relative to the highest score that can theoretically be achieved and is reported in percent. The overall test score was calculated as the mean of the relative subscores ($\alpha = 0.8$ in wave one, $\alpha = 0.6$ in wave two).

Table 1. Mean changes in language test scores, full sample

Variable	Mean score wave 1	Mean score wave 2	Difference (in perc. points)
Overall score	60,02 (1.536)	65,33 (1.253)	5,31*** (1.544)
Subscores			
A: Task accomplishment	52,81 (2.027)	63,85 (1.444)	11,04*** (1.937)
B: Communication situation	80,79 (1.575)	80,79 (1.513)	0,00 (1.798)
C: Vocabulary	38,61 (1.439)	38,55 (1.596)	-0,06 (1.935)
D: Verbal forms and position	79,75 (2.497)	82,72 (1.748)	2,96 (2.679)
E: Sentence connectors	48,15 (2.694)	60,74 (3.092)	12,59*** (3.608)

Note: N=162/n=81; paired t-test, two-sided; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; std. errors in parentheses.

In line with the hypothesis that the initial phase of schooling will positively affect language development (cf. Berendes et al. 2013), the data points to a significant increase in the overall test score of about five percentage points from the first to the second wave. The separate consideration of the scores achieved in each subdomain further suggests that this increase is primarily attributable to a comparatively large improvement in the dimension task accomplishment (A) and in the use of sentence connectors (E).

Table 2 provides information on the overall test scores achieved by mono- and multilinguals in the first and second wave of data collection. The third column displays the mean differences in the test scores achieved by each group in the first and the second wave. The third row for each category displays the differences in the test scores achieved by mono- and multilingual children in each measurement point. As expected, the data points to significantly lower test scores in the group of multilingual children in the first wave. This finding not only applies to the overall test score but to every single subdomain with the exception of the dimension communication situation (B). Also, the data supports the notion of a comparatively strong improvement in multilingual children in several subdomains and hence of a convergence in the language competencies across the groups over

time. For multilingual children, a significant increase cannot only be observed for the overall test score but also in the dimensions task accomplishment (A), verbal forms and position in the sentence (D) and sentence connectors (E). For their monolingual peers, significant differences can neither be observed in the overall test score nor in any of the language subdomains with the exception of the dimension task accomplishment (A).

Table 2. Mean changes in language test scores, mono- and multilingual children

Variable	Mean score wave 1	Mean score wave 2	Difference w2 - w1 (in perc. points)
Overall score			
Monolinguals	68,70 (1.452)	70,30 (1.853)	1,60 (2.508)
Multilinguals	56,58 (1.889)	63,36 (1.52)	6,78*** (1.892)
	12,12*** (3.144)	6,94* (2.685)	
A: Task accomplishment			
Monolinguals	61,71 (2.837)	71,01 (2.387)	9,30** (3.53)
Multilinguals	49,28 (2.459)	61,02 (1.648)	11,73*** (2.327)
	12,43** (3.544)	10,00** (3.02)	
B: Communication situation			
Monolinguals	83,42 (2.102)	88,32 (1.856)	4,89 (2.078)
Multilinguals	79,74 (2.03)	77,80 (1.846)	-1,94 (2.332)
	3,68 (3.49)	10,51** (3.162)	
C: Vocabulary			
Monolinguals	47,07 (1.705)	44,35 (3.77)	-2,72 (4.479)
Multilinguals	35,26 (1.708)	36,25 (1.579)	0,99 (2.049)
	11,81*** (2.464)	8,10* (3.444)	
D: Verbal forms and position			
Monolinguals	87,83 (3.717)	80,00 (3.327)	-7,83 (4.988)
Multilinguals	76,55 (3.078)	83,79 (2.055)	7,24** (3.02)
	11,27* (5.426)	-3,79 (3.878)	
E: Sentence connectors			
Monolinguals	63,48 (4.473)	67,83 (4.827)	4,35 (6.282)
Multilinguals	42,07 (2.98)	57,93 (3.832)	15,86*** (4.338)
	21,41*** (5.508)	9,90 (5.7)	

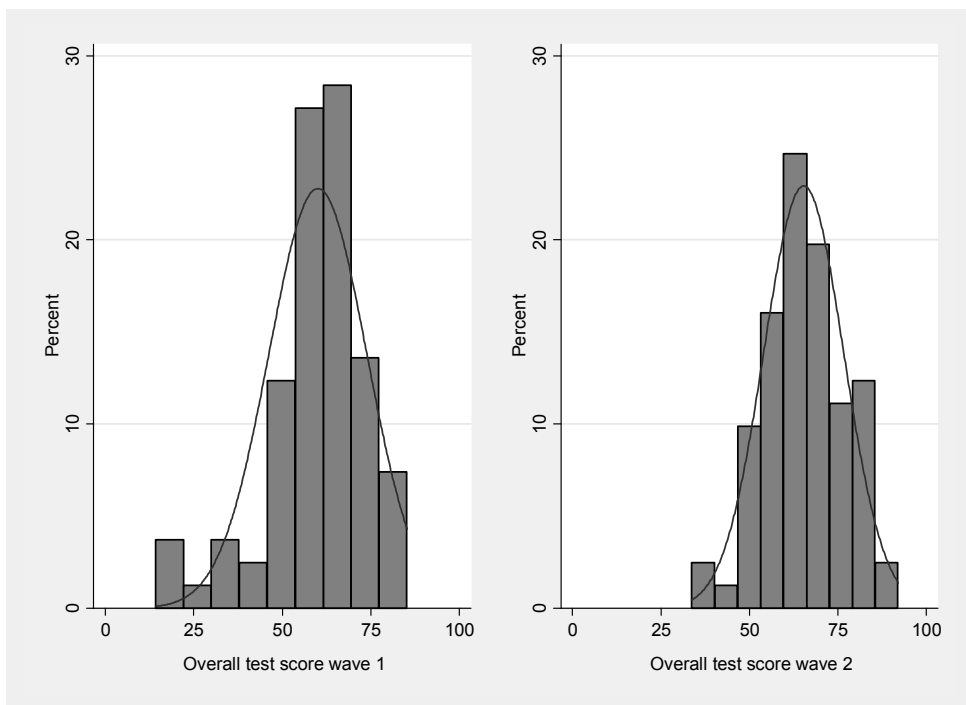
Note: N=162/n=81; two-sided t-test; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; std. errors in parentheses.

Further, the data points to different patterns of convergence across the two groups in the different language domains. Significant differences remain in the categories task accomplishment (A) and vocabulary (C), and an increase in the achievement gap can be observed for the scores achieved in the dimension communication situation (B). Conversely, the data points to a particularly strong convergence in the dimensions verbal forms and position (D) and sentence connectors (E), where no significant differences can be observed between mono- and multilinguals in the second measurement point. In fact, as regards the dimension verbal forms and position (D), a reversed pattern can be observed over time (although, the difference in wave two is not significant at any common level).

6.2 Individual patterns of change

Figure 1 presents two histograms that provide information on the overall test score the participants achieved in the first and second wave of data collection⁴ (full sample, with a normal density added to the graph). As expected, the increase in the overall test score observed above appears to be largely attributable to improvements in children who scored comparatively low in the first wave. Counter to the hypothesis of an improvement in children's language competencies over time, however, the data also points to a decrease in the overall test score in the case of several children. The latter observation appears to particularly apply to children who scored comparatively high in the first measurement point.

Figure 1. Individual changes, full sample



To obtain further insight into this matter, figure 2 displays a histogram that represents the differences in the overall test scores across the two waves (i.e., the score achieved in the second wave minus the score achieved in the first wave, so that positive (negative) values indicate an increase (a decrease) over time). While positive changes can be observed for the majority of children (49 children, 60.5%), the data points to a substantial share whose test scores in the second wave fall short of those achieved in the first wave (31 children, 38.3%). The figure also clearly shows that changes in the overall test score appear to be random in some cases only, and points to considerable changes in the case of other children. Further, these patterns can be seen to be of different nature in the group of mono- and multilingual children (figure 3). In line with the observation of a comparatively high mean increase in the overall test score in multilingual children, the data points to an increase in the test score from the first to the second wave for the great majority of children from this group (67.2 percent). A reverse pattern can be observed in the group of monolinguals, where the majority (56.5 percent) scored lower in the second measurement point.

Figure 2. Differences within individuals, full sample

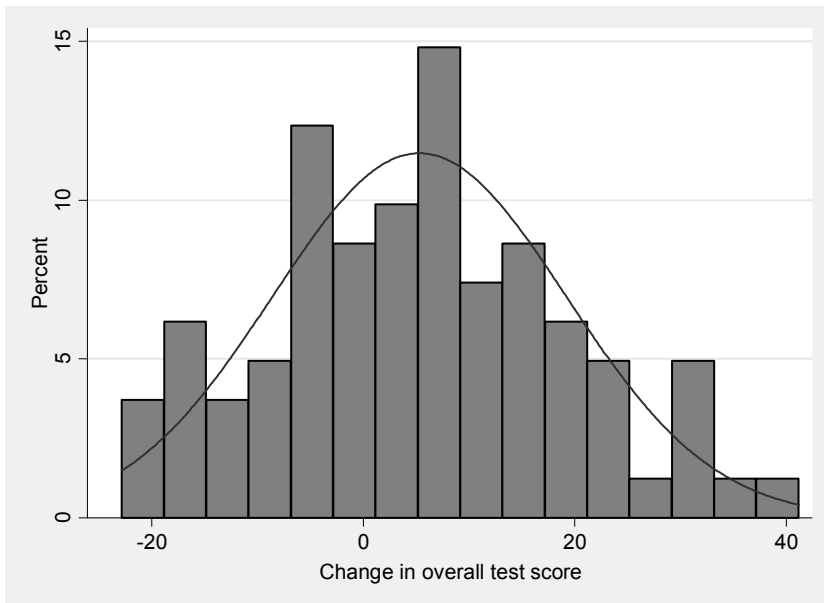
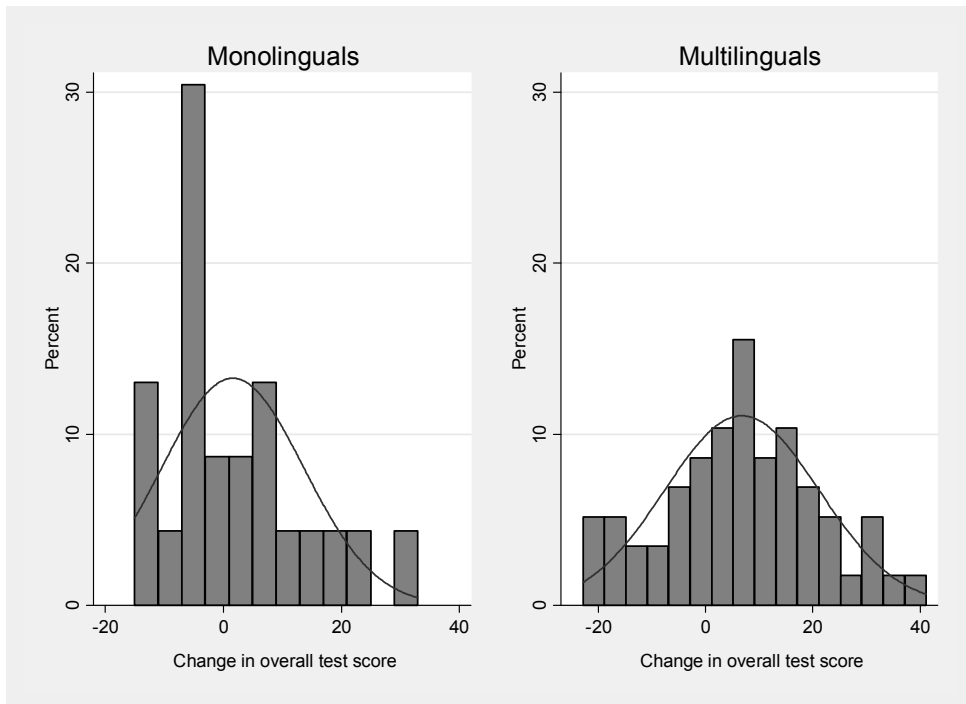


Figure 3. Differences within individuals, mono- and multilingual children



The observed stagnation in children's language development in certain subdomains may have several explanations. These include methodological concerns, such as the small sample size and the not normally distributed data (which make it difficult to identify statistical significance)⁵, the occurrence of ceiling effects that may conceal language development (100 percent were scored in the first wave in the categories communication situation (B), verbal forms and positions (D) and sentence connectors (E), test effects that may result from the repeated use of the same instrument (such as boredom and lower levels of motivation in the second measurement point) and interviewer effects (that result from aspects such as the use of different question techniques, cf. *Ortega/Iberrí-Shea 2005; Bachman 2007*). Unfortunately, the present data provides limited opportunities to (directly) investigate these considerations in more detail. To obtain further insight into the reasons for which lower test scores were measured for a considerable share of the sample in the second data collection wave, and to assess the extent to which the comparatively large increase in the test scores in multilinguals can indeed be explained by theoretical considerations, the following section provides first results of a qualitative analysis that identifies difficulties which specifically relate to variations in level of interviewer proficiency across the two measurement points and across mono- and multilingual children.

6.3 Qualitative excursion

To obtain first insight into possible explanations for the patterns of language change observed above, several interviews were reanalyzed to investigate the interviewers' proficiency, specifically with regard to the dimensions script adherence and communication style, while collecting the HAVAS data⁶. The sample for the qualitative analysis includes the 20 interviews where the largest decrease in the overall test score (8 monolingual and 12 multilingual children) and the 20 interviews where the strongest improvements were observed from the first to the second wave of data collection (4 monolingual and 16 multilingual children). The results point to comparatively strong variations in the interviewers' proficiency both (1) across the first and second wave and (2) across mono- and multilingual children.

As concerns the extent to which the interviewers adhered to the interview script, particularly strong deviations were observed in terms of a reduced amount of impulse questions the interviewers were instructed to pose during the assessment task. More specifically, the data points to a smaller number of impulse questions that were posed in the second measurement point among children whose test scores decreased, but to a comparatively stable pattern across both waves in the case of children whose scores improved over time. A specific example is the prompt to narrate the story a second time after the first try. Among children whose scores decreased over time, this step was neglected entirely in the case of one interview only in the first wave but in as many as 9 interviews in the second wave. Conversely, the question was not posed in two interviews only in the second measurement point among children whose test scores increased over time. Further, the data indicates that this mistake occurred much more often in interviews with monolingual children.

As regards variations in the communication style adopted by the interviewers, deviations from the script in terms of missing feedback signals to encourage the participants were observed in one case only in the first wave but in as many as 10 interviews in the second wave among children whose test scores decreased over time. Conversely, the feedback was provided in the majority of 17 (wave one) and 18 (wave two) cases among children whose scores increased over time. Also, the data indicates that the comparatively strong decrease in the test scores in monolingual children is partly attributable to interruptions by the interviewer. No such instances occurred in the first measurement point in either group. In the second point of data collection, participants were repeatedly interrupted in the case of four interviews with monolingual children but in none of the interviews that were conducted with multilinguals.

7 Summary and Discussion

The present article aimed to investigate the oral language development in mono- and multilingual children at the beginning of their educational careers, and to obtain insight into the difficulties that are related to the assessment of productive oral language competencies in general and in a longitudinal perspective specifically. In line with the hypothesis that the initial phase of schooling implies a quantitative and qualitative change in language competencies (cf. *Berendes et al. 2013*), the analysis revealed a significant increase in the overall test score for the full sample. Also, the results support the proposition of different

patterns of language development in different language subdomains (cf. *Karmiloff-Smith* 1995). For the full sample, significant positive mean changes were observed in subdomains that are thought to represent general measures of cognitive and linguistic engagement with the task (task accomplishment) on the one hand, and that capture the use of complex syntactical forms (sentence connectors) on the other hand. Due to the advanced pragmatic and interactive knowledge observed for the majority of children in the first wave, the stagnation in children's ability to cope with the communication situation is not surprising. The stagnation in children's verbal vocabulary was not expected but is in line with *Nippold* (2007) and *Tolchinski* (2004), who argue that the phase of language development following school entry displays a comparatively strong growth in other domains, such as syntactical knowledge.

Also, several findings in the course of the analysis are supportive of the hypothesis of divergent patterns of language development in mono- and multilingual children. As expected, monolinguals were shown to significantly outperform their multilingual peers in the first wave of data collection both with regard to the overall test score and the majority of the language subdomains that were assessed using HAVAS 5. In line with the literature (e.g., *Grießhaber* 2003; *Dehn* 2006; *Herwartz-Emden et al.* 2008), the convergence in the scores across the two groups over time is primarily attributable to the comparatively strong improvement in the scores achieved by multilingual children. For monolingual children, a significant improvement was observed in the dimension task accomplishment only, which indicates a cognitive growth in the engagement with the task but not necessarily linguistic development. Conversely, significant and positive changes were observed in several further language subdomains in the group of multilinguals. As expected, a particularly strong improvement was observed in the use of sentence connectors and the category verbal forms and positions in the sentence.

Yet, several methodological aspects were discussed above that may affect the assessment of children's language competencies and hence, at least partly, account for the different developmental patterns observed for mono- and multilinguals. The occurrence of test effects such as boredom and lower levels of motivation in the second measurement point is likely not least due to the repeated use of the same instrument (cf. *Ortega/Iberrishea* 2005; *Bachmann* 2007) and due to the fact that the HAVAS instrument was initially developed to capture language competencies in multilingual children aged 5 to 7 years (cf. *Reich/Roth* 2004). Given the higher initial language competencies of monolinguals in the first measurement point, these effects may affect this group particularly strongly and partly account for their lesser improvement.

The data does not allow to investigate these considerations in more detail. Yet, in line with results from other empirical studies on oral language testing (e.g., *Reeman/Alas/Liiv* 2013), the qualitative analysis pointed to the occurrence of substantial interviewer effects that relate both to variations in communication style and the extent of script adherence. Apart from difficulties that relate to the small sample size, these effects may contribute to the stagnation, or even decrease, in the scores achieved in several language subdomains over time. Further, the qualitative analysis suggests that the comparatively strong increase in the test scores among multilinguals may not merely be attributable to their lower initial language competencies, but partly result from variations in the interviewer proficiency.

Even though the present study does not provide conclusive evidence on the patterns of language development in mono- and multilingual children, the results give rise to sev-

eral methodological and practical implications with regard to the measurement of oral language competencies in general and over time specifically.

First, the observation of differences in the patterns of language development both across linguistic subdomains and between mono- and multilinguals clearly points to the importance of using instruments that involve several linguistic domains (cf. *Jude/Klieme 2007*). While the HAVAS 5 instrument appears to be suited to identify language domains that follow different patterns of language change, the results suggest the further development of the instrument to include additional linguistic subdomains and/or the adaptation of existing categories to avoid the occurrence of ceiling effects to better discriminate higher achievers.

Second, the results point to the need for the development of assessment categories and measurement techniques that are less vulnerable to interviewer effects. For instance, the assessment of language competencies in the domains verbal forms and position (D) and sentence connectors (E) by means of five categories that are thought to reflect different developmental stages is particularly likely to be affected by aspects such as variations in the way questions are posed and in the feedback provided to encourage the participants.

At the practical level, the findings above clearly call for the provision of systematic feedback to interviewers both during each and between data collection wave(s). Also, the results strongly suggest that the regular qualitative analyses of random samples and consequent interviewer feedback based on the results should become a part of quality measures in quantitative studies.

The considerations that the assessment of oral language data is related to comparatively strong difficulties in capturing children's actual linguistic competence as compared to receptive testing, but that the latter provides data on a reduced set of the language areas identified by *Ehlich, Bredel and Reich's* theoretical model (2008), further emphasize the need for an early reflection on the advantages and constraints of a given instrument in light of its theoretical model. Given the wide variety of test effects that are potentially inherent to the measurement of (oral) language competencies, the results clearly point to the need for a larger number of measurement points to allow for the identification of trends in children's language development. Also, in view of comparatively high levels of heterogeneity of multilingual children with regard to dimensions such as their migration and educational biographies, their socio-demographic position and language typological aspects, a closer examination of groups of immigrants with similar language backgrounds is certainly of relevance for further longitudinal studies on patterns of language change.

Notes

- 1 LiMA is the acronym for Linguistic Diversity Management in Urban Areas and is an interdisciplinary research cluster of the University of Hamburg (2009-2013), which aims at investigating multilingualism from a resource-oriented perspective (www.lima.uni-hamburg.de).
- 2 Only those children were included who participated in the test in both measurement points. Russian background: $N=29$; Turkish background: $N=17$; Vietnamese background: $N=12$; monolingual German: $N=23$. No different patterns were observed for the distribution of the age, sex, grade attendance and the time between the two measurement points in the groups of mono- and multilingual children.
- 3 The training was based on the guidelines for interviewing with HAVAS 5 (cf. *Reich/Roth 2004*), which include numerous quality criteria for interviewer behaviour during oral interviewing (e.g., the instrument is to be applied in the form of a structured oral interview with a sequence of six prompt

- questions, oral behaviour of interviewers such as the provision of encouraging but not correcting feedback, avoidance of interruptions).
- 4 The height of the bars is scaled in percent, so that each bar's height is equal to the share of children in the respective category.
 - 5 A more detailed analysis that takes into account the clustered structure of the data was not conducted. As the tests conducted below may not appropriately identify statistical significance due to the comparatively small sample size, especially when treating mono- and multilingual children as separate groups, and the not normally distributed data, the present results may be understood as an indication for existing developmental patterns but not as definite evidence.
 - 6 The categories for this analysis were derived from the literature on interviewer effects during oral testing and on the guidelines of the HAVAS instrument (cf. *Reich/Roth* 2004).

References

- Ahrenholz, B.* (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: *Ahrenholz, B.* (Ed.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. – Tübingen, pp. 15-36.
- Bachmann, L. F.* (2007): What is the Construct? The Dialectic of Abilities and Contexts in Defining Constructs in Language Assessments. In: *Fox, J./Wesche, M./Bayliss, D./Cheng, L./Turner, C. E./Doe, C.* (Eds.): Language Testing Reconsidered. – Ottawa, pp. 41-71.
- Baykara-Krumme, H.* (2010): Interviewereffekte in Bevölkerungsumfragen. Ein Beitrag zur Erklärung des Teilnahme- und Antwortverhaltens von Migranten. Arbeitspapiere des Beziehungs- und Familienpanels, 19. Online: http://www.pairfam.de/uploads/tx_sibibtex/arbeitspapier_19p.pdf, last accessed: 30.05.2014.
- Berendes, K./Weinert, S./Zimmermann, S./Artelt, C.* (2013): Assessing Language Indicators Across the Lifespan within the German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Research Online*, 5, 2, pp. 15-49.
- Berman, R. A.* (Ed.) (2004): Language Development across Childhood and Adolescence. – Amsterdam.
- Brown, A.* (2003): Interviewer Variation and Construction of Speaking Proficiency. *Language Learning*, 20, 1, pp. 1-25.
- Brown, A./Lumley, T.* (1997): Interviewer Variability in Specific-purpose Language Performance Tests. In: *Kohonen, V./Huhta, A./Kurki-Suonio, L./Luoma, S.* (Eds.): Current Developments and Alternatives in Language Assessment: Proceedings of LTRC 96. – Jyväskylä, pp. 137-150.
- Chlosta, C./Schäfer, A.* (2008): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: *Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I.* (Eds.): Deutsch als Zweitsprache. – Baltmannsweiler, pp. 280-297.
- Clahsen, H.* (1986): Die Profilanalyse. – Berlin.
- Clahsen, H.* (1991): Child Language and Developmental Dysphasia. – Amsterdam.
- De Bot, K./Schrauf, R. W.* (2009): Language Development over the Lifespan. – New York.
- Dehn, M.* (2006): Zeit für die Schrift: Lesen lernen und Schreiben können. – Berlin.
- Diehl, E./Christen, H./Leuenberger, S./Pelvat, I./Studer, T.* (Eds.) (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. – Tübingen.
- Eckhardt, A. G./Grgic, M./Leu, H. R.* (2011): Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6, pp. 263-280.
- Ehlich, K.* (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Bildungsforschung Band 11*. – Bonn.
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H.* (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Bildungsforschung Band 29, 1*. – Bonn.
- Gogolin, I./Lange, I.* (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: *Fürstenau, S./Gomolka, M.* (Eds.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden, pp. 107-127.
- Grieffhaber, W.* (2003): Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: *Baumann, M./Ossner, J.* (Eds.): Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten. OBST 67/04, pp. 65-87.
- Grieffhaber, W.* (2012): Zweitsprachkenntnisse und Literalität in sehr frühen Lernertexten. In: *Ahrenholz, B./Knapp, W.* (Eds.): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. – Stuttgart, pp. 155-171.

- Held, U.* (2009): Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen in der Primarstufe. In: *Jeuk, S./Schmid-Barkow, I.* (Eds.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. – Stuttgart.
- Herwartz-Emden, L./Braun, C./Heinze, A./Rudolph-Albert, F./Reiss, K.* (2008): Geschlechtsspezifische Leistungsentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im frühen Grundschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1, 2, pp. 13-28.
- Jude, N./Klieme, E.* (2007): Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: *Klieme, E./Beck, B.* (Eds.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. – Weinheim, pp. 9-22.
- Karmiloff-Smith, A.* (1995): *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. – Cambridge.
- Malvern, D. D./Richards, B. J.* (2002): Investigating Accommodation in Language Proficiency Interviews Using a New Measure of Lexical Diversity. *Language Testing*, 19, 1, pp. 85-104.
- McNamara, T. F.* (1996): *Measuring Second Language Performance*. – Harlow.
- McNamara, T. F./Lumley, T.* (1997): The Effect of Interlocutor and Assessment Mode Variables in Overseas Assessments of Speaking Skills in Occupational Settings. *Language Testing*, 14, 2, pp. 140-156.
- Meisel, J. M.* (2011): *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. – Cambridge.
- Mitchell, R./Myles, F.* (2004): *Second Language Learning Theories*. – New York.
- Nippold, M. A.* (2007): *Later language development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults* (3rd Ed.). – Austin.
- O'Loughlin, K. J.* (1997): *The Comparability of Direct and Semi-direct Speaking Tests: A Case Study*. PhD Thesis, Department of Linguistics and Applied Linguistics, University of Melbourne.
- Ortega, L./Iberrri-Shea, G.* (2005): Longitudinal Research in Second Language Acquisition: Recent Trends and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 26-45.
- Reemann, E./Alas, E./Liiv, S.* (2013): Interviewer Behaviour During Oral Proficiency Interviews: A gender perspective. *Estonian Papers in Applied Linguistics*, 9, pp. 209-227.
- Reich, H. H.* (2005): Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte. In: *Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J.* (Eds.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. – Münster, pp. 87-95.
- Reich, H. H.* (2010): *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. – München.
- Reich, H. H./Roth, H.-J.* (2004): *Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünfjähriger: Auswertungsbogen und Auswertungshinweise*. – Hamburg.
- Ross, S.* (1996): Formulae and Inter-interviewer Variation in Oral Proficiency Interview Discourse. *Language Testing*, 9, 2, pp. 3-16.
- Ross, S./Berwick, R.* (1992): The Discourse of Accomodation in Oral Proficiency Interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 2, pp. 159-176.
- Selting, M./Auer, P./Barden, B./Bergmann, J./Couper-Kuhlen, E./Günthner, S./Meier, C./Quasthoff, U./Schlobinski, P./Uhmann, S.* (1998): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. *Linguistische Berichte*, 173, pp. 91-122.
- Shohamy, E.* (1983): The Stability of Oral Proficiency Assessment on the Oral Interview Testing Procedures. *Language Learning*, 33, 4, pp. 527-540.
- Tolchinsky, L.* (2004): The Nature and Scope of Later Language Development. In: *Berman, R.* (Ed.): *Language Development across Childhood and Adolescence*. – Amsterdam, pp. 233-248.
- Weinert, S./Ebert, S.* (2013): Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 2, pp. 303-332.

Mit den Fingern die Welt erkunden: Ein Forschungsprogramm zur motorischen und haptischen Nutzung des Touchscreens aus Sicht der Kleinkind- und Kinderzeichnungsforschung

Georg Peez

Zusammenfassung

Die Nutzung heutiger Tablet-Computer und Smartphones lässt sich als unmittelbar, leicht und intuitiv umschreiben, denn fast alle Eingabeoptionen sind per Fingerkuppe möglich. Im vorliegenden Beitrag werden mit „grundlagenforschender Intention“ Bezüge hergestellt zwischen der Motorik der Finger und der Hand beim Schmieren durch Kleinkinder und der Nutzung von berührungssensitiven Bildschirmen, sogenannten Touchscreens bzw. Multi-Touch-Screens. Im Ergebnis lassen sich vorläufig als Annahme formulierte und empirisch zu verifizierende große Ähnlichkeiten zwischen den sensomotorischen Bewegungsmustern der kleinkindlichen Materialerkundung im Alter zwischen 8 bis 13 Monaten und der Fingermotorik zur Eingabe auf mobilen Endgeräten vermuten: das Auftippen mit der Kuppe des Zeigefingers, das leichte Wischen bis hin zum Pinzettengriff. Dieser vorläufige Befund macht anhand der Ergebnisse qualitativ empirischer Fallstudien zur Kleinkind- und Kinderzeichnungsforschung sowie im Kontext anthropologischer und neurologischer Forschung einsichtig, weshalb die „kinderleichte“ Eingabe über die Finger den unaufhaltsamen weltweiten Siegeszug des Touchscreens ermöglicht hat. Im Fazit wird der hierauf bezogene weitere Forschungsbedarf konturiert.

Schlagworte: Kinderzeichnungsforschung, Kleinkindforschung, Hand, Finger, Touchscreen

Exploring the world by fingertip: Motor and tactile use of touch screens from the perspective of infancy research and research in children's drawings

Abstract

People's experience of using tablet computers and smartphones today can be described as easy, instantaneous, and intuitive because almost all input is done by fingertip. This paper uses "basic research intentions" to draw inferences between the motor skills of infant's fingers and hands while smearing and the use of touch-sensitive screens, specifically multi-touch screens. The results show that similarities appear to exist between the senso-motor movements made while infants explore mash, e.g. baby food, between the ages 8 to 13 months, and the motor movements of fingers when using and controlling mobile devices, such as taping with the index finger, wiping gently over the screen, and using the pincer grip. These tentative findings in qualitative empirical case studies in the field of research in children's drawing and infancy, as well as in the context of anthropological and neurological research, seem to explain why finger usage makes the input on touch-sensitive screens so easy. This might help to explain the worldwide success of touch screens.

Keywords: Research in Children's Drawing, Infancy Research, Hand, Finger, Touchscreen

1 Einführung

Praktisch alle mobilen Endgeräte, wie Tablet-Computer und Smartphones – aber auch feste Terminals, wie Fahrkarten- oder Spielautomaten – beruhen auf der Eingabeform des Touchscreens, d.h. dass direkt mit dem Finger auf dem Monitor fast alle Funktionen ausgeführt bzw. ausgelöst werden können. Erkennt der Touchscreen die Berührung von mehreren Fingern gleichzeitig, dann spricht man von Multi-Touch-Screen. Diese Eingabeform ist direkter und intuitiver als frühere Nutzungen, etwa die Eingabe von Software-Befehlen mittels Tastatur oder durch eine Computermaus. Die Erfindung grafischer Benutzeroberflächen und der Maus oder später des Touchpads beispielsweise für Laptops waren freilich bereits wichtige Schritte hin zum Touchscreen, bei dem Eingabe und Ausgabe sozusagen unmittelbar miteinander gekoppelt sind: Der berührungsempfindliche Bildschirm zeigt direkt die Folgen der Berührung, also die ausgelösten Veränderungen auf dem Bildschirm.

Die Motorik der menschlichen Hand, die Bewegung des Zeigefingers und das Zusammenspiel von Zeigefinger und Daumen im so genannten Pinzettengriff sowie die Nutzung der weiteren Finger werden bereits im frühen Kleinkindalter eingeübt. Diese Bewegungsmuster sind universell, d.h. kulturneutral sowie historisch unabhängig. Jeder in dieser Hinsicht unversehrte Mensch kann diese Bewegungsmuster mit den Fingern ausführen und tut dies unwillkürlich tagtäglich.

Bei der Erforschung des Phänomens Schmierens als einer Vorform des Kritzelns beziehungsweise Zeichnens wurde erstmals in qualitativ-empirisch ausgewerteten Fallstudien systematisch das Schmieren von Kleinkindern untersucht (vgl. *Peez 2006*, S. 69ff.). Mehrere dieser mittels Fotografie und Videoaufnahmen dokumentierten Einzelfallstudien und Längsschnittstudien von Kindern etwa im Alter zwischen 8 Monaten und 13 Monaten wurden analysiert und in den Kontext der Kinderzeichnungsforschung, einem zentralen Untersuchungsbereich der Kunstpädagogik, gestellt (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner 2008*). Als Ergebnis dieser Studien konnte komprimiert festgehalten werden, dass die Bewegungsabläufe der Kinder beim Schmieren und bei ihrem frühen Kritzeln äußerst ähnlich sind. Kritzeln und Schmieren sind sensomotorische Ausdruckshandlungen, die Spuren hinterlassen. Je älter das Kind wird, desto bewusster nimmt es die erzeugte Spur wahr und versucht daraufhin gezielt, bestimmte Spuren zu hinterlassen, was über den Schritt des „sinnunterlegten Kritzelns“ im Alter von etwa über 3 Jahren zum sogenannten Konzeptkritzel und der bildlich-symbolischen Darstellung führt (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner 2008*, S. 163ff.).

Bezüge zwischen den beim kindlichen Schmieren zu beobachtenden Bewegungsabläufen und denen bei der Nutzung des Multi-Touch-Screens werden in diesem Beitrag nahegelegt, diskutiert sowie aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven abschließend kurz beleuchtet. Zugleich steht hierbei die Aufarbeitung von Forschungsergebnissen der Kleinkind- und Kinderzeichnungsforschung im Vordergrund. Auf der Basis dieser empirischen Untersuchungen werden Annahmen und hierauf bezogen weitere interdisziplinär orientierte Forschungsbedarfe in Bezug auf die Nutzung des Touchscreens formuliert.

2 Traditionelle Zugänge der Kinderzeichnungsforschung zum Schmieren mit den Fingern

Sei es mit Spucke an der Fensterscheibe, mit Brei, Suppe, Marmelade, Schokolade oder mit anderen Materialien etwa auf der Tischplatte, das Schmieren von Kleinkindern ist zweifellos ein sehr weit verbreitetes Phänomen. Der Kunst- und Heilpädagoge *Hans-Günther Richter* (1997, S. 79) datiert den Beginn der Schmierereignisse um den 8./9. Lebensmonat. In seinem 1987 erstmals veröffentlichten und bis in unsere Tage immer wieder neu aufgelegten Standardwerk zur Entwicklung der Kinderzeichnung resümiert Richter: „Von den frühesten Ausdruckshandlungen des Kindes, welche in den sichtbaren Objektivationen der sog. Schmier Spuren enden, wissen wir kaum etwas. Zwar kann jeder, der Kinder im ersten Lebensjahr beobachten konnte, über (unwillkürliche und zunehmend koordinierte) Bewegungen berichten, die in und mit einem Material wie Brei und anderen pastösen Substanzen vollzogen werden, aber sowohl der Ablauf dieser ‚Schmierhandlungen‘ wie die objektivierten Resultate sind bisher nicht hinreichend dokumentiert“ (*Richter* 1997, S. 371). Dieser Aussage ist zumindest heute nur noch eingeschränkt zuzustimmen, weil inzwischen eine – unseres Wissens die einzige – Studie zum Schmieren in Bezug auf die Kinderzeichnung im Jahre 2008 vorgelegt wurde (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner* 2008), aus welcher weiter unten in Ausschnitten zitiert wird.

Schon zuvor wurden von Autorinnen und Autoren auf dem Gebiet der Kinderzeichnung Bezüge vom Schmieren und dem Hinterlassen einer Spur hierdurch sowie zum ersten Kritzeln hergestellt, beispielsweise von der Psychologin *Christa Seidel* im Rahmen der Kognitionsentwicklung im Hinblick auf „Spurschmier als motorische Aktivität ohne Symbolfunktion (ab ca. 8 Monaten)“ (*Seidel* 2007, S. 133). Der französische Psychoanalytiker und Kinderpsychologe *Daniel Widlöcher* griff das von *Pierre Naville* beschriebene Phänomen des Spurschmierens als frühe Ausdruckshandlung auf. Das Kind sei vor allem von vorläufigen, nicht dauerhaften Spuren beglückt, die es in Sand oder Staub mit den Füßen oder Händen hinterlasse von dem „spielerischen, ungeordneten Ausdruck der manuellen Gebärde“ (*Widlöcher* 1984, S. 32). Es blieb aber stets bei doch recht kurzen Andeutungen und Schilderungen, wie auch in der folgenden Literaturquelle.

Unter der Überschrift „First painting“ beschrieb der Erziehungswissenschaftler und Kindheitsforscher *John Matthews* die ersten, bei seinen eigenen Kindern beobachteten Schmieraktivitäten: „Joel, at just over six months, is lying on his stomach on a purple carpet“ (*Matthews* 2003, S. 52). Dem sechs Monate alten Jungen stieß etwas Milch, die er gerade getrunken hatte, wieder auf, und diese floss auf den Teppich direkt vor ihm. Die Milch bildete einen gut sichtbaren hellen Fleck auf dem dunklen Teppich. Der Junge führte daraufhin seine Finger auf diese Stelle und kratzte hierin. Er schien an den von ihm durch das Kratzen verursachten Veränderungen auf dem Teppich interessiert zu sein. *Matthews* schrieb weiter: „Such behaviour might appear trivial (or even unpleasant) to some people but there are several important aspects to be considered here“ (ebd.). Das sechs Monate alte Kind hat seine Finger- und Handbewegungen variiert, denn es hat bemerkt, dass man die Milch nicht greifen kann, so dass es vom Greifversuch auf das Kratzen überging, womit interessante Wirkungen erzielt wurden. *Matthews* selbst zog hier Parallelen zum Spuren-Hinterlassen. Er verglich die Milch mit Farbmateriale, beides sei „mark-making substance“ (ebd.), denn beides hinterlasse eine klare Spur der Bewegung mit der Folge: „The Baby realises that he or she has the power to create changes in the

environment.“ (ebd.) „It leads to visual expression and representation“ (ebd. S. 53); Ausdruck und Abbild haben hier nach *Matthews* ihren Keim (vgl. ebd.).

In unserem Buch zum „frühen Schmieren und ersten Kritzeln“ (*Stritzker/Peez/Kirchner* 2008) hatten auch wir primär die Spur, die von dem Kind erzeugt wird, im Fokus. Die Bewegungsabfolgen der Finger und Hände wurden zwar genau beobachtet, analysiert und chronologisch geordnet, sie wurden jedoch jeweils sozusagen in der Tradition der Kinderzeichnungsforschung als Mittel zum Zweck der Spur interpretiert. Im Jahre 2007 erfolgte die Markteinführung des ersten iPhones und revolutionierte die Computerbranche. – Nun, wenige Jahre nach der Erfindung und dem Siegeszug des Touchscreens wurden diese erhobenen Forschungsmaterialien und -ergebnisse vor diesem neuen Hintergrund nochmals gesichtet und ausgewertet.

3 Fallspezifische Erforschung des Schmierens und Kritzelns

Zwei Passagen aus der Untersuchung zum Schmierverhalten sollen zum einen das forschungsmethodische Vorgehen mittels Fotodokumentation, Erinnerungsprotokoll sowie phänomenologisch orientierter Interpretation der Fotografien (vgl. u.a. *Wünsche* 1991; *Mollenhauer* 1996; *Peez* 2006) erläutern. Zum anderen sollen – bezogen auf die Inhalte der Forschung – Bewegungsabfolgen zweier Kleinkinder im Ausschnitt vorgestellt werden. Das quasi-experimentelle Setting ist jeweils gleich: Die Kinder sitzen in einer ihnen vertrauten Umgebung, meist der heimischen Küche oder im Wohnbereich an einem Tisch, und haben vor sich einen Klecks Karottenbrei. Den Anfang macht Merle (11 Monate; 3 Wochen).

Abb. 1: Merle (11 Monate; 3 Wochen)



„Merle beugt sich nun mit ihrem Kopf und Oberkörper weit über die Tischplatte. (...) Sie führt ihren rechten Arm nach vorne. Die fotografische Unschärfe ihrer rechten Hand zeigt an, dass diese Hand, insbesondere deren Finger, noch in Bewegung sind, als der Forscher den Auslöser der Kamera betätigt. Ih-

ren Kopf hat Merle nach vorne gerichtet. Es ist zugleich davon auszugehen, dass sie mit den Augen ihre rechte Hand verfolgt. Zeigefinger und Daumen dieser Hand kommen zum Einsatz: Merle greift mit Daumen und Zeigefinger (...) gezielt, direkt in die Mitte und an den höchsten Punkt des Brei-Häufchens. Ihre Feinmotorik ist also in Bezug auf diese Handlung sehr differenziert ausgeprägt. Deshalb ist davon auszugehen, dass sie diesen Griff im Alltag häufig anwendet und schon eingeübt hat. (...)

Abb. 2: Merle (11 Monate; 3 Wochen).



Den Brei, der zwischen Zeigefinger und Daumen hängen bleibt, führt das Kind direkt und gezielt zu seinem Mund. Es macht einen Geschmacks- und Gefühlstest mit den Lippen und vor allem der Zunge. Und es ist davon auszugehen, dass sich Merle nun Gewissheit darüber verschafft, dass es sich wirklich um Brei handelt. Sie schaut nach oben, fast als ob sie etwas unschlüssig fragen wolle, ob ihre Handlung so akzeptiert werde. Weder durch den Fotografen noch durch die Mutter, die hinter ihr sitzt, kommt eine eindeutige Äußerung, nicht zustimmend-motivierend und auch nicht ablehnend. Zugleich ist die gesamte Situation von Zögern begleitet. Merle wirkt bis hierher sehr nachdenklich und langsam in ihren Bewegungen und Handlungen. Nur bei genauerer Betrachtung des Bereichs um den Brei-Fleck herum lässt sich erkennen, dass durch diesen ersten Griff in das Material etwas Brei nach unten, von Merle aus gesehen rechts, verteilt wurde. Durch den Zugriff und das Wegnehmen der Hand hat sie etwas Brei auf dem weißen Papier verteilt.“ (Stritzker/Peez/Kirchner 2008, S. 85f.)

Anhand dieser zwei kurzen deskriptiv und phänomenologisch-interpretativ erschlossenen Fotografien wird die Nutzung von Daumen und Zeigefinger im sogenannten Pinzettengriff rekonstruiert. Die folgende Passage aus der Fallstudie zu Mila (10 Monate; 3 Wochen) zeigt die erkundende Bewegung des Zeigefingers mit der Geste und Spur einer geraden Linie.

Abb. 3: Mila (10 Monate; 3 Wochen)



„Mila ist ganz auf den Bereich vor sich und auf ihr Tun konzentriert. Sie hat den Kopf weit nach unten geneigt und betrachtet ihre Finger im Brei. Ihr Zeigefinger liegt nun ziemlich genau in der Mitte des Breiflecks, was die vorherige Vermutung bestätigt, dass das Heranschieben des Stuhls an den Tisch auf dem ersten Foto dazu führte, dass Mila mit dem Zeigefinger der linken Hand den Fleck nicht mittig, sondern nur am Rand traf. Dies hat sie nun korrigiert. Ferner ist der Daumen der gleichen Hand ein wenig mit Brei benetzt. Fast sieht es so aus, als wolle Mila den Brei im Pinzettengriff, mit Daumen und Zeige-

finger, erfassen und aufnehmen. Nach der anfänglichen Dynamik des ersten Fotos ist nun relative Ruhe eingekehrt. Immer noch haben beide Hände in etwa die gleiche Haltung. (...)

Abb. 4: Mila (10 Monate; 3 Wochen)



(...) [In diesem Foto, G.P.] holt Mila zur Schmiergeste aus. Sie nimmt mit ihrem bereits im Brei befindlichen linken Zeigefinger und ihrem Mittelfinger Brei-Material aus dem Fleck auf und zieht es mit beiden Fingern auf sich zu. Hierbei nimmt sie ihre Hand nicht von der Tischplatte weg, sie liegt weiter auf.

Mila zieht den Brei (...) nach links außen weg, in etwa in Richtung der Stelle, an der der Ellenbogen in der Nähe der Tischkante aufliegt. Eine breite Schmierspür von etwa 5 cm Länge entsteht hierdurch. Ein Finger alleine hätte dieses Ergebnis nicht erbracht. Aber dadurch, dass Mila den Brei zwischen Zeige- und Mittelfinger hielt, ist die Spur sehr deutlich, setzt jedoch plötzlich ab. Im Tun spürt das Kind die Feuchtigkeit und Kühle des Materials, Qualitäten, die abnehmen, sobald die Fingerkuppen kaum mehr Trägermedium für den Brei sind. Der Papieruntergrund ist nun wieder trockener und weniger rutschig. (...) Ferner betrachtet sie weiterhin intensiv ihre Hand und den Bereich mit dem Breifleck. Sie interessiert sich zweifellos für das, was dort passiert und beobachtet ihre Hand und die Veränderungen des Breis sehr intensiv und konzentriert (*Stritzker/Peez/Kirchner* 2008, S. 98ff.).“

4 Bewegungsabläufe beim Schmieren von Kleinkindern

Folgende vier dominante Bewegungsmuster sind aus den Fallstudien zum Schmieren von Kleinkindern zu extrahieren:

(1) *Das Auftippen mit der Kuppe des Zeigefingers*: Die Eingangsphase ist von der Kontaktaufnahme des Kindes mit dem Material bestimmt und meist von einer gewissen Vorsicht geprägt. Es findet eine erste, langsame, konzentrierte Erkundung mit der Kuppe des Zeigefingers statt. Dieser Finger wird in das Schmiermaterial eingetaucht. An der Fingerkuppe befinden sich viele sensible Nervenendigungen, die u.a. taktile und thermische Reize, welche das Material auslöst, aufnehmen. Durch diese erkundende Bewegung des Zeigefingers wird das Material vom Kind bereits unwillkürlich leicht verändert. Eine Bewegungsspur kann sichtbar werden (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner* 2008, S. 163).

(2) *Die Bewegung von Zeigefinger und Daumen aufeinander zu und voneinander weg, der Pinzettengriff* (s. Abbildung 5): Vor allem wenn das Material Brei vom Kleinkind als Nahrungsmittel erkannt wird, versucht es den Brei im Pinzettengriff – also durch Zeigefinger und Daumen, die sich aufeinander zubewegen und berühren – aufzunehmen und auf direktem Wege zum Mund zu führen. Auch der Pinzettengriff hinterlässt eine Veränderung des Materials: Der ursprünglich kompakte Breifleck „franst aus“; eine Spur aufgrund der Motorik der Finger wird sichtbar (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner* 2008, S. 163)

Abb. 5: Detail aus Abb. 1: Merle (11 Monate; 3 Wochen) wendet den Pinzettengriff an



(3) *Das schwingende Hin-und-Her-Wischen mit dem Zeigefinger bzw. weiteren Fingern* (s. Abbildung 6): Nachdem das Kind mittels des Pinzettengriffs den meisten Brei zum Mund geführt hat und nicht mehr genügend Brei auf der Tischplatte hierfür vorhanden ist, um diesen Vorgang weiter auszuführen, widmet es sich oftmals der erkundenden Tätigkeit des Spur-Vollzugs. Diese Tätigkeit kann aber auch unmittelbarer erfolgen, nämlich wenn das Kind den Brei nicht als solchen erkennt. Hierbei werden Hin-und-Her-Bewegungen dominant. Diese leicht schwingenden, meist horizontalen Bewegungen, bei

denen die Finger auf der Tischplatte verbleiben und hierdurch das Material verschmieren, können zunächst auf engem Raum nur mit einem oder wenigen Fingern erfolgen; die Finger erfassen das Schmiermaterial und verteilen es zu einer Art Bogen.

Abb. 6: Lara (9 1/2 Monate) schmiert konzentriert mit dem Zeigefinger mittels Wischbewegung



Gewinnt das Kind feinmotorisch Interesse, Sicherheit und Gefallen an diesem Bewegungsmuster, so wird es hierfür zusätzlich alle Finger sowie die Handinnenfläche benutzen und das Schmiermaterial weiter verteilen. Dieser Vorgang durch schwingende Motorik lässt sich als „Wischen“ bezeichnen (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner* 2008, S. 163f.).

(4) *Die lineare Bewegung mit einem oder mehreren Fingern zum Körper zu:* Von den schwingenden Hin-und-Her-Bewegungen des Wischens ist das lineare Heranziehen des Materials Brei zum Körper zu unterscheiden. Hierbei bildet sich meist eine gerade Schmierspür, im Klecks des Breis beginnend und auf den Körper hinführend, bis das Material „verbraucht“ ist, der Finger weitgehend „trocken“ ist (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner* 2008, S. 98ff.) (s. Abbildung 4).

In Bezug auf die chronologische Abfolge dieser Schmierereignisse lässt sich anmerken, dass das Auftippen mit dem Zeigefinger meist zuerst erfolgt. Der Pinzettengriff wird nicht von allen Kindern angewandt. Dieses Greifen zwischen den Fingerkuppen des Daumens und Zeigefingers ist etwa ab dem achten Monat zu beobachten (vgl. *Largo*

2001, S. 271f.; *Becker* 2003, S. 11ff.). Mit dieser Bewegung ist eine erste und elementare feinmotorische Kompetenz erreicht (vgl. *Oerter/Montada* 2002, S. 164ff.). Allerdings kann es – wie bei Merle oben beschrieben – vorkommen, wenn das Kind den Brei sofort als solchen erkennt und identifiziert, dass die erste Handlung der Pinzettengriff ist, also Daumen und Zeigefinger gezielt in den Breifleck hineingeführt werden, um das, was zwischen den zwei Fingern hängen bleibt, zum Mund zu führen, um es taktil und gustatorisch zu erkunden. Erst wenn der Brei auf diese Weise „aufgebraucht“ ist, wird es daraufhin zu Wischbewegungen und zur experimentellen Entdeckung der eigenen Spuren kommen.

5 Bezug der Schmiergesten zu den Bewegungsabläufen bei der Nutzung des Touchscreens

Die beschriebenen Bewegungsmuster beim Schmieren von Kleinkindern korrespondieren weitgehend mit denen zur Eingabe auf berührungsempfindlichen Monitoren, so die hier vertretene Annahme:

(1) Das Auftippen mit der Kuppe des Zeigefingers entspricht dem Berühren eines Icons auf dem Touchscreen. Daraufhin öffnet sich beispielsweise die gewünschte Applikation. Viele weitere Funktionen sind mit dieser Bewegung verknüpft, etwa: Eine E-Mail wird geöffnet. Oder das Abspielen eines Musikstücks wird ausgelöst. Auch die Zeitdauer, wie lange man mit der Fingerspitze eine bestimmte Stelle berührt, ist entscheidend für die Reaktion der (Betriebs-) Software.

(2) Die Bewegung von Zeigefinger und Daumen aufeinander zu und voneinander weg, der Pinzettengriff, bildet die Grundlage für das Zoomen auf dem sensitiven Monitor (s. Abbildung 7). Je nachdem, ob man Zeigefinger und Daumen auf dem Touchscreen voneinander wegbewegt oder aufeinander zu bewegt, kann man beispielsweise einen Text, eine Landkarte oder ein Bild im Detail oder in der Übersicht betrachten.

Abb. 7: Die Bewegung zur Vergrößerung oder Verkleinerung von beispielsweise Fotos, Landkarten oder Texten auf dem Touchscreen ist dem sogenannten Pinzettengriff sehr ähnlich



(3) Das schwingende Hin-und-Her-Wischen mit dem Zeigefinger und weiteren Fingern ist ebenfalls für die Eingabe am Tablet-Computer und Smartphone nötig. Mit einer leichten Wischbewegung lassen sich Aspekte erschließen bzw. öffnen oder häufig auch löschen, also im wortwörtlichen Sinne wegwischen. Beim in den USA patentierten „Slide to unlock“ auf dem iPhone wird durch das Wischen mit dem Finger über den Start-Bildschirm / Lockscreen das Gerät aus dem Standby-Modus aktiviert (s. Abbildung 8).

Abb. 8: „Slide to unlock“: Beim iPhone wird durch das Wischen mit dem Finger über den Start-Bildschirm / Lockscreen das Gerät aus dem Bereitschaftsmodus aktiviert



(4) Die lineare Bewegung mit einem oder mehreren Fingern zum Körper zu entspricht dem „Flippen“ durch einen „Stapel“ etwa verschiedener Nachrichten-Angebote, Websites oder E-Mails. Es ermöglicht z.B. auch die Orientierung in einer längeren Liste mittels Fingermotorik.

6 Anthropologische Zugänge

Anthropologische Herangehensweisen eröffnen sehr unterschiedliche Perspektiven auf und Erklärungsansätze für das hier beschriebene Phänomen der Fingermotorik, der hierauf bezogenen Reize, Wahrnehmungen sowie Erfahrungen und der daraufhin erzeugten Spur bzw. Aktion. Im Folgenden kann lediglich schlaglichthaft und punktuell auf drei anthropologisch ausgerichtete Positionen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen

verwiesen werden. Sie werden aber zunächst nicht explizit im Sinne einer Vergleichbarkeitsthese auf die Handhabung der Touch-Screens durch Kleinkinder bezogen; dieser Schritt bleibt zukünftigen Untersuchungen vorbehalten.

Der US-amerikanische Psychologe *James Jerome Gibson* entwickelte eine ökologisch und anthropologisch orientierte Theorie der Wahrnehmung; er bezeichnete die Schmieraktivität als „fundamentalen graphischen Akt“ und legte den Schwerpunkt der Tätigkeit sowie die Motivation des Kindes für diese Tätigkeit auf das „Hinterlassen der Spur“ (*Gibson* 1973, S. 284f.). Denn diese „bleibende Aufzeichnung der Handbewegung bildet eine neu geschaffene Quelle optischer Reizung“ (ebd.). *Gibson* folgerte: „Das Kleinkind praktiziert den fundamentalen graphischen Akt im Sand, im Schlamm oder auf einem vollen Teller – sehr zum Missfallen seiner Eltern. Gibt man ihm ein Schreibgerät, dann betätigt es sich, sobald es den Stift halten kann, an erlaubten Oberflächen.“ (ebd.) Ganz grundlegend ist für *Gibson* die Schmieraktivität eine Ausdruckshandlung. Wie *Widlöcher* (1984) bezieht *Gibson* nicht nur das Spurziehen mit einer flüssigen oder breiigen Substanz auf einer festen Oberfläche in seine Überlegungen mit ein, sondern ebenso einkratzende Spuren, also Graffiti. Solche Kratz-Spuren sind dem graphischen Akt des Zeichnens wesentlich näher als den Schmieraktivitäten.

Zweifellos ist die Motorik zur Erzeugung von Spuren sowohl für die Kulturanthropologie als auch für die Ethnologie zentral, um historische sowie gegenwärtige Kulturäußerungen und deren Ursprünge besser verstehen zu können. Exemplarisch sei hier auf die Sandzeichnungen mit dem Zeigefinger der Einwohner von Vanuatu, einem souveränen Inselstaat im Südpazifik verwiesen: eine bildnerische Praxis, die 2008 in die „Repräsentative Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit“ der UNESCO aufgenommen wurde (vgl. *Zagala* 2004). Die Bewohner dieser Insel pflegen ihre sehr vielen unterschiedlichen Sprachen in mündlicher, nicht schriftlicher Überlieferung. Mit der Kuppe des Zeigefingers der dominanten, also meist rechten Hand wird direkt auf dem Boden entweder in den Sand oder in eine dünne Schicht vulkanischer Asche gezeichnet. Auf diese Weise entstehen geometrische, oft achsensymmetrische oder punktsymmetrische ornamentale anmutende Muster, die durchgehend, ohne abzusetzen aufgebracht werden. Einige Erwachsene stellen so gesamte Welterklärungsmodelle im Sand dar, sie enthalten Symbole für fast alle relevanten Dinge – sowie durch die Sequenzialität der durchgehenden Linie angeregt – reale und fantastische komplexe Geschichten. Religiöse, spirituelle und magische Rituale sind ebenfalls hiermit verbunden (vgl. *Welland* 2009, S. 215). Bereits Kindern wird diese bildnerische Technik gelehrt. Jeder, der einmal an einem Sandstrand war, kann aus eigener Erfahrung heraus nachvollziehen, dass das unwillkürliche Zeichnen mit dem Finger in den Sand nicht nur im Südpazifik anzutreffen ist. Es kann als eine anthropologische Konstante angesehen werden; auf diese Art lässt sich zeichnen, schreiben, rechnen oder auch selbstverloren grafisch gestalten.

Die Relikte solcher sensomotorischer Tätigkeiten sind freilich schnell vergänglich. Umso erstaunlicher ist es, dass sich Fingerspuren von Kindern auf einer Höhlenwand in der Rouffignac-Höhle in der Dordogne aus dem Jungpaläolithikum erhalten haben. Die Wand zeigt Fingerspuren auf, die vor 13000 Jahren von ca. 2 bis 3 sowie 5 Jahre alten Kindern in weichem Erdmaterial an einer Höhlenwand hinterlassen wurden. Dies ist deshalb zweifelsfrei zu bestimmen, weil man die Größe der Finger und der Fingerkuppen in den Eindrücken an der Wand messen und einem Kindesalter entsprechend zuordnen kann (vgl. *Gowland/Thompson* 2013, S. 47). Ob es sich hier um einen Schutzort für Kinder

handelte und warum diese Spuren hinterlassen wurden, ist laut *Jessica Cooney*, Archäologin an der Cambridge University, nicht bekannt.

Die Historische Anthropologie untersucht Fremdes und Vertrautes in bekannten und wenig vertrauten Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart (vgl. *Wulf* 1997, S. 13). Die Hand spielt in diesem Kontext eine wichtige Rolle, weil der Mensch mittels Handgebrauch die Welt erkundet, die Welt verändert und sich Dinge erschafft (vgl. *Gebauer* 1997, S. 479). Die Hand ist unser Vermittlungsmedium zwischen der Welt und dem Körper sowie unser am vielfältigsten einzusetzendes Organ. „Im Akt des Berührens vergewissert sich der Handelnde, dass das Berührte ebenso gewiss ist wie sein Körper, wie seine Hand, die jenes berührt.“ (*Gebauer* 1997, S. 480) Der Philosoph und Sportwissenschaftler *Gunter Gebauer* skizziert fünf Stufen der Bildung der Hand und ihrer Funktionen vom Neugeborenen bis zum Jugendlichen beziehungsweise Erwachsenen; er nennt diesen Prozess „eine lange und schwierige Erziehung“ (*Gebauer* 1997, S. 480). Im zweiten Entwicklungsschritt, nachdem das Neugeborene die ganze Hand und die Faust zu nutzen gelernt hat, beginnt sich der Daumen selbstständig gegenüber den anderen Fingern zu bewegen. Das Individuum kann nun Gegenstände fest in der Hand halten. Es entsteht ein sichtbarer Zwischenraum zwischen Daumen und den Fingern, vor allem dem Zeigefinger. Ein erster künstlich geschaffener räumlicher Unterschied, der später auch als Maß verwendet wird. Auf einer dritten Stufe der Entwicklung erhält der Zeigefinger seine eigene Beweglichkeit; so wird unter anderem die Verwendung von Werkzeugen möglich. Zwischen den beiden sensiblen und beweglichen Flächen von Daumen und Zeigefinger können Gegenstände erspürt und gehalten werden, nicht zuletzt beispielsweise ein Stift zum Kritzeln oder Schreiben (vgl. *Gebauer* 1997, S. 480f.).

Berühren, Tasten, Zeigen und Einwirken sind somit von jeher die Hauptfunktionen der Finger. Nur, dass sich die Formen des Einwirkens inzwischen, hier bezogen auf den Touchscreen, erweitert bzw. verändert haben. Die Funktionen des Berührens, Tastens, Zeigens und Einwirkens gelten jedoch nach wie vor. Der Akt des Berührens mit der Fingerkuppe führt uns seit wenigen Jahren von der analogen Welt in sozusagen digitale Dimensionen. Was diese Erweiterung der Möglichkeiten in uns bewirkt, müsste – auch in der Anthropologie anknüpfend an die vorgestellten Überlegungen – weiter erforscht werden.

7 Neurowissenschaftliche Zugänge

Der Münchner Neurologe und Kinderarzt *Florian Heinen*, der seit den 1990er Jahren das motorische System im Gehirn und dessen Kapazitäten untersucht, stellt Überlegungen zur Kombination von Handmotorik, Zeigefinger und Wissen bei der Nutzung von Tablet-Computern vor. Er legt dar, dass die Sensomotorik bei der Nutzung des Touchscreens grundlegend ist und auf das reale Erfühlen und Begreifen zurückgeht. „Die Tablet-Welt“, so *Heinen*, „ist vorsprachlich und damit schneller, intuitiver, unkomplizierter, wirkungsvoller. Sie schafft immer und immer wieder neu die schnellste Verbindung zur Welt des globalen Wissens, die Verbindung zwischen Mensch, Gehirn, Zeigefinger und Information“ (*Heinen* 2013, N1). Mithilfe dieser neuronalen Verbindung zum Zeigefinger, bis in dessen Kuppe hinein, und in Kombination mit der Bewegung des Zeigefingers erfährt der menschliche Körper seine „frühe feste Verdrahtung, die Myelinisierung“ (*Heinen*

2013, N1), d.h. der Ausstattung von Nervenfasern mit Myelin bzw. Markssubstanz, einer Isolationsschicht, die die „feste Verdrahtung“ sichert. Auf diese Weise etabliert jeder Mensch die direkteste Verbindung zwischen Hirn und Hand schon als Säugling und Kleinkind. Die Nutzung der Motorik des Fingers und der Hand ist evolutionsbiologisch tief eingebettet und ontogenetisch äußerst früh im Gehirn konstituiert (vgl. *Indovina/Sanes* 2001; *Muellbacher* u.a. 2002). Neurologische Experimente und Untersuchungen an Erwachsenen im Alter zwischen 22 und 57 Jahren legen nahe, dass die Gehirnregion „Primary Motor Cortex“ besonders zum Einüben und zur Konsolidierung von einfachen Fingerbewegungen genutzt wird (vgl. *Muellbacher* u.a. 2002, S. 643).

8 Fazit und Konturierung des weiterführenden Forschungsbedarfs

Die angedachten Parallelen zwischen der empirisch untersuchten Motorik der Finger von Säuglingen und Kleinkindern im Alter zwischen ca. 5 und 13 Monaten und der noch nicht empirisch untersuchten Nutzung digitaler Geräte mit berührungssensitiven Bildschirmen mögen evident sein. Die hier vorgetragenen Ansätze und Neu-Interpretationen qualitativ empirischen Forschungsmaterials aus Fallstudien zu Vorformen der Kinderzeichnung sind jedoch zu verifizieren und zu plausibilisieren: Inwieweit sind Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Gesten von Kleinkindern beim Schmieren oder Befühlen von Oberflächen mit den Fingern und der Hand zu der Motorik der Finger bei der Nutzung von Touchscreens festzustellen? Eine Antwort auf diese Frage, sollte nicht auf einem einzigen empirischen Zugang beruhen. Die Thematik ist multiperspektivisch bzw. triangulativ zu untersuchen, wofür im Folgenden einige Ansätze skizziert werden. Diese weiterführenden Fragen und Ansätze zielen in „grundlagenforschender Absicht“ weder mittelbar noch unmittelbar auf z.B. medienpädagogische Praxis oder Praxisaufklärung:

(1) Von den Fallstudien (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner* 2008) ausgehend sollte zunächst die vorgelagerte Frage behandelt werden: Welche Motorik der Finger und der Hand ist bei Kleinkindern im Rahmen von Schmieraktivitäten zu beobachten bzw. zu rekonstruieren? Zu entwerfen wäre ein ebenfalls auf der Kasuistik beruhendes Untersuchungsdesign, welches die Schmier-Handlungen von Kleinkindern videografiert. Mit zwei Videokameras – von oben und von vorne – ließe sich der Handlungsverlauf wesentlich detaillierter nachvollziehen als durch Fotografien, die ca. im Rhythmus von 10 bis 20 Sekunden erstellt wurden.

Weil es sich bei den so zu erhebenden Fallstudien um kürzeste Beobachtungseinheiten handelt, ermöglichen Videos eine deutlichere Phasierung. Bei der Analyse der Fotos ergab sich lediglich die grobe Phaseneinteilung in Materialerkundung, Hervorbringen der Spur und Interessensverlust (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner* 2008, S. 163f.). Im rhythmischen Wechsel von Tätigkeit und Pause würde sich videografisch beispielsweise das Innehalten mit rudimentärer Reflexion eher zeigen.

Die Schweizer Kunstdidaktikerin *Ruth Kunz* arbeitet diese Differenz zwischen Foto- und Videoauswertung deutlich heraus: Anhand fotografischer Bildreihen lässt sich die performative Dynamik körperbezogener Bewegungsabläufe durchaus nachvollziehen, etwa das Entstehen und anschließende Verwischen einer Spur. Bereichert durch die Erfahrung teilnehmender Beobachtung sind die Fotos im Auswertungsprozess atmosphärisch dicht detailliert zu beschreiben. Hier geht es auch darum zu verbalisieren, was in den Momenten zwischen zwei Aufnahmen geschieht. Von Foto zu Foto belebt sich der bild-

nerische Prozess neu und will vom Betrachter der Einzelfotos imaginiert werden. Die nicht abgebildeten Momente drängen nach Versprachlichung. Hingegen verlangt die Transformation einer Videosequenz eine Form der Beschreibung, die das Gleiten von einer Handlung zur nächsten erfahrbar macht und jene im Medium gegebene Besonderheit – dass wir Zeit und Materie verstreichen sehen – an Lesende vermittelt. Im Bewusstsein, dass Bilder von Sprache schwer einzuholen sind, suchen Forschende darum nach einem methodischen Ansatz, der genuin vom Bildnerischen ausgeht: Es werden Abfolgen von Stills aus dem vorhandenen Videomaterial extrahiert, um damit Zustände sichtbar zu machen, die im performativen Fortgang leicht übersehen werden (vgl. *Kunz* 2009, S. 392).

(2) Auf den geschilderten Forschungserfahrungen und Analysen basierend ist ein Vorgehen in Phasen, orientiert an der Grounded Theory zu konzipieren. Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Bezüge beispielsweise zur Anthropologie, zu den Neurowissenschaften sowie zur Ethnologie schaffen die für die Grounded Theory nötige „theoretische Sensibilität“ (*Strauss/Cobin* 1996, S. 25ff.; *Strübing* 2004, S. 56). Die anfängliche Offenheit der Fragestellung ist hierbei integraler Bestandteil und Ausgangspunkt des Forschungskonzepts, um auch unvorhergesehene Aspekte und Zusammenhänge empirisch interpretativ in den Blick zu nehmen. Bei der Anwendung der Grounded Theory sind die Prozesse der Datenerhebung, -aufbereitung, -kodierung und -interpretation so miteinander verknüpft, dass Entscheidungen zum Sampling, d.h. zu den Stichproben bzw. Fällen, im Rahmen des Forschungsverlaufs aufgrund von Zwischenergebnissen getroffen werden.

(3) Das geschilderte ursprüngliche Untersuchungsdesign ist ein quasi experimentelles. D.h., dass die Kleinkinder mit einem ähnlichen Setting konfrontiert wurden: Zu einem von ihnen selbst nicht zu beeinflussenden Zeitpunkt wurden sie an einen Tisch gesetzt, auf dem sich in Reichweite vor ihnen ein Klecks Karottenbrei befand (vgl. *Stritzker/Peez/Kirchner* 2008, S. 47ff.; 111ff.). Letztlich wurde davon ausgegangen, dass es sich hierbei um eine alltägliche Situation handelt, allerdings kann dies nur eingeschränkt angenommen werden. Alle sich hieraus ergebenden Handlungen und Analyseergebnisse basieren auf diesem arrangierten Setting. Unklar bleibt, wie sich Kinder lebensmitgänglich in Alltagssituationen verhalten würden, in denen sie selbst intrinsisch motiviert aus eigenen Bedürfnissen heraus sich Schmierhandlungen widmen – oder auch nicht widmen. In Abgrenzung zu einem solchen Vorgehen werden in einer Ethnographie der frühen Kindheit bewusst keine künstlichen Situationen arrangiert, sondern die Kinder werden in ihrem alltäglichen Tun – ob im häuslichen Umfeld oder in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – teilnehmend beobachtet (vgl. *Stenger* 2002; *Schäfer/Staege* 2010). Theoretische und forschungsmethodologische Basis ist der phänomenologische Zugang zur Bildung und Entfaltung der Sinnlichkeit in der frühen Kindheit, etwa über die lustvolle Neugierde der Kinder bei ihren Erkundungen. Denn unsere Leiblichkeit ist als die Voraussetzung für Sinnlichkeit, Erfahrung und Erkenntnis anzusehen. Dementsprechend sollte eine ethnographische Feldforschung zum Einsatz kommen, die nicht nur auf die Fingermotorik bei Kleinkindern fokussiert wäre, sondern deren gesamte ästhetische Welterkundungs- und frühen (Selbst-) Bildungsprozesse im Blick hätte. Videografie, teilnehmende Beobachtung oder Fotografie könnten etwa in der Kinderkrippe als Erhebungsinstrumente tagtäglich eingesetzt werden und nicht nur zeitlich punktuell. Es ginge um „das Kind als Akteur und Subjekt“ (*Staege* 2010, S. 9), um Einblicke in die Alltagspraktiken von Kindern, bei denen das Schmieren nur ein Teilaspekt wäre. In Abgrenzung zur „theoretischen Sensibilität“ der Grounded Theory verzichtet die ethnographische Bildungs- und Kindheitsfor-

schung bewusst auf „vorab entwickelte Kategorien, die dem Bedeutungssystem des Beobachters entstammen und den Blick auf das Forschungsfeld einengen würden“ (Staege 2010, S. 9). Der Erziehungswissenschaftler *Gerd E. Schäfer* plädiert in diesem Sinne für die „Irritation der beobachtenden Aufmerksamkeit durch die bewusste Wahrnehmung“ (Schäfer 2010, S. 85).

(4) Im Internet gibt es viele private Videos, die Kleinkinder bei der Nutzung des Touchscreens auf Tablet-Computern oder Smartphones zeigen. Sie implizieren meist, dass deren Nutzung tatsächlich kinderleicht ist. Ähnlich, wie bei der Untersuchung der Schmier-Aktivitäten sind solche kleinkindlichen Aktivitäten ebenfalls fallspezifisch – sowohl ethnographisch als auch quasi experimentell – zu erkunden. In diesem Zusammenhang ist dann auch die Annahme der Vergleichbarkeit der Motorik beim Schmieren und bei der Nutzung des Touchscreens zu untersuchen. Als ein Ergebnis der Untersuchungen zum Schmieren wurde deutlich, dass der Daumen bei den Kleinkindern eine sozusagen dienende Funktion im Rahmen des Pinzettengriffs hat. In einer Querverbindung zum Screendesign, etwa von Smartphones spielt der Einsatz des Daumens für die Eingabe durch Erwachsene allerdings eine sehr große Rolle. Der Bereich auf dem Touchscreen des Smartphones, der mit dem Daumen der Hand, die das Mobiltelefon hält, gut erreichbar ist, wird im Layout der Benutzeroberflächen bevorzugt beachtet. Die Navigation mit dem Daumen ist somit ein möglicher Fokus bei der Beobachtung von (Klein-) Kindern in der Handhabung des Touchscreens. Übernimmt der Daumen bereits im frühen Alter diese dominanten Einsatzformen? Oder steigt quasi durch die „kulturelle Abrichtung des ‚Werkzeugs‘ Daumen“ seine Bedeutung für die Eingabe via Touchscreen erst in späteren Lebensjahren?

(5) Die IT-Geräte, die wir zurzeit nutzen, werden zum einen stets weiter entwickelt, zum anderen werden parallel hierzu neue Eingabe- und Nutzungsweisen kreiert sowie getestet. Eine mit der Motorik zusammenhängende Steuerungsform digitaler Endgeräte ist die Erkennung von Gesten, Bewegung und Motorik nicht nur der Finger, sondern der Hände und Arme in dem Bereich vor dem Monitor. Der „Leap-Motion-Controller“ soll beispielsweise die Computer-Mouse, die Tastatur und insbesondere den Touchscreen ersetzen. Nicht die Berührung des Bildschirms löst die Funktionen des Computers aus, sondern Bewegungen „in der Luft“, die von einem bewegungssensitiven Gerät mittels Infrarot-Technologie erfasst werden (www.leapmotion.com) – Entwicklungen, die sich bei Computerspielen schon länger abzeichnen (Wii, Playstation Move usw.). Mit Forschungen zur Motorik und zu Gesten in der frühen Kindheit könnte die Kindheitsforschung bei der Entwicklung von innovativen, „kinderleichteren“ Eingabeformen an Computern im Rahmen von Kommunikations- und Screendesign eine Rolle spielen.

(6) Neben den bereits oben skizzierten Zugängen der Historischen Anthropologie, der Kulturanthropologie und Ethnologie ist die Motorik der Finger, die Bedeutung der Finger- und Handhaltungen sowie die Symbolik der Handgesten im Rahmen der Kunst-, Bild- und Kommunikationswissenschaften näher und miteinander vernetzt zu untersuchen. Wie stark spielen bei Gesten von Fingern und Händen kulturelle Aspekte – auch im historischen Wandel – eine Rolle? Und inwieweit sind Gesten und deren Bedeutung durch die Physis der Hand vorgeprägt?

Die Religionswissenschaft bietet zusätzlich wichtige Erkenntnisse, beispielsweise für den historischen Nachvollzug von Gesten des Segnens, des Handauflegens sowie des Ausfüh-

rens von Zeichen und Symbolen: Punkt, Kreis, Kreuz und Linie sind grafische Grundformen und stehen in Zusammenhang mit der kulturgeschichtlichen Entwicklung von Symbolen aus der Gestik und Motorik heraus (vgl. *Stern* 2012, S. 31ff.). Exemplarisch sei auf die Daumen-Geste des „like“ oder „dislike“ hingewiesen sein, um zu bekräftigen, wie wichtig die Gestik der Hand auch für die digitale Kommunikation ist.

9 Epilog

Etymologisch betrachtet ist die Digitalität von Anfang an und untrennbar mit dem Finger verbunden. „Digital“ leitet sich ab vom lateinischen „digitus“: der Finger. Denn mit den Fingern wurde immer schon gerechnet. Die Numerik erschließt sich nicht nur für kleine Kinder über deren zehn Finger. Die römische additive Zahlschrift erinnert – ganz offensichtlich bis zur Ziffer 3 – noch hieran. Die Motorik der Finger macht Zahlen und Rechnungen fühlbar und sichtbar.

Literatur

- Becker, S.* (2003): Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. – Donauwörth.
- Gebauer, G.* (1997): Hand. In: *Wulf, C.* (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. – Weinheim, S. 479-489.
- Gibson, J. J.* (1973): Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung. – Bern, CH.
- Gowland, R./Thompson, T.* (2013): Human Identity and Identification. – Cambridge, GB.
- Heinen, F.* (2013): Der Zeigefinger: Schlüssel einer neuen Kultur. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 111, 15. Mai, N1.
- Indovina, I./Sanes, J. N.* (2001): On Somatotopic Representation Centers for Finger Movements in Human Primary Motor Cortex and Supplementary Motor Area. *NeuroImage*, 13, pp. 1027-1034.
- Kunz, R.* (2009): Rezension. Heft, 02, „Formen der Artikulation“. Publikation des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung Schweiz, S. 391-393.
- Largo, R. H.* (2001): Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. – München.
- Matthews, J.* (2003): Drawing and Painting. Children and Visual Representation. – London.
- Mollenhauer, K.* (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. – Weinheim.
- Muellbacher, W./Ziemann, U./Wissel, J./Dang, N./Kofler, M./Facchini, S./Borojerd, B./Poewe, W./Hallett M.* (2002): Early consolidation in human primary motor cortex. *Nature*, 415, pp. 640-644.
- Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. – Weinheim.
- Peez, G.* (2006): Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. – München.
- Richter, H.-G.* (1997): Die Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik. – Berlin.
- Schäfer, G. E.* (2010): Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. In: *Schäfer, G. E./Staege, R.* (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. – Weinheim, S. 69-90.
- Schäfer, G. E./Staege, R.* (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. – Weinheim.
- Seidel, C.* (2007): Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Praxisbezogene Anwendung in Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie. – Linz, A.
- Staege, R.* (2010): Beiträge zur frühpädagogischen Bildungsforschung. In: *Schäfer, G. E./Staege, R.* (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. – Weinheim, S. 9-22.

- Stenger, U.* (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. – Weinheim.
- Stern, A.* (2012): Wie man Kinderbilder nicht betrachten soll. – München.
- Strauss, A./Corbin, J.* (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Weinheim.
- Stritzker, U./Peez, G./Kirchner, C.* (2008): Schmierer und erste Kritzel. Der Beginn der Kinderzeichnung. – Norderstedt.
- Strübing, J.* (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. – Wiesbaden.
- Welland, M.* (2009): Sand. The Never-Ending Story. – Berkeley/Los Angeles, USA.
- Widlöcher, D.* (1984): Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung. – Frankfurt/M.
- Wünsche, K.* (1991): Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. In: *Oelkers, J./Tenorth, H.-E.* (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. – Weinheim, S. 273-290.
- Wulf, C.* (Hrsg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. – Weinheim.
- Zagala, S.* (2004): Vanuatu Sand Drawing. *Museum International*, 56, 1-2, pp. 32-35.

Moderiert die soziale Kompetenz adoleszenter Schüler den Zusammenhang zwischen ihren schulischen Peer-Beziehungen und ihrer Motivation?

Sabine Büniger, Diana Raufelder

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie galt es, soziale Kompetenz als Moderator in der Beziehung von sozio-motivationalen Schüler-Beziehungen und Motivation in einer großen Stichprobe von Schüler/-innen der 7. und 8. Klassen ($N= 1088$; $M_{Age}= 13.7$) an Brandenburger Gymnasien und Oberschulen zu testen. Mittels latenter moderierter Strukturgleichungsanalyse (LMS) wurden mögliche Interaktionseffekte von sozialer Kompetenz und sozio-motivationalen Schüler-Beziehungen in Bezug auf die Motivation der Schüler/-innen getestet. Die Ergebnisse zeigen, dass soziale Kompetenz die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Schüler-Schüler-Beziehung und extrinsischer Motivation sowie Ausdauer und Fleiß moderiert. Zusätzlich fungiert soziale Kompetenz als Moderator zwischen Peers als positiven Motivatoren und intrinsischer Motivation sowie Ausdauer und Fleiß. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass positiv wahrgenommene Peer-Beziehungen basierend auf sozialer Kompetenz einen effektiven Ansatzpunkt zur Prävention und Intervention hinsichtlich der sinkenden schulischen Motivation in der Adoleszenz darstellen.

Schlagworte: Soziale Kompetenz, Schüler-Schüler-Verhältnis, Peers, Motivation, Adoleszenz

Does students' social competence moderate the association between their scholastic peer relationships and motivation?

Abstract

This study examines whether social competence moderates the association between students' socio-motivational peer relationships and their academic motivation. The research is based on a large sample, consisting of 7th and 8th grade students ($N= 1088$; $M_{Age}= 13.7$) attending secondary schools in Brandenburg, Germany. Latent moderated structural equations (LMS) were used to estimate possible interaction effects of social competence and socio-motivational peer relationships on students' academic motivation. The results demonstrated that social competence moderates the association between students' perception of the student-student relationship and extrinsic motivation, as well as perseverance and effort. In addition, social competence functions as a moderator in the association between students' perception of peers as positive motivators and intrinsic motivation, as well as perseverance and effort. To summarize, positive peer relationships within the school environment that are based on social competence are able to prevent and intervene in adolescents' general tendency towards a decline in motivation.

Keywords: Social competence, Student-student relationship, Peers, Motivation, Adolescence

1 Einleitung und theoretischer Hintergrund

Interaktionen mit Gleichaltrigen (Peers) gewinnen im Laufe der Adoleszenz zunehmend an Bedeutung (vgl. *Cook/Deng/Morgano* 2007; *Fend* 1998) und stellen eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar, in dessen Fokus die Ausdifferenzierung von Wertemaßstäben und sozialen Fertigkeiten steht (vgl. *Fleer/Klein-Heßling/Hassenbrauck* 2002). Gerade im Schulkontext können Peers dabei verschiedene Funktionen erfüllen: so sind Schüler-Schüler-Beziehungen für das Wohlbefinden (vgl. *Hascher/Hagenauer* 2011; *Ladd/Herald-Brown/Kochel* 2009) und die persönliche Entwicklung (vgl. *Birch/Ladd* 1996) der Jugendlichen zentral. Darüber hinaus beeinflussen sie aber auch die schulische Motivation und das Leistungsstreben (vgl. *Wentzel/Donlan/Morrison* 2012; *Birch/Ladd* 1996). Insbesondere Freunde können dabei als positive Motivatoren fungieren (vgl. *Raufelder* u.a. 2013), die vorbildhaft auf den Motivationsprozess des Individuums wirken. Allerdings stellen schulische Peer-Beziehungen für das sich entwickelnde Kind auch eine besondere Herausforderung dar: im Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen müssen neue Peer-Beziehungen aufgebaut bzw. bestehende Beziehungen verändert werden, was nicht selten mit Gefühlen der Eifersucht oder dem sozialen Ausschluss verbunden ist (vgl. *Azmitia/Kamprath/Linnet* 1998). Diese komplexer werdenden Schüler-Beziehungen können dramatische Auswirkungen auf die schulische Motivation haben bzw. schwache schulische Leistungen im Allgemeinen bedingen (vgl. *Buhs/Herald/Ladd* 2006; *DeRosier/Kupersmidt/Patterson* 1994). Das ist besonders essenziell, da die Motivation der meisten Schüler/-innen mit Eintritt in die Sekundarschule und im Zuge der Adoleszenz drastisch sinkt und ihren Tiefpunkt in der 9ten Klasse erreicht (vgl. *Eccles/Wigfield/Schiefele* 1998; *Zusho/Pintrich* 2001). Ein Ansatzpunkt, um dieser möglichen negativen Spirale zwischen komplexer werdenden Peer-Beziehungen und dem Motivationstief entgegenzuwirken, ist sozial kompetentes Verhalten, insofern Peer-Beziehungen in bidirektionalem Zusammenhang mit der Entwicklung und dem Aufbau von sozialen Kompetenzen stehen, d.h. sich gegenseitig bedingen (vgl. *Ladd* 2005, 1999; *Asher/McEvoy/McDonald* 2008).

Will man den Begriff der sozialen Kompetenz näher definieren, muss man sich zunächst mit teils widersprechenden Definitionsversuchen auseinandersetzen. *Kanning* (2002) führt das auf die je unterschiedlichen Verortungen der einzelnen Forschungsdisziplinen zurück. Viele Definitionen innerhalb der klinischen Psychologie betonen den Charakter der Durchsetzungsfähigkeit. Das bedeutet, sozial kompetentes Verhalten zeigt der, der in Interaktion mit anderen seine eigenen Interessen erfolgreich vertritt (vgl. *Hinsch/Pfingsten* 2002). In der Entwicklungspsychologie wird hingegen häufig der Aspekt der Anpassung des Individuums an die sozialen Beziehungen seiner Umwelt und den damit einhergehenden Normen und Werten betont (vgl. *DuBois/Felner* 1996). Dieser Umstand wird in vielen Definitionen insofern aufgegriffen, als dass sozial kompetentes Verhalten als Kompromiss zwischen Durchsetzung und Anpassung verstanden wird (vgl. *Riemann/Allgöwer* 1993; *Petermann* 1995). Das bedeutet, dass sich derjenige sozial kompetent verhält, der in sozialen Interaktionen seine eigenen Interessen verwirklicht, ohne dabei die Interessen der Interaktionspartner zu verletzen. Dieser Aspekt ist auch im Drei-Ebenen-Modell der sozialen Kompetenz von *Perren/Malti* (2008) zentral, wobei hier das Zusammenspiel zwischen intrapsychischen Prozessen, Verhalten und psychosozialer Anpassung weitere Berücksichtigung findet. Die erste Ebene des Modells bezieht sich auf intrapsychische Prozesse (Emotion, Kognition, Motivation) und impliziert sozial-kognitive, sozial-emotionale sowie motivatio-

nale Fertigkeiten. Die zweite Ebene spiegelt verhaltensnahe Kompetenzen (soziales Verhalten) wider, differenziert nach Selbst- und Fremdorrientierung. Auf der dritten Ebene ist die psychosoziale Anpassung verortet, die sowohl die Qualität sozialer Beziehungen als auch die Auswirkungen auf das Individuum hinsichtlich Gesundheit und Wohlbefinden umfasst. Hierbei betonen *Perren/Malti* (2008) die kontinuierliche reziproke Interaktion der einzelnen Komponenten miteinander. So können Erfahrungen, die Heranwachsende in ihren sozialen Beziehungen mit bestimmten sozialen Verhaltensweisen machen, Aus- und Rückwirkungen auf intrapsychische Prozesse wie Motivation haben. Dem interaktiven und reziproken Charakter des Modells entsprechend, galt es, sich in der vorliegenden Studie mit der Frage zu beschäftigen, ob soziale Kompetenz als Moderator zwischen sozio-motivationalen Schüler-Beziehungen und schulischer Motivation in der Adoleszenz fungiert. Übergeordnetes Ziel war dementsprechend die Überprüfung von sozialer Kompetenz als möglichen Ansatzpunkt für Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Schulkontext, um auf potenzielle Zusammenhänge zwischen komplexer werdenden Schüler-Beziehungen und schulischer Motivation Einfluss nehmen zu können.

2 Hypothesen

Aufbauend auf den skizzierten empirischen Befunden und dem Drei-Ebenen-Modell der sozialen Kompetenz (vgl. *Perren/Malti* 2008), galt es folgende Hypothesen zu prüfen:

(1) Soziale Kompetenz moderiert die Beziehung zwischen einem positiven Schüler-Schüler-Verhältnis (SSV) und Motivation. Da Studienbefunde Unterschiede in der Motivation von Gymnasiast/-innen und Hauptschüler/-innen bzw. high und low achievers gefunden haben (vgl. *McCoach/Siegle* 2001; *Knigge/Hannover* 2011; *Smaxwil* 2008), wurde die Schulform als Kovariate mit einbezogen.

(2) Soziale Kompetenz moderiert die Beziehung zwischen Peers als positive Motivatoren (PPM) und Motivation. Auch hier wurde die Schulform als mögliche Kovariate berücksichtigt.

3 Methodik und Design

3.1 Stichprobe und Durchführung der Studie

Im Herbst 2011 wurden 1088 Jugendliche der 7. und 8. Klassen ($M_{Age} = 13,70$; $SD = 0,53$) aus Brandenburger Sekundarschulen befragt. Davon waren 54% Mädchen ($n = 587$) und 46% Jungen ($n = 501$), die aus 23 (13 Gymnasien, 10 Oberschulen) zufällig ausgewählten Schulen der insgesamt 124 Sekundarschulen Brandenburgs akquiriert wurden. Die Befragten füllten drei Fragebögen aus, u.a. zu sozialer Kompetenz, der Qualität ihrer schulischen Peer-Beziehungen (SSV und PPM) und Dimensionen der schulischen Motivation.

Vor der Befragung wurden zunächst die Genehmigung vom brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, die Einverständniserklärungen der Eltern sowie die Bestätigung der Schüler/-innen zur Teilnahme eingeholt. Die Befragten wurden nachdrücklich darauf hingewiesen, dass ihre Teilnahme freiwillig ist und ihre Antworten vertraulich behandelt werden. Die Studie wurde an zwei aufeinander folgenden Schultagen

im Herbst 2011 durchgeführt. Die Schüler/-innen wurden jeweils zwei Schulstunden lang von geschulten Mitarbeiter/-innen beim Beantworten der insgesamt drei Fragebögen unterstützt. Da die Studie insbesondere die Sicht und Wahrnehmung der Schüler/-innen abbilden sollte, basiert sie auf Selbstberichten. Besonderheiten im Umgang mit Selbstberichtsdaten wurden berücksichtigt (vgl. Chan 2009).

3.2 Messinstrumente

Schüler-Schüler-Verhältnis (SSV): Das SSV ist Teil des PISA-Fragebogens (vgl. Kunter u.a. 2002) und besteht aus sechs Fragen (z.B. „In der Klasse sieht jeder seinen eigenen Vorteil, wenn es um gute Noten geht“) ($\alpha = .70$). Negativ formulierte Fragen wurden rekodiert. Die 4-stufige Likert-Skala erfasste die Fragen im Range von 1 (*stimmt gar nicht*) bis 4 (*stimmt ganz genau*).

Peers als positive Motivatoren (PPM): Die Skala PPM ist Teil der REMO-Skalen (Relationship & Motivation) (vgl. Raufelder u.a. 2013) und besteht aus neun Fragen wie z.B. „Wenn meine Freunde lernen, dann motiviert mich das auch mehr zu lernen“ ($\alpha = .80$). Die Antwortmöglichkeiten rangieren von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 4 (*stimme ganz zu*).

Soziale Kompetenz (SoKo): Das Instrument zur Messung sozialer Kompetenz ist die deutsche Version des Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) (vgl. Riemann/Allgöwer 1993). In der vorliegenden Studie wurden drei der ursprünglichen fünf Subskalen verwendet, in denen die Zielanpassungen des Individuums in Hinblick auf Umgebungsanforderungen (hier: Peerbeziehungen im Schulkontext) im Fokus stand und die darüber hinaus eine Relevanz zu schulischen Peerbeziehungen aufwiesen: (1) Preisgabe persönlicher Informationen (SoKoP) (5 Fragen wie z.B.: „Ich kann mich einem Freund oder einer Freundin leicht anvertrauen und mich von meiner weichen und sensiblen Seite zeigen, auch wenn es mir peinlich wird“), (2) Kritikfähigkeit und Behauptung eigener Rechte (SoKoK) (4 Fragen wie z.B.: „Ich habe überhaupt keine Schwierigkeiten einem Freund oder einer Freundin zu sagen, dass mir ihre Art, mich zu behandeln, nicht passt“) und (3) Emotionale Unterstützung anderer (SoKoE) (5 Fragen wie z.B.: „Es fällt mir sehr leicht, einem Freund oder einer Freundin zu helfen, die Gedanken und Gefühle zu ordnen, um eine wichtige und schwierige Entscheidung zu treffen“). Es wurden jeweils die beiden Items mit den höchstens Faktorladungen ausgewählt und zu der allgemeinen Variable Soziale Kompetenz (SoKo) zusammengefasst ($\alpha = .71$), die demzufolge nicht als eindimensionales sondern als multidimensionales Konstrukt zu verstehen ist. Die 4-stufige LikertSkala erfasste die Fragen im Range von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 4 (*stimme ganz zu*).

Intrinsische Motivation: Intrinsische Motivation wurde mittels der adaptierten und ergänzten Version (vgl. Müller/Hanfstingl/Andreitz 2007) des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan/Connell (1989) erfasst. Die Skala umfasst fünf Fragen wie z.B. „Ich erledige meine Hausaufgaben, weil es mir Spaß macht“ ($\alpha = .81$). Die 5-stufige Likert-Skala erfasste die Fragen im Range von 1 (*stimmt gar nicht*) bis 5 (*stimmt völlig*).

Extrinsische Motivation (externale Regulation): Auch extrinsische Motivation ist Teil des adaptierten SRQ-A (vgl. Müller/Hanfstingl/Andreitz 2007) und umfasst vier Fragen wie z.B. „Ich erledige meine Hausaufgaben, weil ich sonst schlecht Noten bekomme“ ($\alpha = .72$). Die 5-stufige Likert-Skala erfasste die Fragen im Range von 1 (*stimmt gar nicht*) bis 5 (*stimmt völlig*).

Leistungsmotivation: Die Skala Leistungsmotivation von *Petermann/Winkel* (2007) ist in vier Subskalen unterteilt. Für die vorliegende Studie wurden die beiden Subskalen (1) Ausdauer und Fleiß und (2) Leistungsstreben verwendet. Die 5-stufige (1-„stimmt gar nicht“ bis 5-„stimmt genau“) Likert-Skala Ausdauer und Fleiß besteht aus sechs Items (z.B.: „In der Schule möchte ich zu den Besten gehören“) ($\alpha = .75$), die Subskala Leistungsstreben aus acht Items (z.B.: „Ich bemühe mich darum, dass meine Leistungen besser sind als der Durchschnitt“) ($\alpha = .83$).

3.3 Statistische Analysen

Neben den obligatorischen deskriptiven Analysen und bivariaten Korrelationen, wurden darauf aufbauend Faktorenanalysen durchgeführt und latente Strukturgleichungsmodelle konzipiert.

Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA): In Vorbereitung der Strukturgleichungsmodelle wurden zunächst, mittels der Statistiksoftware Mplus, konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) durchgeführt, um die Anzahl und Qualität der Items im Sinne eines ökonomischen Strukturgleichungsmodells zu identifizieren. Items, die niedrige Faktorladungen ($\alpha < .50$) und/oder Ladungen auf mehreren Faktoren aufwiesen, wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Um soziale Kompetenz als Variable im Strukturgleichungsmodell zu integrieren, wurden anhand einer ersten CFA aus den drei Subskalen SoKoP, SoKoK und SoKoE eine allgemeine Variable „Soziale Kompetenz“ (SoKo) mit jeweils den zwei Items mit der höchsten Faktorladung aus jeder Subskala gebildet. Diese wurde dann zusammen mit den anderen Variablen in den CFAs zur Bestimmung der beiden Messmodelle integriert. Die Variablen „Intrinsische Motivation“, „Extrinsische Motivation“, „Ausdauer und Fleiß“, „Leistungsstreben“, sowie „Schüler-Schüler-Verhältnis“ bestehen demzufolge für das Strukturgleichungsmodell aus jeweils vier Items. Die Variable „Peers als positive Motivatoren“ besteht aus sieben Items.

Latente moderierte Strukturgleichungsanalyse (LMS): Die latente moderierte Strukturgleichungsanalyse (LMS) (vgl. *Dimitruk* u.a. 2007; *Klein/Moosbrugger* 2000) wurde mittels Mplus version 7 (vgl. *Muthén/Muthén* 1998-2012) und Maximum-Likelihood-Schätzung zur Untersuchung latenter Interaktionseffekte durchgeführt. Diese Analyseverfahren erlaubt im Gegensatz zu anderen Strukturgleichungsanalysen auch die Betrachtung nicht-linearer Interaktionseffekte. Darüber hinaus berücksichtigen latente moderierte Strukturgleichungsanalysen explizit Abweichungen von der Normalverteilung, was gerade bei latenten abhängigen Variablen zentral ist, da diese in der Regel nicht mehr normalverteilt sind, wenn sie durch Interaktionseffekte beeinflusst werden (vgl. *Moosbrugger* u.a. 2009). Durch die fehlende Normalverteilung der abhängigen Variablen können allerdings keine χ^2 -Werte und andere Fit-Indizes berechnet werden, wie sonst bei Strukturgleichungsmodellen, die nur lineare Terme enthalten. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie schrittweise vorgegangen: In einem ersten Schritt wurde zunächst ein Messmodell (Modell 1a) nur mit linearen Effekten konzipiert, das der Bestimmung der Modellgüte dient. Die Modellgüte wurde in Anlehnung an *Hu/Bentler* (1999) mittels der fünf bedeutendsten Werte bestimmt: Chi-Square Test of Model Fit (χ^2), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI) und Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR). Dieses Modell wurde dann um die latenten Interaktionsterme ergänzt (Mo-

dell 2). Um beide Modelle mittels Loglikelihood-Differenztest miteinander vergleichen zu können, ist ein Zwischenschritt nötig, in dem Modell 1a mittels numerischer Integration geschätzt wird (Modell 1b) (vgl. *Satorra/Bentler* 2001).

Die hierarchische Struktur (1088 Schüler/-innen in 71 Klassen) der Daten wurde in allen Analysen durch Anwendung eines entsprechenden Schätzverfahrens (in Mplus: Type = complex, Estimator = MLR) berücksichtigt (vgl. *Asparouhov* 2005). Dabei wurden die Standardfehler für die Verletzung der Unabhängigkeitsannahme korrigiert, da es sonst zu einer Überschätzung von Signifikanzen kommen kann (vgl. *Hox* 2002), auch wenn die Intraklassen-Korrelationen in der vorliegenden Untersuchung insgesamt gering ausfielen (ICC = .03-.10). Fehlende Werte wurden in Mplus mittels full information maximum likelihood (FIML) berücksichtigt.

4 Ergebnisse

4.1 Bivariate Korrelationen

Eingangs wurden bivariate Korrelationen zwischen sozio-motivationalen Schüler-Beziehungen, sozialer Kompetenz und Motivation berechnet (s. Tabelle 1). Schulform wurde als Kontrollvariable integriert, da bisherige Studienbefunde mögliche Unterschiede zwischen Gymnasiast/-innen und Oberschüler/-innen erwarten ließen (vgl. *McCoach/ Siegle* 2001; *Knigge/Hannover* 2011; *Smaxwil* 2008). Tabelle 1 enthält darüber hinaus Angaben zu den Mittelwerten, Standardabweichungen und dem jeweiligen Range der Variablen.

Tab. 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen zwischen den Variablen Schüler-Schüler Verhältnis (SSV), Peers als positive Motivatoren (PPM), soziale Kompetenz (SoKo), Intrinsische Motivation (InMot), Extrinsische Motivation (ExMot), Leistungsmotivation (Leistungstreben, Ausdauer und Fleiß) und Schulform

Variable	2	3	4	5	6	7	8	M	SD	Range
1. SSV	-.09*	.05	-.03	-.18**	-.18**	.09**	.11**	2.65	.53	1-4
2. PPM	–	.23**	.21**	.09**	.29**	.18**	.16**	2.55	.51	1-4
3. SoKo		–	.17**	-.09**	.06*	.16**	.08*	2.96	.48	1-4
4. InMot			–	.08*	.35**	.24**	.12**	4.00	.73	1-5
5. ExMot				–	.15**	.03	-.04	2.47	.82	1-5
6. LMLS					–	.42*	.16**	3.13	.72	1-5
7. LMAF						–	.14**	3.04	.70	1-5
8. Schulform							–	–	–	0-1

Anmerkungen: Alle Variablen sind standardisiert. SSV = Schüler-Schüler Verhältnis, PPM = Peers als positive Motivatoren, SoKo = Soziale Kompetenz, InMot = Intrinsische Motivation, ExMot = Extrinsische Motivation, LMLS = Leistungsmotivation Leistungstreben, LMAF = Leistungsmotivation Ausdauer und Fleiß; Schulform (0 = Oberschule, 1 = Gymnasium); * $p < .05$, ** $p < .01$.

4.2 Soziale Kompetenz als Moderator

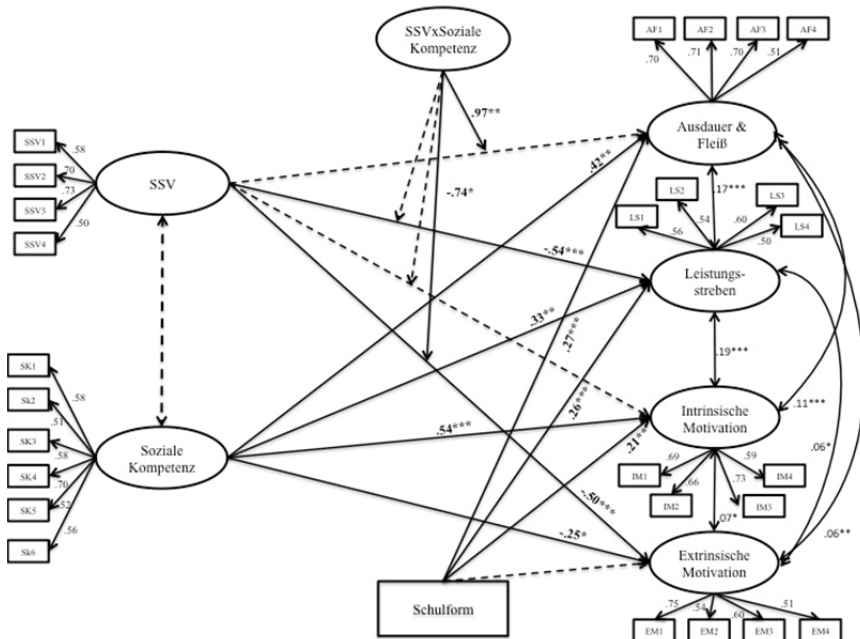
Um mögliche Moderatoreffekte von sozialer Kompetenz und sozio-motivationalen Schüler-Beziehungen auf Motivation zu untersuchen, wurden zwei latente moderierte Strukturglei-

chungsanalysen (LMS) durchgeführt: in Modell 1 fungiert das Schüler-Schüler-Verhältnis als unabhängige Variable, in Modell 2 Peers als positive Motivatoren. Die Schulform wurde jeweils als mögliche Prädiktor-Kovariate von Motivation in den Modellen berücksichtigt. Die beiden mittels CFA bestimmten Messmodelle wiesen eine zufriedenstellende Modellgüte auf (SSV χ^2 (df = 280, N=1088) = 665.88; $p < .001$; CFI = .92; TLI = .91; RMSEA = .04, 90% CI (.03-.04); SRMR = .05; PPM: χ^2 (df=357, N=1088) = 874.39, $p < .001$; CFI = .91; TLI = .90; RMSEA = .04, 90% CI (.03-.04); SRMR = .05).

4.2.1 Modell 1: Schüler-Schüler-Verhältnis und Soziale Kompetenz

In einem ersten Schritt wurde zunächst ein Modell ohne Interaktionsterme und Algorithmus konzipiert, um die Modellgüte zu bestimmen. Dieses Modell zeigte eine zufriedenstellende Modellgüte (χ^2 (df=298, N=1088) = 720.81; $p < .001$; CFI = .91; TLI = .90; RMSEA = .04, 90% CI (.03-.04); SRMR = .05). Um mögliche Moderatoreffekte von sozialer Kompetenz und dem Schüler-Schüler-Verhältnis auf die vier Motivationsvariablen zu untersuchen, wurden im nächsten Schritt latente Interaktionsterme in das Modell mit aufgenommen. Um das Modell mit Interaktionseffekten mit dem Modell ohne Interaktionsterme mittels Log-Likelihood Differenztest zu vergleichen, wurde ersteres mittels numerischem Integrationsalgorithmus geschätzt. Der Log-Likelihood-Differenztest fiel signifikant aus (χ^2 (df=4, N=1088) = 13.731, $p = .008$). D.h. dass durch das moderierte Strukturgleichungsmodell mit dem Interaktionsterm eine signifikant bessere Annäherung an die Daten erreicht wurde als durch das lineare Modell ohne die Interaktionsterme.

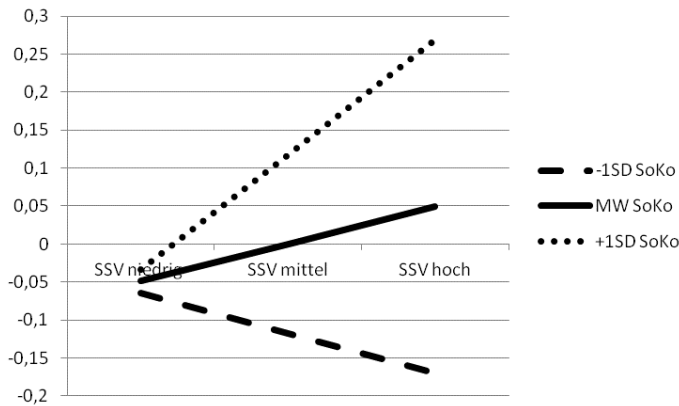
Abb. 1: Latentes moderiertes Strukturgleichungsmodell



Anmerkungen: Signifikante Effekte sind als unstandardisierte Regressionseffekte dargestellt (B); Nicht-signifikante Effekte sind mit gestrichelten Linien gekennzeichnet. Die Faktorladungen sind standardisiert. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

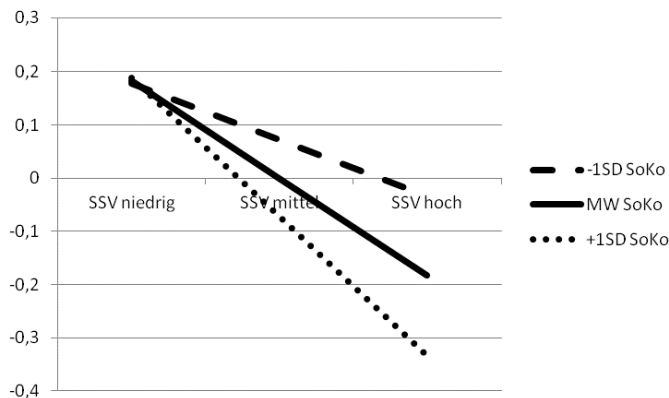
Im finalen Modell (s. Abbildung 1) waren die direkten Effekte zwischen dem SSV und Leistungsstreben ($B = -.54, SE = .10, p < .001$), sowie zwischen dem SSV und extrinsischer Motivation ($B = -.50, SE = .10, p < .001$) signifikant, nicht jedoch die Effekte vom SSV auf Ausdauer und Fleiß und intrinsische Motivation. Die direkten Effekte von sozialer Kompetenz auf die vier Motivationsvariablen waren hingegen alle signifikant: Ausdauer und Fleiß ($B = .42, SE = .09, p = .001$), Leistungsstreben ($B = .33, SE = .12, p = .006$), intrinsische Motivation ($B = .54, SE = .14, p < .001$) und extrinsische Motivation ($B = -.25, SE = .13, p = .048$). Schulform sagt den Ergebnissen zufolge sowohl Ausdauer und Fleiß ($B = .27, SE = .07, p < .001$), Leistungsstreben ($B = .26, SE = .06, p < .001$), als auch intrinsische Motivation ($B = .21, SE = .07, p = .002$) vorher. Da Schulform dummy-kodiert ist (0= Oberschule, 1=Gymnasium) zeigen die Ergebnisse, dass Gymnasiast/-innen tendenziell mehr Ausdauer und Fleiß, Leistungsstreben und intrinsische Motivation berichten als Oberschüler/-innen. Hinsichtlich extrinsischer Motivation unterscheiden sich die Schüler/-innen nicht signifikant.

Abb. 2: Interaktion Schüler-Schüler Verhältnis und Soziale Kompetenz auf Ausdauer und Fleiß



Anmerkung: Die Y-Achse repräsentiert Ausdauer und Fleiß.

Abb. 3: Interaktion Schüler-Schüler Verhältnis und Soziale Kompetenz auf extrinsische Motivation



Anmerkung: Die Y-Achse repräsentiert Extrinsische Motivation.

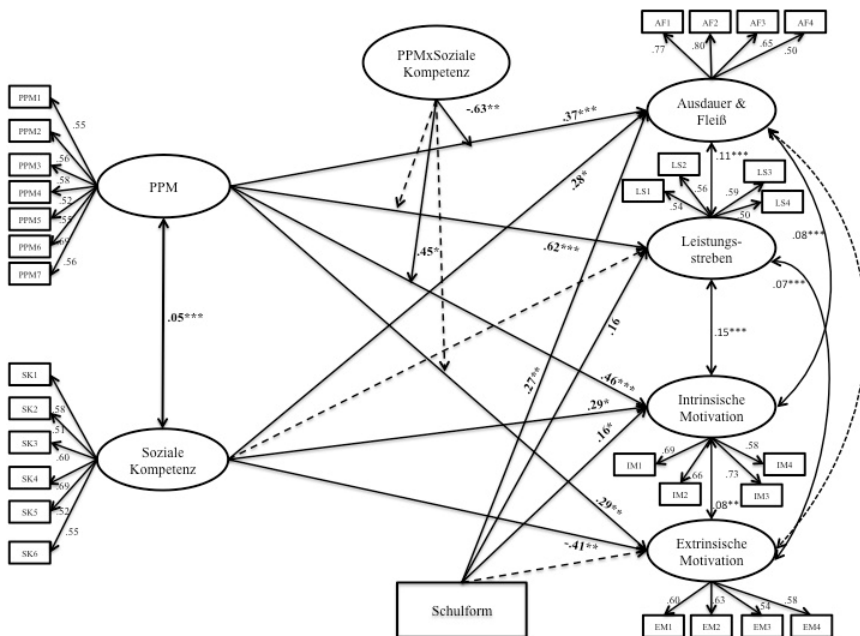
Die zwei signifikanten Interaktionseffekte auf Ausdauer und Fleiß ($B = .97, SE = .33, p = .003$), sowie auf extrinsische Motivation ($B = -.74, SE = .37, p = .041$) bestätigen Hypothese 1 teilweise (s. Abbildung 2 und 3), insofern zwei der vier möglichen Pfade durch den Interaktionsterm moderiert werden.

Insgesamt erklärt das Modell ca. 34% der Varianz von Leistungsstreben ($R^2 = .339$), ca. 43% der Varianz von Ausdauer und Fleiß ($R^2 = .431$), ca. 49% der Varianz von intrinsischer Motivation ($R^2 = .486$) und ca. 51% der Varianz von extrinsischer Motivation ($R^2 = .513$).

4.2.2 Modell 2: Peers als positive Motivatoren und Soziale Kompetenz

Das Modell ohne Interaktionsterme zeigte auch hier eine zufriedenstellende Modellgüte ($\chi^2 (df = 379, N = 1088) = 926.74; p < .001$; CFI = .91; TLI = .89; RMSEA = .04, 90% CI (.03-.04); SRMR = .05). Um mögliche Moderatoreffekte von sozialer Kompetenz und Peers als positive Motivatoren auf die vier Motivationsvariablen zu untersuchen, wurden im nächsten Schritt latente Interaktionsterme in das Modell mit aufgenommen. Um das Modell mit Interaktionseffekten mit dem Modell ohne Interaktionsterme mittels Log-Likelihood Differenztest (vgl. *Satorra/Bentler* 2001) zu vergleichen, wurde ersteres mittels numerischem Integrationsalgorithmus geschätzt. Das Ergebnis des Log-Likelihood Differenztests zeigt wieder, dass das moderierte Modell mit dem Interaktionsterm jeweils besser an die Daten angepasst ist, als das Modell ohne spezifizierten Interaktionsterm ($\chi^2 (df = 4, N = 1088) = 11.323, p = .023$).

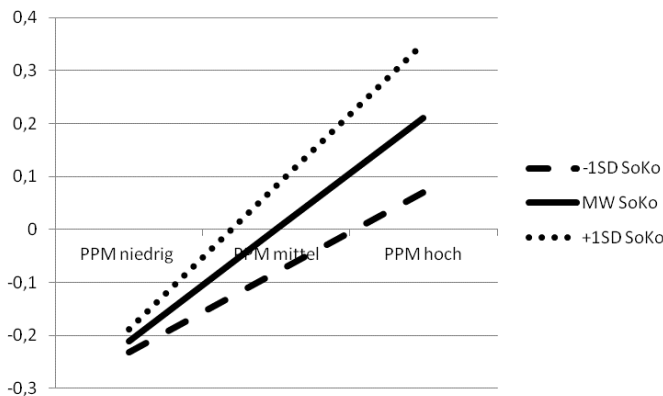
Abb. 4: Latentes moderiertes Strukturgleichungsmodell



Anmerkungen: Signifikante Effekte sind als unstandardisierte Regressioneffekte dargestellt (B); Nicht-signifikante Effekte sind mit gestrichelten Linien gekennzeichnet. Die Faktorladungen sind standardisiert. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

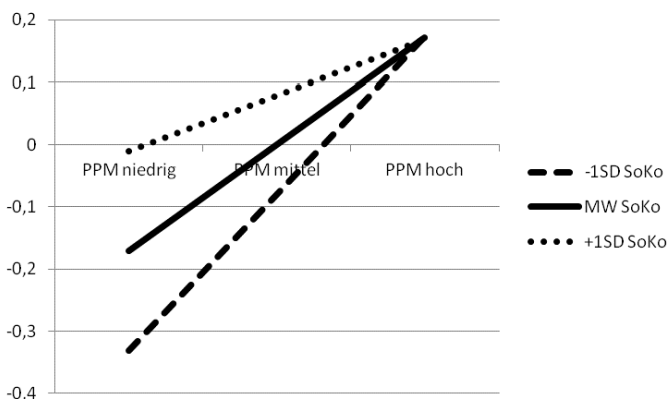
Im finalen Modell (s. Abbildung 4) waren die direkten Effekte zwischen PPM und Leistungsstreben ($B = .62, SE = .12, p < .001$), zwischen PPM und Ausdauer und Fleiß ($B = .37, SE = .10, p < .001$), zwischen PPM und extrinsischer Motivation ($B = .29, SE = .08, p = .001$), sowie zwischen PPM und intrinsischer Motivation ($B = .46, SE = .09, p < .001$) signifikant. Die direkten Effekte von sozialer Kompetenz auf die vier Motivationsvariablen waren bis auf Leistungsstreben alle signifikant: Ausdauer und Fleiß ($B = .28, SE = .14, p = .043$), intrinsische Motivation ($B = .29, SE = .14, p = .042$), und extrinsische Motivation ($B = -.41, SE = .13, p = .001$). Schulform sagt auch in diesem Modell sowohl Ausdauer und Fleiß ($B = .27, SE = .08, p = .001$), Leistungsstreben ($B = .16, SE = .05, p = .002$), als auch intrinsische Motivation ($B = .16, SE = .07, p = .022$), vorher. D.h. auch in diesem Modell zeigen Gymnasiast/-innen tendenziell mehr Ausdauer und Fleiß, Leistungsstreben und intrinsische Motivation als Oberschüler/-innen.

Abb. 5: Interaktion Peers als positive Motivatoren und Soziale Kompetenz auf Ausdauer und Fleiß



Anmerkung: Die Y-Achse repräsentiert Ausdauer und Fleiß.

Abb. 6: Interaktion Peers als Positive Motivatoren und Soziale Kompetenz auf intrinsische Motivation



Anmerkung: Die Y-Achse repräsentiert Intrinsische Motivation.

Die zwei signifikanten Interaktionseffekte auf Ausdauer und Fleiß ($B = -.63, SE = .25, p = .013$), sowie auf intrinsische Motivation ($B = .45, SE = .22, p = .037$) bestätigen Hypothese 2 teilweise (s. Abbildung 5 und 6), insofern zwei der vier möglichen Pfade durch den Interaktionsterm moderiert werden.

Insgesamt erklärt das Modell ca. 29% der Varianz von Leistungsstreben ($R^2 = .290$), ca. 52% der Varianz von Ausdauer und Fleiß ($R^2 = .515$), ca. 45% der Varianz von intrinsischer Motivation ($R^2 = .454$), und ca. 35% der Varianz von extrinsischer Motivation ($R^2 = .348$).

5 Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, soziale Kompetenz als Moderator in der Beziehung von sozio-motivationalen Schüler-Beziehungen und Motivation zu untersuchen. Wie die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen, unterscheiden sich die beiden sozio-motivationalen Schüler-Beziehungen in ihrem Zusammenhang zu sozialer Kompetenz und schulischer Motivation. So konnte zwischen Peers als positive Motivatoren und sozialer Kompetenz ein positiver Zusammenhang ermittelt werden. Zwischen der Qualität des Schüler-Schüler-Verhältnisses und sozialer Kompetenz wurde hingegen kein statistischer Zusammenhang gefunden. Darüber hinaus korreliert die Qualität des Schüler-Schüler-Verhältnisses nicht mit intrinsischer Motivation, aber negativ mit extrinsischer Motivation und Leistungsstreben. Das lässt sich gut durch den Charakter der Variablen erklären, insofern Leistungsstreben auf der Idee „besser zu sein als die anderen“ bzw. „zu gewinnen“ aufbaut, d.h. der Wettbewerbscharakter mit den Peers im Vordergrund steht (vgl. *McClelland* 1961). Im Gegensatz dazu steht die Variable Peers als positive Motivatoren in positivem Zusammenhang mit allen schulischen Motivationsvariablen. Mit anderen Worten, Schüler/-innen differenzieren sehr stark zwischen der Rolle, die ihre Peers einnehmen: fungieren die Peers als Motivatoren (unabhängig der Beziehungsqualität), so kommt das der schulischen Motivation und der sozialen Kompetenz zugute. Das Verhältnis mit den Peers (Beziehungsqualität) hingegen spielt keine Rolle in Bezug auf intrinsische Motivation und steht sogar in negativem Zusammenhang mit Leistungsstreben, sowie Ausdauer und Fleiß. Darüber hinaus zeigen die Zusammenhangsanalysen, dass Gymnasiast/-innen tendenziell bessere sozio-motivationale Beziehungen (Schüler-Schüler-Verhältnis und Peers als positive Motivatoren) mit ihren Peers, höhere schulische Motivation und soziale Kompetenz berichten. Lediglich in Bezug auf extrinsische Motivation konnte kein schulformspezifischer Zusammenhang ermittelt werden. Diese Ergebnisse stimmen mit *Tillmann* u.a. (1999) überein, die feststellten, dass Gymnasiast/-innen signifikant mehr Zusammenhalt unter Schüler/-innen wahrnehmen als Gesamtschüler/-innen und Hauptschüler/-innen. *Knigge/Hannover* (2011), aber auch *Smaxwil* (2008) konnten in ihren Studien zeigen, dass Gymnasiast/-innen bei schulischer Motivation bedeutsam höhere Ausprägungen zeigten als Hauptschüler/-innen. Zukünftige längsschnittliche und schulformspezifische Analysen können diese ermittelten Zusammenhänge weiter differenzieren, um mögliche schulformspezifische Kausalitäten zu ermitteln.

Wie die Ergebnisse der Moderationsanalyse zeigen, gibt es einen Interaktionseffekt zwischen dem Schüler-Schüler-Verhältnis und sozialer Kompetenz in Hinblick auf Ausdauer und Fleiß, sowie auf extrinsische Motivation. Wie auch Abbildung 2 verdeutlicht,

ist der Effekt auf Ausdauer und Fleiß am größten, wenn das Schüler-Schüler-Verhältnis besonders positiv erlebt wird und Schüler/-innen sich gleichzeitig als besonders sozial kompetent einschätzen. Dieses Ergebnis ergänzt Befunde zur Rolle der Peer-Beziehungen auf Motivation (vgl. *Juvonen/Wentzel* 1996; *Ladd/Herald-Brown/Kochel* 2009), insofern der moderierende Effekt von sozialer Kompetenz zusätzlich berücksichtigt wurde.

Dagegen hat ein besonders positiv wahrgenommenes Schüler-Schüler-Verhältnis bei gleichzeitig hoher sozialer Kompetenz einen gegensätzlichen Effekt auf extrinsische Motivation, d.h. diese ist dann eher niedrig (s. Abbildung 3). Insgesamt bestätigen die beiden Modelle zum SSV den interdependenten Charakter zwischen sozialer Kompetenz und positiven Peer-Beziehungen (vgl. *Kanevski/Salisch* 2011), insofern soziale Kompetenz als Moderator auf Ausdauer und Fleiß, sowie auf extrinsische Motivation wirkt, wenn das Schüler-Schüler-Verhältnis als besonders gut wahrgenommen wird. Bei Schüler/-innen, die ein eher negatives SSV berichten, zeigt soziale Kompetenz als Moderator keine großen Effekte. D.h. Schüler/-innen, die ein gutes SSV erleben, profitieren zusätzlich von ihrer sozialen Kompetenz.

Weiterhin konnte die Moderationsanalyse zeigen, dass auch zwei Interaktionseffekte zwischen Peers als positive Motivatoren und sozialer Kompetenz bestehen. Im Gegensatz zu SSV begünstigt eine hohe soziale Kompetenz eine hohe Ausprägung an Ausdauer und Fleiß, wenn Peers eher nicht als positive Motivatoren wahrgenommen werden (s. Abbildung 5). D.h. soziale Kompetenz ist in der Lage die Rolle der Peers als positive Motivatoren auf Ausdauer und Fleiß auszugleichen. Dieser „buffering effect“ weist darauf hin, dass soziale Kompetenz im Sinne der „buffering hypothesis“ (vgl. *Cohen/Willis* 1985) möglicherweise auch stressbedingte Zusammenhänge im Schulkontext moderiert. Diese Hypothese müsste in zukünftigen Untersuchungen empirisch überprüft werden.

In Hinblick auf intrinsische Motivation wirkt soziale Kompetenz hingegen dann moderierend, wenn Schüler/-innen ihre Peers sehr stark als positive Motivatoren wahrnehmen (s. Abbildung 6). Dieses Ergebnis zeigt, dass nicht nur positive Peer-Beziehungen intrinsische Motivation begünstigen (vgl. *Ryan/Deci* 2000), sondern darüber hinaus auch soziale Kompetenz.

Schulform als Kovariate ist in beiden Moderationsanalysen signifikant in Bezug auf intrinsische Motivation, Leistungsstreben, Ausdauer und Fleiß, nicht jedoch auf extrinsische Motivation. In zukünftigen Studien könnten mögliche schulformspezifische Unterschiede noch detaillierter, z.B. mittels Multigruppen-Strukturgleichungsmodellen, untersucht werden.

Insgesamt hat die vorliegende Studie soziale Kompetenz als wichtigen Ansatzpunkt zur Einflussnahme auf die Qualität sozio-motivationaler Schüler-Beziehungen und schulischer Motivation identifiziert. Unsere Ergebnisse zeigen in Übereinstimmung mit *Schick/Cierpka* (2008), dass die Förderung sozialer Kompetenzen der erlebten Qualität der Schüler-Beziehungen und dem Klassenklima zugutekommt, aber auch, dass soziale Kompetenz, übereinstimmend mit *Wentzel* (1991), die schulische Motivation fördert. Vor allem die positive Rolle in Bezug auf intrinsische Motivation sowie auf Ausdauer und Fleiß ist dabei zu betonen. Bei hoher sozialer Kompetenz und gleichzeitig besonders positiv erlebtem Schüler-Schüler-Verhältnis ist die extrinsische Motivation zudem am geringsten.

6 Stärken, Limitationen und Ausblick

Bei der Interpretation der Ergebnisse müssen – wie bei jeder empirischen Untersuchung – einige methodische Limitationen berücksichtigt werden. Grundsätzlich lässt der Querschnittscharakter der Analysen es nicht zu, mögliche Trends und Entwicklungen im Verlaufe der Adoleszenz bzw. Kausalzusammenhänge zwischen den Variablen zu erfassen. Nichtsdestotrotz können die Ergebnisse als wichtiger Ansatzpunkt zur Unterstützung motivationaler Prozesse unter Berücksichtigung sozialer Kompetenz und der Qualität von Schüler-Beziehungen verstanden werden. Zukünftige längsschnittlich angelegte Studien können kausale Zusammenhänge und mehrebenenanalytische Aspekte untersuchen, um auch Entwicklungsprozesse von Schülern/-innen und eventuelle klassenspezifische Muster abzubilden.

Trotz der empirischen Limitationen dieser Untersuchung verdeutlichen die Ergebnisse die Notwendigkeit der Förderung sozialer Kompetenzen im Schulkontext, die Schüler/-innen nicht nur in einem gesunden Miteinander unterstützen sollen, sondern die gleichzeitig der schulischen Motivation zugutekommen. D.h. die Ergebnisse unterstreichen einmal mehr die multidimensionale Schutzfunktion von positiv erlebten Schüler-Beziehungen und hoher sozialer Kompetenz. Programme zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen (vgl. *Hinisch/Pfingsten* 2002; *Bornhoff/Bornhoff* 2007; *Schick/Cierpka* 2008) sollten also einen Weg zur langfristigen Etablierung in der Schullandschaft finden – nur so kann ein dauerhaft gesundes Miteinander gewährleistet und schulische Motivation gefördert werden. Wird ein positives Schülersozialklima maximiert, das auf sozialer Kompetenz aufbaut, wird gleichzeitig sinkender Motivation und einer tendenziellen Abwärtsspirale in der Schulkarriere eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin (besonders in der Adoleszenz) entgegenwirkt.

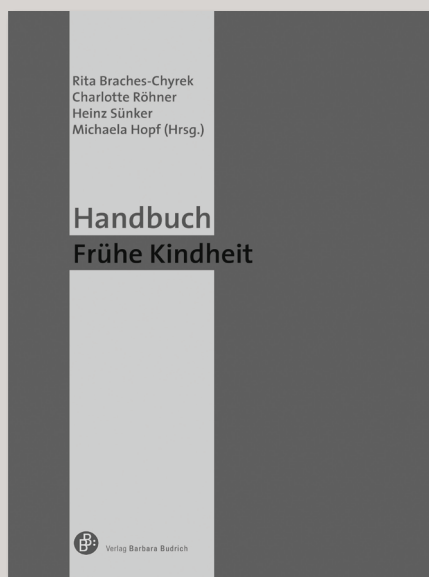
Literatur

- Asher, S. R./MacEvoy, J. P./McDonald, K. L.* (2008): Children's peer relations, social competence, and school adjustment: A social tasks and social goals perspectives. In: *Maehr, M. L./Karabenick, S./Urdan, T.* (Eds.): *Advances in Achievement and Motivation*, Vol. 15: Social psychological perspectives. – Bingley, pp. 357-390.
- Asparouhov, T.* (2005): Sampling weights in latent variable modeling. *Structural Equation Modeling*, 12, pp. 411-434. doi: 10.1207/s15328007sem1203_4.
- Azmitia, M./Kamprath, N. A./Linnet, J.* (1998): Intimacy and conflict: The dynamics of boys' and girls' friendships during middle childhood and early adolescence. In: *Meyer, L. H./Park, H.-S./Grenot-Scheyer, M./Schwarz, I. S./Harry, B.* (Eds.): *Making friends: The influences of culture and development*. – Baltimore, pp. 171-187.
- Birch, S. H./Ladd, G. W.* (1996): Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers. In: *Juvonen, J./Wentzel, K.* (Eds.): *Social motivation – Understanding children's school adjustment*. – Cambridge, pp. 199-225.
- Bornhoff, A./Bornhoff, J.* (2007): SOKO – ein Schultraining sozialer Kompetenzen und seine Auswirkungen auf die Lehrerbelastung und das Schulklima. Eine Untersuchung an Realschulen. – Heidelberg. Online verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2007/7792>, Stand: 03.06.2008.
- Buhs, E./Herald, S./Ladd, G.* (2006): Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 1-13. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.1.
- Chan, D.* (2009): So why ask me? Are self-report data really that bad? In: *Lance, C. E./Vandenberg, R. J.* (Eds.): *Statistical and methodological myths and urban legends*. – New York, pp. 309-336.

- Cohen, S./Wills, T. A. (1985): Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, pp. 310-357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310.
- Cook, T. D./Deng, Y./Morgano, E. (2007): Friendship influences during early adolescence: The special role of friends' grade point average. *Journal of Research on Adolescence*, 17, pp. 325-356. doi: 10.1111/j.1532-7795.2007.00525.x.
- DeRosier, M./Kupersmidt, J. B./Paterson, C. J. (1994): Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, pp. 1799-1813. doi: 10.2307/1131295.
- Dimitruk, P./Schermelleh-Engel, K./Kelava, A./Moosbrugger, H. (2007): Challenges in nonlinear structural equation modeling. *Methodology*, 3, pp. 100-114.
- DuBois, D. L./Felner, R. D. (1996): The quadripartite model of social competence. In: Reinecke, M. A./Dattilio, F. M./Freeman, A. (Eds.): *Cognitive therapy with children and adolescents*. – New York, pp. 124-152.
- Eccles, J. S./Wigfield, A./Schiefele, U. (1998): Motivation to succeed. In: Damon, W./Eisenberg, E. (Eds.): *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development*, Vol.3, pp. 1017-1096.
- Fend, H. (1998): *Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter*. – Bern.
- Fleer, B./Klein-Heßling, J./Hassenbrauck, M. (2002): Konzepte der Qualität von Paarbeziehungen im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, S. 21-29. doi: 10.1026//0049-8637.34.1.21.
- Hascher, T./Hagenauer, G. (2011): Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In: Ittel, A./Merkens, H./Stecher, L. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung (10. Auflage)*. – Wiesbaden, S. 15-45.
- Hinrich, R./Pfungsten, U. (2002): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)*. – Weinheim.
- Hox, J. J. (2002): *Multilevel analysis: Techniques and applications*. – Mahwah.
- Hu, L. T./Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, pp. 51–55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- Juvonen, J./Wentzel, K. (1996): *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. – New York.
- Kanevski, R./Salisch von, M. (2011): *Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen*. – Weinheim.
- Kanning, U. P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 4, S. 154-163. doi: 10.1026//0044-3409.210.4.154.
- Klein, A./Moosbrugger, H. (2000): Maximum likelihood estimation of latent interaction effects with the LMS method. *Psychometrika*, 65, 4, pp. 457-474.
- Knigge, M./Hannover, B. (2011): Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. *International Journal of Psychology*, 46, pp. 191-205. doi: 10.1080/00207594.2010.529907.
- Kunter, M./Schümer, G./Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Materialien aus der Bildungsforschung. – Berlin.
- Ladd, G. W. (2005): *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. – New Haven.
- Ladd, G. W. (1999): Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, pp. 333-359. doi: 10.1146/annurev.
- Ladd, G. W./Herald-Brown, S. L./Kochel, K. P. (2009): Peers and motivation. In: Wentzel, K. R./Wigfield, A. (Eds.): *Handbook of motivation at school (1st ed)*. – New York, pp. 323-348.
- McClelland, D. C. (1961): *The achieving society*. – Princeton, N.J.
- McCoach, D. B./Siegle, D. (2001): A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange*, 5, 2, pp. 71-76.
- Moosbrugger, H./Schermelleh-Engel, K./Kelava, A./Klein, A. G. (2009): Testing multiple nonlinear effects in structural equation modeling: A comparison of alternative estimation approaches. In: Teo, T./Khine, M. S. (Eds.): *Structural Equation Modelling in educational research: Concepts and applications*. – Rotterdam, pp. 103-136.
- Müller, F. H./Hanf­stingl, B./Andreit­z, I. (2007): *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern (Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Ques-*

- tionaire nach Ryan & Connell). Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (1). – Klagenfurt.
- Muthén, L. K./Muthén, B. O. (1998-2012): Mplus user's guide. – Los Angeles.
- Perren, S./Malti, T. (2008): Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick. In: Malti, T./Perren, S. (Hrsg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. – Stuttgart, S. 265-274.
- Petermann, F. (1995): Training sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. In: Margraf, J./Rudolf, K. (Hrsg.): Training sozialer Kompetenz. – Baltmannsweiler, S. 109-126.
- Petermann, F./Winkel, S. (2007): Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4. bis 6. Klasse (FLM 4-6). Manual. – Frankfurt am Main.
- Raufelder, D./Drury, K./Jagenow, D./Hoferichter, F./Bukowski, W. (2013): Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scales to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. *Learning and Individual Differences*, 23, pp. 182-189. doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.001.
- Riemann, R./Allgöwer, A. (1993): Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 3, S. 153-163.
- Ryan, R. M./Connell, J. P. (1989): Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749.
- Ryan, R. M./Deci, E. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Satorra, A./Bentler, P. M. (2001): A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 4, pp. 507-514.
- Schick, A./Cierpka, M. (2008): Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindergärten, Grundschulen, und in der Sekundarstufe: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. In: Malti, T./Perren, S. (Hrsg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. – Stuttgart, S. 182-196.
- Smaxwil, J. (2008): Gewinner und Verlierer des dreigliedrigen Schulsystems in NRW bei Schülern und Lehrern: Bildungsprozesse aus psychologischer Perspektive. – Duisburg-Essen (Dissertation). Online verfügbar unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/.../Dissertation_Smaxwil.pdf, Stand: 14.01.2014.
- Tillmann, K. J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H. G./Meier, U./Popp, U. (1999): Schülergewalt und Schulproblem: Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. – Weinheim.
- Wentzel, K. R. (1991): Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, pp. 1066-1078. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x.
- Wentzel, K. R./Donlan, A./Morrison, D. (2012): Peer relationships and adjustment at school. In: Ryan, A. M./Ladd, G. W. (Eds.): *Peer Relationships and Adjustment at School*. – Charlotte, pp. 79-107.
- Zusho, A./Pintrich, P. R. (2001): Motivation in the second decade of life. In: Urdan, T./Pajares, F. (Eds.): *Adolescence and education*. – Greenwich. pp.163-200.

Handbuch zur frühen Kindheit



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

Handbuch Frühe Kindheit

2014. 746 Seiten. Hc. B5
83,00 € (D), 85,40 € (A)
ISBN 978-3-86649-431-2

Wie vollzieht sich kindliches Aufwachsen – Leben und Erleben – von Geburt an hin zu selbständig handelnden, gesellschaftsfähigen Personen? Zu dieser für Forschung, Ausbildung und professionellen Praxis relevanten Problemstellung leisten deutsche wie international renommierte Autor_innen wichtige Beiträge, die den *state of the art* zu Früher Kindheit repräsentieren.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers**
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

(Keine) Zeit für Freizeit? Freizeit im Kontext gymnasialer Schulzeitverkürzung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

Lena Blumentritt, Svenja Mareike Kühn, Isabell van Ackeren

Zusammenfassung

Eine zentrale Annahme im Zusammenhang mit der Reduzierung der Schulzeitdauer bis zum Abitur (G8) ist, dass durch eine mit der Schulzeitverkürzung verbundene gestiegene zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler kaum mehr Zeit für außerschulische Aktivitäten bleibe. In diesem Beitrag wird mit Hilfe eines Mixed-Methods-Designs der Frage nachgegangen, wie Schülerinnen und Schüler acht- und neunjähriger Bildungsgänge (G8: $n=534$; G9-neu: $n=521$) ihre Freizeitressourcen einschätzen und inwiefern eine entschleunigte Lernzeit – im Rahmen des neuen G9-Bildungsganges in Nordrhein-Westfalen – erweiterte Möglichkeiten für außerschulische Aktivitäten bietet. Die quantitativen Analysen bei Schülerinnen und Schülern von 13 Gymnasien weisen, u.a. auf Basis von Zeittagebüchern, weniger auf zeitliche Differenzen zwischen den Bildungsgängen, sondern vielmehr auf eine unterschiedliche Gestaltung von Freizeit hin und lassen danach fragen, wie die Kinder selbst Differenz zwischen G8 und G9-neu verhandeln. Dazu wird die Rekonstruktion eines Transkriptionsausschnitts aus insgesamt 20 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern dargelegt, der mittels dokumentarischer Methode einen exemplarischen Einblick in die Differenz kommunikativen und konjunktiven Wissens ermöglicht.

Schlagerworte: Schulzeit, G8, Kindheit, Freizeit, Zeitbudget

(No) Time to Spare? Leisure in the Context of the Reduction of Grammar-School Years from Pupils' Perspectives

Abstract

Reducing the number of school years until graduation from academic-track secondary schooling from nine to eight years (G8) has been one of the most important structural changes to schooling in Germany in the past few years. It has been assumed that the increased time strain on pupils as a result of the reduction in years of schooling would leave them with almost no time for extracurricular activities. This paper uses a mixed methods design to examine how pupils in eight- and nine- year educational programs (G8: $n=534$; G9: $n=521$) assess their leisure time resources, and to which degree extended learning time – as afforded by a new nine-year educational program (G9) in the German state of North Rhine-Westphalia – provides them with additional opportunities for extracurricular activities. The quantitative analyses were conducted with pupils from 13 secondary schools, using time diaries among other methods. While the quantitative results illustrate only minor differences in total leisure time between pupils in both educational programs, they show differences in the composition of leisure time. This leads to the question of how children articulate differences between G8 and G9. Additionally, a reconstruction of segments of transcriptions from a total of 20 group discussions with pupils is presented, which provides insight into the children's different "communicative" and "conjunctive space of experience" by means of the documentary method.

Keywords: Extended learning time, Secondary schooling, Childhood, Leisure, Time budget

1 Einleitung

Die Reduzierung der gymnasialen Schulzeit von neun auf acht Jahre bis zum Abitur (Klassen 5 bis 12 statt 5 bis 13) zählt zu den wichtigsten schulstrukturellen Veränderungen der vergangenen Jahre (vgl. Kühn u.a. 2013; Trautwein/Neumann 2008) und rief eine öffentliche Überbürdungsdebatte hervor. Im Zusammenhang mit der Einführung des G8-Bildungsganges wird mitunter eine Verschlechterung der psychosozialen Situation der Schülerinnen und Schüler moniert (vgl. Zeiher 2009a; Rinderspacher 2008). Dies finde Ausdruck in subjektiv erlebtem Stress sowie gesundheitlichen Belastungen und wirke sich insgesamt negativ auf die Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen aus (vgl. Geiler 2011; Reheis 2010). Zudem wird beklagt, dass durch die mit der Schulzeitverkürzung verbundene gestiegene zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler kaum mehr Zeit für außerschulische Aktivitäten bleibe, z.B. für sportliche oder musische Tätigkeiten, soziales Engagement oder auch Zeit zur Erholung; auch gemeinsame Familienaktivitäten seien nur noch eingeschränkt möglich (vgl. vom Lehn 2010).

Ungeachtet der aktuellen und auch in historischer Perspektive immer wieder geführten Diskurse zur Schulzeitverkürzung (vgl. Kühn 2013) gab es in Deutschland bislang eine geringe wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema, die zudem primär der Evaluation von Modellversuchen zur Schulzeitverkürzung als Akzelerationsmaßnahme im Rahmen der Begabtenförderung galt (vgl. Vock/Preckel/Holling 2007). In den wenigen Studien zum Vergleich acht- und neunjähriger gymnasialer Bildungsgänge in der Regelform konzentrierte sich die Forschung auf das Belastungserleben von Lehrkräften sowie von Oberstufenschülern beider Bildungsgänge (vgl. im Brahm/Kühn/Wixfort 2013; Milde-Busch u.a. 2010; Böhm-Kasper u.a. 2001). Welche Wirkungen sich durch die veränderte Lernzeit für die außerschulische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ergeben, ist bislang nicht aus wissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen worden. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und untersucht, inwieweit sich die veränderte Schulzeitdauer am Gymnasium auf Umfang, Gestaltung und Bewertung außerschulischer Freizeit von Schülerinnen und Schülern auswirkt und wie sie veränderte Lernzeiten wahrnehmen.

2 Stand der Forschung

Die mit der Schulzeitverkürzung verbundene Erhöhung der Schülerwochenstunden bei nahezu unveränderten fachbezogenen Anforderungen hat kontroverse Diskussionen hervorgerufen: Diese beziehen sich zunächst grundsätzlich auf den allgemein veränderten Umgang mit Zeit im deutschen Bildungssystem (vgl. Kühn u.a. 2013), der durch Verdichtung und Beschleunigung gekennzeichnet ist (so z.B. auch durch den Trend zur früheren Einschulung oder die Einführung der Bachelor- und Master-Studienstruktur). Im Zuge der Diskurse um die Schulzeitverkürzung werden – neben schul- und unterrichtsbezogenen Folgen, z.B. mit Blick auf möglicherweise eingeschränkte außerschulische und -unterrichtliche Aktivitäten – insbesondere auch die Wirkungen dieser Beschleunigung auf die außerschulische Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und die familialen Bedingungen des Aufwachsens kritisch diskutiert (vgl. King/Busch 2012). Deshalb wird im vor-

liegenden Beitrag der außerschulische Bereich, der bereits bei *Baacke* (1976) als heterogenes Feld mit verschiedenen Akteuren beschrieben wurde, auf die Freizeit von Kindern und Jugendlichen fokussiert.

2.1 Freizeit als komplexes Konstrukt

Einen Zugang zur Beschreibung von Freizeit bieten verschiedene Ansätze, welche beispielsweise a priori bestimmte Aktivitäten oder Zeitabschnitte der Freizeit zuordnen (vgl. *Immerfall/Wasner* 2011; *Hampsch* 1998). Insbesondere im angloamerikanischen Diskurs werden diese Kriterien als objektiv eingestuft und von dem subjektiven Erleben von Freizeit unterschieden, so dass nichts per se und damit nahezu alles als Freizeit definiert werden kann (vgl. *Kaplan* 1975). Demzufolge differieren bisherige Befunde zu Freizeit abhängig von der gewählten Definition, Bezugstheorie und Methode (vgl. *Isengard* 2005) und verweisen auf einen eher subjektiven Bedeutungsgehalt (vgl. *Kelby* 2012; *Opaschowski* 2006) als auch auf ein definitorisch vielfältiges und zugleich unscharfes Verständnis des Begriffs Freizeit (vgl. *Fastenmeier/Gstalter/Lehnig* 2003).

Um dennoch einige dieser Befunde als Reflexionsfolie zu nutzen, wird fortan der Terminus außerschulische Freizeit verwendet, der den außerschulischen – entsprechend dem allgemeinen Wortgebrauch von Freizeit – vom schulischen Bereich abgrenzt (vgl. *Baacke* 1976) und darüber hinaus schulbezogene und nicht-schulbezogene Tätigkeiten inkludiert (vgl. *Immerfall/Wasner* 2011). Mit dieser Definition wird Freizeit relativ breit konstruiert und – im Sinne eines quantitativen Freizeitmodells – vom Zeitraum Schule abgegrenzt (vgl. *Gibson/Singleton* 2012; *Tokarski/Schmitz-Scherzer* 1985).

Allgemein wird außerschulische Freizeit von Kindern und Jugendlichen in bisherigen Studien als vielfältig beschrieben, in der sich gemäß neueren Studien eine Tendenz zur Institutionalisierung abzeichnet (vgl. *Furthner-Kallmünzer* u.a. 2002; *Soremski/Lange* 2010). An der Institutionalisierung von Freizeit wirken verschiedene Einrichtungen wie auch die Bezugssysteme von Kindern und Jugendlichen mit: Beispielsweise wird im niederländischen Diskurs die Familie als ein Steuerungselement von Freizeitaktivitäten eingestuft: Freizeit wird als Zeit zum Experimentieren betrachtet und dient folglich der selbständigen Erweiterung von Kompetenzen (vgl. *Zeijl/du Bois-Reymond/te Poel* 2001). Im Rahmen dieses Beitrags wird daher im Folgenden zwischen unstrukturierter und strukturierter außerschulischer Freizeit differenziert, wobei letztere als institutionalisierte, von außen gesteuerte sowie ggf. terminlich fixierte Freizeit verstanden wird.

2.2 Freizeit im Kontext der Verdichtung und Beschleunigung schulischer Lernzeit

Wenngleich die postulierten Wirkungen der Schulzeitverkürzung auf die außerschulische Freizeit verstärkt diskutiert werden, sind die tatsächlichen Folgen bislang kaum empirisch betrachtet worden. Dabei stellen u.a. die erhöhte Belastung und Zunahme gesundheitlicher Beschwerden bei Kindern und Jugendlichen, elterliche Unzufriedenheit mit der Umsetzung der Schulzeitverkürzung sowie der Verlust von Freizeit Positionen des normativen Diskurses dar (vgl. *vom Lehn* 2010). In diesem Kontext können drei empirische Studien hervorgehoben werden, welche die Perspektive der betroffenen Akteure aufgreifen.

Böhm-Kasper u.a. (2001), *im Brahm/Kühn/Wixfort* (2013) sowie *Milde-Busch* u.a. (2010) untersuchten jeweils im Rahmen von Querschnitts-Belastungsstudien Unterschiede in der außerschulischen Freizeitgestaltung bei Oberstufenschülern der Bildungsgänge G8 und G9. *Im Brahm/Kühn/Wixfort* (2013) stellten fest, dass der achtjährige Bildungsgang Oberstufenschülern Zeit für außerschulische Aktivitäten lässt. Dabei zeigten sich keine signifikanten Differenzen, die auf den Bildungsgang zurückzuführen sind und über ein differentes Wirkungsempfinden hinausgehen. Bei *Böhm-Kasper* u.a. (2001) und *Milde-Busch* u.a. (2010) wurde übereinstimmend festgestellt, dass Oberstufenschülern im G8-Bildungsgang signifikant weniger außerschulische Freizeit zur Verfügung haben als diejenigen mit verlängerter Lernzeit im G9-Bildungsgang. Darüber hinaus äußert sich dies gemäß der Studie von *Milde-Busch* u.a. (2010) vor allem in einer Verminderung unstrukturierter außerschulischer Freizeit ohne feste Termine, während *Böhm-Kasper* u.a. (2001) feststellen, dass signifikant weniger Vereinsmitgliedschaften und strukturierte Freizeitaktivitäten bestehen.

Ob demnach von einem „beschränkten Zeitraum für Freizeitgestaltung“ (*Milde-Busch* u.a. 2010, S. 255) gesprochen werden kann, der wenig Möglichkeiten für außerschulische Kontakte und Interessen lässt (vgl. *vom Lehn* 2010), gilt es zu prüfen. Vor dem theoretischen Hintergrund eines individuellen Zeiterlebens wird die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf die objektive Gegebenheit betrachtet, indem ihre Perspektive auf und ihr Erleben von veränderter Lernzeit als „subjektiv-situative Abhängige“ (*Schöneck* 2009, S. 57) fokussiert wird (vgl. *Schöneck* 2009; *Wehr* 2009; *Hinz* 2000). Das individuelle Erleben von Zeit kann in ein positives und negatives Erleben differenziert werden: Positives Erleben geht u.a. mit empfundener Zufriedenheit in Bezug auf Timing oder Bedürfnisbefriedigung einher, wobei das Ausmaß an Zeit zu einem negativen Erleben wie etwa Langeweile oder Belastung u.a. bei nicht aufschiebbaren Bedürfnissen oder fremdbestimmter Zeit führen kann (vgl. *Schöneck* 2009; *Fölling-Albers* 2008). Die Gelegenheit, außerschulische Freizeit im Kontext gymnasialer Schulzeitverkürzung bei Schülerinnen und Schülern ab der Erprobungsstufe vertiefend zu analysieren, bietet sich mit dem Schulversuch „Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren“, der eine partielle Rückkehr von Gymnasien zum neunjährigen Bildungsgang ermöglicht (vgl. *Acht* 2011).

3 Fragestellungen und methodischer Zugang

Der Schulversuch „Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren“ bietet Gymnasien in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit, einen modifizierten G9-Bildungsgang anzubieten. Das Modellvorhaben wird durch die Universitäten A und B wissenschaftlich begleitet. Der neue G9-Bildungsgang stellt eine Weiterentwicklung des bis dato bekannten G9-Bildungsganges dar: Wesentliches Merkmal ist dabei die Anpassung der Stundentafeln der Sekundarstufe I an die der Haupt-, Real- und Gesamtschulen von 179 auf 188 Wochenstunden: Somit umfasst der G9-neu-Bildungsgang 31,3 Wochenstunden/Schuljahr, der traditionelle G9-Bildungsgang 29,8 und der G8-Bildungsgang 32,6 Wochenstunden/Schuljahr (vgl. *Acht* 2011). Zusammenfassend lässt sich in der Gegenüberstellung der Wochenstunden/Schuljahr festhalten, dass die Stundentafeln im G8- und G9-neu-Bildungsgang in der Sekundarstufe I geringfügige Unterschiede aufweisen.

3.1 Fragestellungen

Welche wahrgenommenen Wirkungen sich trotz faktisch geringfügiger Unterschiede durch die veränderte Lernzeit auf die außerschulische Freizeit von Schülerinnen und Schülern ergeben, ist Gegenstand dieses Beitrags. Das Erleben von zeitlicher Veränderung kann neben den Erwartungen der beteiligten Akteure (vgl. weiterführend *van Ackeren* u.a. 2013) auch aus den flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten wie etwa dem Schulrhythmus mit (un-)geplanten Auszeiten wie Krankheit oder Ferien der Modellschulen resultieren (vgl. *Acht* 2011; *Rinderspacher* 2008). Dabei werden innerhalb eines Mixed-Methods-Designs zunächst die Dimensionen Umfang, Gestaltung und Bewertung außerschulischer Freizeit betrachtet, woraufhin sich den Wahrnehmungen von Bildungsgang und Freizeit genähert wird. Daraus ergeben sich folgende, aufeinander aufbauende Forschungsfragen:

- (1) Inwiefern unterscheidet sich umfänglich die Zeit, die Schülerinnen und Schülern im G9-neu-Bildungsgang nach der Schule zur Verfügung steht von der Zeit, die Schülerinnen und Schülern im Bildungsgang G8 nach der Schule bleibt?
- (2) Wie wird die zur Verfügung stehende außerschulische Freizeit von Schülerinnen und Schülern beider Bildungsgänge ausgestaltet?
- (3) Wie bewerten Schülerinnen und Schüler die zur Verfügung stehende außerschulische Freizeit hinsichtlich ihrer individuellen Interessen, wie etwa Zeit mit Freunden zu verbringen oder sich zu erholen?
- (4) Wie verhandeln Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe die erwartete Differenz zwischen den Bildungsgängen G8 und G9-neu?

3.2 Methodischer Zugang

Auf Basis von 13 teilnehmenden nordrhein-westfälischen Gymnasien mit neuem G9-Bildungsgang, zwei davon mit parallelem G8/G9-neu-System, wurden im Schuljahr 2011/12 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 im letzten reinen G8-Bildungsgang vor der Umstellung der Schulen auf G9-neu-Bildungsangebote mittels papierbasiertem Fragebogen befragt. Ergänzend dazu wurde mit der Befragung der Schülerinnen und Schüler der Modellgymnasien im G9-neu-Bildungsgang begonnen, die sich dann im Schuljahr 2012/13 ebenfalls in der sechsten Jahrgangsstufe befanden und fortan mittels implementiertem Online-Fragebogen befragt wurden. Durch zwei Vollerhebungen an den Modellgymnasien konnte ein innerschulisches Kontrollgruppendesign mit einer zeitlichen Verlagerung von einem Jahr realisiert werden, das einen Vergleich von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 im G8-Bildungsgang ($N=734$; Rücklauf: 86,9%) mit denjenigen im G9-neu-Bildungsgang ($N=572$; Rücklauf: 56,9%) – bei teils eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten im G9-neu-Bildungsgang, jedoch höherem Anteil ausgefüllter Bögen – an den Modellgymnasien ermöglicht und damit Antworten zu den ersten drei Forschungsfragen liefert. Auf Basis der vollständig ausgefüllten Bereiche im papier- und internetbasierten Fragebogen, die folgend dargelegt werden, konnte ein Sample von $n=534$ Schülerinnen und Schülern im G8-Bildungsgang und $n=521$ im neuen G9-Bildungsgang realisiert werden. Vertiefende Informationen zur Stichprobe und den Befragungsmodalitäten sind in *van Ackeren* u.a. (2013) dokumentiert.

In Anlehnung an Zeitbudget-Studien (vgl. *Schaarschmidt* u.a. 2007; *Spiel/Wagner* 2002; *Blass* 1980) und der Studie zur Belastung von *Böhm-Kasper* u.a. (2001) wurde – im Anschluss an die papierbasierte, bewusst teilstandardisierte Fassung für den G8-Bildungsgang – ein standardisiertes Instrument zur Erfassung der Zeitnutzung entwickelt. Der Umfang außerschulischer Zeit von montags bis freitags wurde im Rahmen eines Wochenplans mit Zeitraster durch folgende Angaben ermittelt: Verlassen des Schulgebäudes, Teilnahme am Ganzttag, Dauer des Schulwegs und Zeit des Zubettgehens. Die fortan internetbasierte Erhebung im G9-neu-Bildungsgang ermöglichte eine stärkere Strukturierung des Wochenplans, indem u.a. die Terminanzahl auf 5 beschränkt wurde.

Die darüber hinaus erfolgte Abfrage von außerschulischen Freizeitaktivitäten stellt ebenfalls eine Eigenentwicklung dar, die auf Grundlage bisheriger Aktivitätenlisten, wie etwa der AID:A-Studie, im Rahmen eines qualitativen Gruppeninterviews mit der Zielstichprobe vergleichbarer Schülerinnen und Schülern (u.a. Jahrgangsstufe 6 in Nordrhein-Westfalen) systematisch angepasst wurde, um den Duktus und aktuelle Veränderungen der Zielgruppe zu berücksichtigen (vgl. *Infas/TNS Infratest* 2009). Das entwickelte Instrument kann in schul- und freizeitbezogene Aktivitäten differenziert werden. Darüber hinaus wird innerhalb der freizeitbezogenen Aktivitäten zwischen strukturierten, d.h. terminierten, und unstrukturierten Aktivitäten unterschieden. Das internetbasierte Instrument stellte zentrale Aktivitätskategorien der papierbasierten Befragung im G8-Bildungsgang zur Auswahl.

Auf etablierte Instrumente konnte auch im Bereich der Bewertung der außerschulischen Zeit nicht zurückgegriffen werden, so dass weitere eigenentwickelte Items zur Wahrnehmung und Bewertung der inner- und außerschulischen Zeit entstanden. Mit Blick auf die wahrgenommene Belastung der Schülerinnen und Schüler konnten in Anlehnung an *Böhm-Kasper* u.a. (2001) und das nationale Bildungspanel (vgl. *Blossfeld/Weinert* 2010) Skalen adaptiert werden, die mit der Schule in Verbindung stehende psychosomatische Beschwerden ($\alpha=.79$; 7 Items, z.B. „Ich habe immer wieder Bauchschmerzen“) und Beanspruchungsgefühle ($\alpha=.86$; 6 Items, z.B. „Wenn ich morgens an meinen Schultag denke, fühle ich mich häufig nervös“) auf einer vierstufigen Likert-Skala abbilden.

Die genutzten Items und Skalen zur Analyse von Umfang, Gestaltung und Bewertung außerschulischer Zeit weisen mindestens Intervallskalenniveau auf, so dass neben deskriptiv-statistischen Auswertungen ein Vergleich der Gruppe von Lernenden im G8-Bildungsgang mit denen im G9-neu-Bildungsgang mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben (zweiseitig; $p<.05$) möglich ist.

Mit dem Gruppendiskussionsverfahren und der dokumentarischen Methode wurden die Wahrnehmungen von Differenz aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler erhoben und sich damit der vierten Forschungsfrage des Mixed-Methods-Designs genähert. Unter Berücksichtigung eines theoretischen Samplings und maximaler Kontrastierung wurden 20 Gruppendiskussionen an den zwei vorhandenen Modellgymnasien mit parallelem G8/G9-neu-Bildungsgang von insgesamt 13 G9-neu-Gymnasien in Freundesgruppen von Schülerinnen und Schülern durchgeführt: Sie tauschten sich in bildungsgang- und geschlechtsspezifischen sowie gemischten Gruppen zu den Themen Freizeit und Bildungsgang aus. In der Erhebung werden selbige Kinder fokussiert, die zuvor quantitativ befragt wurden und als sich am Ende der Kindheitsphase befindende „Lücke-Kinder“ (*Fuhs* 2010, S. 722) bezeichnet werden können. Sie werden als Akteure und Gestalter ihrer eigenen Lebenswelt im Kontext generationaler Ordnung betrachtet (vgl. *Rohlf*s 2011; *Hönig* 2009) und ihre Beschreibungen von Freizeit und Bildungsgang mit Hilfe dokumenta-

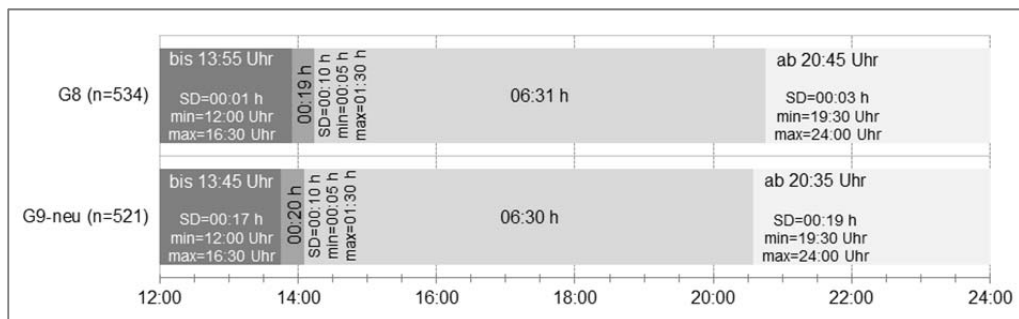
rischer Textinterpretation komparativ rekonstruiert (vgl. *Bohnsack/Pfaff* 2010; *Bohnsack/Pfaff/Weller* 2010). Im Rahmen dieses Beitrags wird exemplarisch ein Transkriptionsauschnitt der Analysen dargestellt.

4 Empirische Befunde

4.1 Umfang und Gestaltung außerschulischer Freizeit

Die Befunde zum Umfang außerschulischer Freizeit verweisen zunächst auf einen signifikanten Gruppenunterschied: Schülerinnen und Schüler im G8-Bildungsgang verlassen die Schule wochentags gegen 13:55 Uhr und damit durchschnittlich 10 Minuten später als diejenigen im G9-neu-Bildungsgang ($t(1053)=13.57, p=.01, d=.84$). Ausgehend vom durchschnittlichen Schülende wurde die zur Verfügung stehende Freizeit berechnet: Dazu wurde die Dauer für den Schulweg addiert und der Zeitraum bis zur Zubettgehzeit ermittelt. Die Berechnung dieses Zeitraums zeigt, dass Lernenden beider Bildungsgänge etwa 6,5 Stunden Freizeit zur Verfügung stehen (s. Abbildung 1). Der zur Verfügung stehende Zeitraum variiert mit durchschnittlich 20 Minuten in Abhängigkeit von der (Nicht-)Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten – knapp 40% nehmen an Ganztagsangeboten teil –, ist aber unabhängig vom Bildungsgang.

Abb. 1: Zeitpunkt Schulende, Dauer Schulweg, Dauer Freizeit, Zeitpunkt Schlafen (v.l.n.r.)



Anmerkung: Angabe von Mittelwert, Standardabweichung, Spannweite in Stunden und Minuten.

Im Zeitraum der zuvor ermittelten Freizeit wird zwischen schulbezogenen Tätigkeiten, strukturierten und unstrukturierten Freizeitaktivitäten differenziert; der konkrete Umfang und die Anzahl der Termine innerhalb der strukturierten Freizeit sind in Tabelle 1 dargestellt:

Tab. 1: Angabe der Dauer für schulbezogene Tätigkeit, strukturierte und unstrukturierte Freizeit in Stunden und Minuten sowie Angabe der Anzahl von Terminen

außerschulische Freizeit	G8 (n=534)		G9-neu (n=521)	
	M	SD	M	SD
schulbezogen (Fokus: Hausaufgaben)	00:59 h	00:45 h	01:00 h	00:30 h
unstrukturiert (z.B. Freunde treffen)	02:49 h	00:45 h	01:42 h	00:48 h
strukturiert (z.B. Sportverein)	01:23 h	00:45 h	03:13 h	02:15 h
Anzahl Termine/Tag	1	.65	2	.72
Anzahl Termine/Woche	2	1.32	5	.00

Im Kontext schulbezogener Tätigkeiten, die Hausaufgaben, Lernen und Üben für die Schule sowie Nachhilfe umfassen, stellt die Erledigung der Hausaufgaben die zentrale Aktivität in der Freizeit dar, sofern dies nicht bereits im Ganzttag stattgefunden hat. Lehrende beider Bildungsgänge benötigen durchschnittlich 1 Stunde für ihre Erledigung, wobei die Spannweite bei jeweils minimal 30 Minuten individuell stärker im G9-neu-Bildungsgang variiert: Dort werden maximal 4 Stunden für Hausaufgaben angegeben und im Vergleich zum G8-Bildungsgang wird mit maximal 2,5 Stunden vereinzelt mehr Zeit benötigt.

Mit Blick auf die strukturierten, d.h. terminierten, Freizeitaktivitäten geben Schülerinnen und Schüler im G8-Bildungsgang eine geringere tägliche und wöchentlich bilanzierte Termindichte an als diejenigen im G9-neu-Bildungsgang: Für Lernende im G8-System sind durchschnittlich 2 Tage pro Woche mit maximal einem Termin pro Tag verplant, der vor allem für sportliche und musisch-künstlerische Aktivitäten genutzt wird. Dagegen verweisen Lernende im G9-neu-System mit 5 verplanten Tagen pro Woche und maximal 2 Terminen pro Tag auf eine stärker strukturierte Zeit nach der Schule, die neben sportlichen und musisch-künstlerischen Aktivitäten für etwa jede/n Fünfte/n auch mit sozialen Aktivitäten in Gruppen (z.B. Pfadfinder, Messdiener) verplant ist. Im Vergleich zum G8-Bildungsgang mit knapp 1,5 Stunden wenden sie mit über 3 Stunden täglich doppelt so viel Zeit für strukturierte Freizeitaktivitäten auf.

Bei einer Vielfalt unstrukturierter Freizeitaktivitäten steht der Konsum neuer Medien (z.B. Fernsehen, Computer-/Konsolen-Spiele, in sozialen Netzwerken aktiv sein) bei Schülerinnen und Schülern beider Bildungsgänge an der Spitze der täglichen Beschäftigungen. Darüber hinaus treffen sich über die Hälfte etwa 4-mal pro Woche mit Freunden. Insbesondere diejenigen im G8-Bildungsgang gestalten mit knapp 3 Stunden ihre Freizeit unstrukturiert, Lernende im neuen G9-Bildungsgang verwenden dafür etwa 1 Stunde weniger.

4.2 Bewertung der außerschulischen Freizeit

Die Bewertung der zur Verfügung stehenden außerschulischen Freizeit fällt insgesamt positiv aus. Dies gilt einerseits für Schülerinnen und Schüler im G8-Bildungsgang, die ihre zeitlichen Ressourcen nach der Schule als oft ausreichend einstufen (vierstufige Likert-Skala von *fast immer* bis *fast nie ausreichend*; $M=2.09$, $SD=.96$). Andererseits schätzen aber auch Lernende im G9-neu-Bildungsgang die außerschulische Freizeit positiv ein, da ihnen ausreichend Zeit für individuelle Interessen ($M=1.97$, $SD=1.10$), Treffen mit Peers

($M=2.06$, $SD=1.13$) oder zur Erholung bleibt ($M=2.04$, $SD=1.11$). Die verhältnismäßig hohen Standardabweichungen verweisen auf eine Gruppe, die ihre zeitlichen Ressourcen knapper einstuft, wobei die Beurteilung der außerschulischen Freizeit unabhängig von der Teilnahme an Ganztagsangeboten der Schule ist.

Abgesehen von der insgesamt positiven Bewertung außerschulischer Freizeit zeigt sich im Bereich Belastungsempfinden ein differenzierteres Bild (s. Tabelle 2):

Tab. 2: Angabe auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=stimme nicht zu – 4=stimme voll zu)

Skalen zum Belastungserleben	G8 (n=534)		G9-neu (n=521)	
	M	SD	M	SD
psychosomatische Beschwerden	1.48	.68	2.04	.66
Beanspruchungsgefühle	1.92	.67	1.59	.78

Regelmäßige körperliche Beschwerden werden vor allem von Schülerinnen und Schülern im G9-neu-Bildungsgang beschrieben, wohingegen Beanspruchungsgefühle im G8-Bildungsgang verstärkt wahrgenommen werden. Diese Einschätzungen befinden sich auf einem geringen Niveau, wobei signifikante Gruppenunterschiede bei körperlichen Beschwerden ($t(1298)=14.92$, $p=.04$, $d=.83$) und mit geringerer Effektstärke auch bei Beanspruchungsgefühlen ($t(1297)=8.19$, $p=.04$, $d=.45$) diese differenten Einschätzungen unterstreichen. Darüber hinaus veranschaulichen die im G9-neu-Bildungsgang erfassten Items zur Belastung in der Freizeit ($M=1.67$, $SD=.68$), dass es den Schülerinnen und Schülern tendenziell leicht fällt, sich in der Freizeit von der Schule zu erholen, und die Schule bei der Freizeitgestaltung nahezu vergessen werden kann.

4.3 Verhandlung von Differenz

Eine exemplarisch ausgewählte Gruppendiskussion mit vier Jungen – gekennzeichnet mit dem Kürzel ‚m‘ im Sinne dokumentarischer Transkriptionskonvention – im G8-Bildungsgang verhandelt das Verhältnis von G8 und G9-neu, indem die Positionierung zu G8 auf Ebene des normativen Diskurses zurückgewiesen wird (*Gruppe B.1, Passage Perspektivwechsel, Z. 655-666*):

- Y: [...] ihr seid ja jetzt G8. und wir fragen ja auch die G9er. was meint ihr würden die uns zu ihrer Freizeit erzählen.
- Am: also ich glaub das ist das ist völliger Blödsinn weil zum Beispiel die sind weiter im Englischbuch als wir und all so=n Blödsinn, also ich find das ist überhaupt kein Unterschied; die haben weniger Stunden lernen manchmal viel oder wenig also das ist eigentlich völlig scheißegal. aber die haben die die haben zwar mehr Freizeit weil sie dadurch halt keine Stunden haben aber lernen meistens viel mehr?
- Bm: also G9 bringt eigentlich gar nichts- okay wir
- Dm: ↳also ich hab auch=n Freund?
- Bm: ↳müssen=s ordnen. [...] das bringt eigentlich nichts. die sind weiter die G9er als wir, und wir haben viel mehr Stunden. das ist Kacke. weil wir (.) öhm (.) haben eigentlich vielleicht viel weniger Freizeit, obwohl=s ist jetzt nicht schlimm, aber ich find das ist eigentlich dumm- die sind weiter im Unterricht, [...] wir haben mehr wir haben viel mehr Stunden weniger Freizeit. die sind weiter viel mehr Freizeit. [...]

- Dm: ↳also ich also ich also ich kenn
 en Freund, der ist eigentlich G9, und sein Lehrer denkt der wär (.) also er wär also sozusagen
 ganze Klasse wär in (.) G8, und die schreiben irgendwie in einem also man muss da immer
 drei Arbeiten im Halbjahr schreiben, von jedem Fach- und die schreiben die ganz schnell hin-
 tereinander, und wir wir haben jetzt noch nicht mal
- Cm: ↳wir müssen vier. oder drei;
- Dm: ↳ja eine. ja also und das ist eigentlich auch schon bisschen un-
 sinnig weil jetzt wird jetzt wird jetzt wird dann wieder gesagt ja G9 ist ja so super und alles
 und das ist eigentlich voll unlogisch.
- Am: ↳ja okay Dm das wissen wir. [...]

Der eingangs angeregte Perspektivwechsel initiiert zunächst das Thema, über Bildungsgang und Freizeit zu sprechen. Darüber hinaus weist diese Themeninitiierung bereits mit der Unterscheidung von G8 und G9-neu im Hinblick auf Freizeit einen propositionalen Gehalt auf. Diese Zuschreibung wird von der Gruppe mit Hilfe formaler Grenzziehungen zurückgewiesen, indem kommunikatives Wissen – wie etwa zum Stundenvolumen in den Bildungsgängen – illustriert wird. Spannend ist hierbei die Verhandlung über den angesprochenen Diskurs hinaus: Es wird eine Diskrepanz zwischen Bildungszeit und Effizienz zum Ausdruck gebracht, in der sich eine nicht der Logik – also dem konjunktiven Wissen der Gruppe – entsprechende Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern im G8- und G9-neu-Bildungsgang dokumentiert. Die Gruppe orientiert sich demnach an der Prüfung kommunikativen Wissens sowie an einer Effizienz von Bildung, die auch im Hinblick auf den Konkurrenzgedanken nicht dem konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe zu entsprechen scheint („G9 ist ja so super und alles und das ist eigentlich voll unlogisch“). Freizeit wird dabei von der Gruppe als Abgrenzung zum Stundenvolumen – verortet innerhalb der Schule – konzeptualisiert, wobei wie zuvor ein Widerspruch zwischen dem Stundenvolumen respektive dem Bildungsgang und effizientem Lernen konstruiert wird („wir haben viel mehr Stunden weniger Freizeit. die sind weiter viel mehr Freizeit“).

5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde auf Basis der Daten zum Schulversuch „Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren“ in Nordrhein-Westfalen den Zusammenhang von veränderter Lernzeit und außerschulischer Freizeit von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 in den Blick genommen.

Die Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen: Zunächst zeigten sich keine Differenzen im Umfang außerschulischer Freizeit in den Bildungsgängen G8 und G9-neu. Die qualitativen Befunde verdeutlichten, dass die Schülerinnen und Schüler einen Widerspruch wahrnehmen zwischen erwarteter und tatsächlicher Effizienz der Nutzung von Bildungszeit (vgl. weiterführend *Klemm* 2008). Die quantitativen Ergebnisse zur Ausgestaltung außerschulischer Freizeit verdeutlichten, dass Lernende im G9-neu-Bildungsgang bis auf eine geringe Teilpopulation im Durchschnitt ebenso viel Zeit für schulbezogene Tätigkeiten benötigen wie diejenigen im G8-Bildungsgang. Mit Blick auf strukturierte Freizeitaktivitäten konnten diese vermehrt bei Schülerinnen und Schülern im G9-neu-Bildungsgang festgestellt werden: Sie verwenden doppelt so viel Zeit wie diejenigen im G8-Bildungsgang. Dabei zeigten sich im G8-Bildungsgang vergleichsweise stärker aus-

geprägte Beanspruchungsgefühle und eine geringere Termindichte im Kontext strukturierter Freizeitaktivitäten. Obgleich die außerschulische Freizeit einen bildungsgangspezifischen Grad strukturierter Freizeitbeschäftigung aufweist, steht der überwiegende Teil der Zeitressourcen für unstrukturierte Freizeitaktivitäten zur Verfügung. Aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler beider Bildungsgänge wurde die außerschulische Freizeit positiv und als ausreichend eingestuft, und zwar unabhängig von differenter Ausgestaltung bzw. Schwerpunktsetzung. Diese Befunde werden im Folgenden eingeordnet und innerhalb verdichteter Schlussfolgerungen interpretiert sowie kritisch beleuchtet.

5.1 Außerschulische Freizeitgestaltung als Ausdruck bildungsgangspezifischer Erwartungen

Der Umfang von 6,5 Stunden außerschulischer Freizeit schließt grundsätzlich an Ergebnisse der Zeitbudgeterhebung 2001/02 an, die bei 10- bis unter 14-Jährigen einen Umfang von 6,5 bis 7 Stunden ermittelte (vgl. *Cornelißen/Blanke* 2004). Der bildungsgangübergreifende Umfang außerschulischer Freizeit wird als Resultat der zuvor berichteten Konzeption des Schulversuchs betrachtet, die nur geringfügige Unterschiede in der wöchentlichen Stundenzahl der Erprobungsstufe zwischen dem G8- und G9-neu-Bildungsgang vorsieht. Trotz geringer Unterschiede wurde eingangs postuliert, dass sich die Ausgestaltung und Bewertung außerschulischer Freizeit – in Anlehnung an die Theorie individuellen Zeiterlebens – aufgrund der Erwartungen der Akteure unterscheiden (vgl. *Schöneck* 2009). Dies wurde u.a. in der Ausgestaltung außerschulischer Freizeit deutlich: Verglichen mit den Befunden von *Böhm-Kasper* u.a. (2001, S. 98) wurde ein Jahrzehnt zuvor – bildungsgangübergreifend betrachtet – etwa 20 Minuten weniger Zeit mit schulbezogenen Tätigkeiten verbracht als im nordrhein-westfälischen G8- bzw. G9-neu-Bildungsgang, jedoch zeigte sich in der Untersuchung von *Böhm-Kasper* u.a. (2001) eine geringere Zeitbelastung für Schülerinnen und Schüler im bisherigen G9-Bildungsgang. Auch in der Studie von *Böhm-Kasper* u.a. (2001, S. 103) wurde der Zeitaufwand für strukturierte Freizeitaktivitäten erhoben, der mit 4,5 bis 5 Stunden pro Woche deutlich unter dem täglichen Zeitaufwand der Lernenden im G8- und G9-neu-Bildungsgang liegt. Entgegen den Befunden von *Milde-Busch* u.a. (2010) steht den Schülerinnen und Schülern im G8-Bildungsgang nicht weniger unstrukturierte Zeit ohne feste Termine zur Verfügung, wobei einschränkend festgehalten werden muss, dass *Milde-Busch* u.a. (2010) Lernende der gymnasialen Oberstufe im G8- und G9-Bildungsgang – nicht im G9-neu-Bildungsgang – befragt haben sowie ggf. Ländereffekte vorliegen.

Zusammenfassend verdeutlichen die berichteten Ergebnisse auf Basis ähnlich verfügbarer Zeitressourcen nach der Schule eine unterschiedliche Gestaltung und Schwerpunktsetzung. Demzufolge wird ein bildungspolitisches Ziel der Einführung von G9-neu, nämlich mehr Zeit für außerschulische Aktivitäten zu ermöglichen (vgl. *Acht* 2011), im Vergleich zum G8-Bildungsgang nicht im Umfang, sondern vielmehr in der qualitativen Ausgestaltung sichtbar. Dabei muss einschränkend festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Ermessen Aktivitäten in den Wochenplan eintragen, die sich nicht auf den gesamten Freizeitumfang summieren lassen: Somit bleibt eine exakte Bestimmung weiterer Beschäftigungen, wie etwa gemeinsames Essen mit der Familie oder regelmäßige Arztbesuche, in der retrospektiven Erfassung offen. Diese Befunde, als auch die überraschend geringe Differenz von Freizeit bei (Nicht-)Ganztagesteilnahme und

der mögliche Einfluss der Datenclusterung (Schüler in Klassen, Klassen in Schulen) erscheinen im Rahmen der längsschnittlichen Betrachtung – vor dem Hintergrund veränderter Stundentafeln ab der Jahrgangsstufe 7 – von besonderem Interesse.

Der Umfang schulbezogener Tätigkeiten und strukturierter Freizeitaktivitäten mit ihren benötigten Zeitressourcen erwecken vor allem bei *Schülerinnen und Schülern im G9-neu-Bildungsgang* den Eindruck einer eher terminierten, strukturierten Ausgestaltung von Freizeit und Kindheitsphase (vgl. *Wehr* 2009; *Zeiber/Zeiher* 1998). Die maximal ausgeschöpfte Terminanzahl von 5 mit einer Standardabweichung von $SD=.00$ im G9-neu-Bildungsgang ist zudem auf eine systematische Verzerrung des internetbasierten Erhebungsdesigns zurückzuführen, aus dem sich zwangsweise Ungenauigkeiten im Sinne unpräziser Angaben seitens der Schülerinnen und Schüler zu ergeben scheinen. Dieser empirisch ermittelte Unterschied zwischen beiden Bildungsgängen in der Ausgestaltung von Freizeit könnte zunächst auf eine Verdopplung strukturierter und institutionalisierter Freizeit und somit auf eine zunehmende Strukturierung von Freizeit z.B. durch Termine verweisen, in der eine Zweckorientierung von Freizeit evident zu sein scheint (vgl. *Soremski/Lange* 2010; *Opaschowski* 2006; *Fuhs* 1996). In diesem Zusammenhang wird postuliert, dass eine für Kinder als „sinnvoll“ (*Fuhs* 2010, S. 713) erachtete Gestaltung von Freizeit ihre Freizeitmöglichkeiten prägen, v.a. im G9-neu-Bildungsgang (vgl. *Soremski/Lange* 2010; *Opaschowski/Pries* 2008). Deutlich wird diese These insbesondere in der zunehmenden Bildungsorientierung bei der Freizeitgestaltung, die bei Jugendlichen auf Basis längsschnittlicher SOEP-Daten festgehalten wurde (vgl. *Hille/Arnold/Schupp* 2013). Darüber hinaus wird eine individuell unterschiedliche Passung von Leistungsanforderungen und -fähigkeiten konstatiert: Im Rahmen vertiefender Analysen konnte *Kühn* (2014) aufzeigen, dass sich ein vergleichsweise hoher Anteil von Lernenden im G9-neu-Bildungsgang ohne Gymnasialempfehlung befindet, was die vorige Vermutung einer verstärkt strukturierter Freizeitgestaltung im Vergleich zur unstrukturierten stützt. Anknüpfend an *Isengard* (2005) ist in weiteren Untersuchungen eine nähere Betrachtung der Art der ausgeübten Freizeitaktivitäten wie etwa der konkreten Sportart notwendig, um den Einfluss soziodemographischer Merkmale und/oder bildungsgangbezogener Differenzen zu bestimmen.

Mit Blick auf die *Schülerinnen und Schüler im G8-Bildungsgang* und die Erhöhung der Wochenstunden im Anschluss an die sechste Jahrgangsstufe könnte die geringere Dichte organisierter Aktivitäten auf eine vorausschauende respektive strategische Planung zur Vereinbarkeit von Schule und Freizeit verweisen, die neben den höheren Zeitanteilen unstrukturierter Freizeitgestaltung in Prozessen der Koordination verschiedener Prioritäten sichtbar werden und ihren Ausdruck im individuellen Zeiterleben wie der dargelegten Orientierung an Effizienz finden (vgl. *Milde-Busch* u.a. 2010; *Wehr* 2009). Darüber hinaus scheinen wenig organisierte Aktivitäten auf eine eher geringe Initiierung derselben und auf eine minimale Scholarisierung von Freizeit bzw. auf einen kaum verplanten Kinderalltag zu verweisen (vgl. *Lipski* 2001; *Fölling-Albers* 2000).

5.2 Bewertung außerschulischer Freizeit als bildungsgangübergreifende Passung von Schule und Freizeit

Diese insgesamt positive Bewertung der Schülerinnen und Schüler beider Bildungsgänge in Bezug auf ihre Freizeitressourcen legt, wie zuvor bereits angedeutet, eine Passung von

verfügbarer außerschulischer Freizeit und ihrer Ausgestaltung nahe, welches zu einem positiven Erleben dieser Zeit führt und eine Passung von Zeithandeln und -erleben unterstreicht (vgl. *Schöneck* 2009; *Zeiger* 2009b). Darüber hinaus scheint die ebenfalls positive Bilanzierung der Freizeit vor dem Hintergrund einer quantitativen Verkürzung durch Ganztagssteilnahme, auf eine Erweiterung der Freizeit innerhalb der Schule und daher weniger auf eine bewusste Abgrenzung von Schule und Freizeit zu verweisen (vgl. *Arnoldt* 2010). Damit wird ein Wandel des Begriffes Freizeit konstatiert, der insbesondere im Kontext der Einführung von Ganztagssschulen sichtbar wird: Der Terminus Freizeit beinhaltet neben dem außerschulischen Bereich nunmehr gebundene und ungebundene Freizeitbereiche innerhalb der Schule (vgl. *Holtappels* 2011). Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird daher von der Entgrenzung von Freizeit respektive der Entscholarisierung von Schule gesprochen (vgl. *Fölling-Albers* 2000), in der verstärkt non-formale und informelle Lerngelegenheiten und -kontexte (vgl. *Dohmen* 2001) verortet werden. Auch das Angebots- und Aufgabenspektrum von Ganztagssschulen kann in Anlehnung an *Holtappels* (2011) als erweitert betrachtet werden, was sich beispielsweise in einer Kooperation der Schule mit außerschulischen Trägern zeigt, die über eine Betreuungsfunktion hinaus u.a. zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann (vgl. *Harring* 2011). Angenommen wird, dass schulische Angebote verstärkt als Freizeitraum erlebt und außerschulische Freizeitermine bei einem insgesamt niedrigen Belastungsniveau als wenig einschränkend wahrgenommen werden (vgl. *Soremski/Lange* 2010). Darüber hinaus könnten die quantitativ erfassten, vergleichsweise ausgeprägten Beanspruchungsgefühle im G8-Bildungsgang auf eine Reproduktion des außer- und innerschulisch vermittelten normativen Diskurses rekurrieren, der G8 – insbesondere als Kontrollgruppe an Gymnasien mit neuem G9-Bildungsgang – als beschleunigten, aber vor allem belastenden Bildungsweg zum Abitur beschreibt und durch ein negatives Erleben von Freizeit gerahmt wird (vgl. *Schöneck* 2009). Dies wird mit ersten qualitativen Befunden mittels dokumentarischer Methode zur Verhandlung von Differenz zwischen den Bildungsgängen G8 und G9-neu unterstrichen, indem diese kommunikativen Wissensbestände – vermittelt u.a. von weiteren Akteuren im Feld Schule und Freizeit sowie von Medien – zugunsten konjunktiver zurückgewiesen werden. Damit wird ebenfalls der methodisch kritische Aspekt relevant, dass die quantitative Betrachtung zur Bewertung der außerschulischen Freizeit im Kontext veränderter Schulzeit von einer Differenz zwischen dem G8- und G9-neu-Bildungsgang ausgeht, der von den Schülerinnen und Schülern der sechsten Jahrgangsstufe kaum wahrgenommen bzw. unter Bezugnahme auf die Theorie des Zeiterlebens individuell verschieden erlebt wird.

Folglich scheint der neu implementierte G9-Bildungsgang aus Perspektive der Einzelschule zu diesem Zeitpunkt eher zu einem Profilierungsmerkmal bzw. zu steigenden und/oder konstanten Anmeldezahlen innerhalb einer von Konkurrenz geprägten Schullandschaft beizutragen (vgl. *Kühn* u.a. 2013) als zu erlebbaren Differenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Dies gilt ebenfalls für den unterrichtlichen Bereich, der aus Sicht der Schülerinnen und Schüler keine bildungsgangspezifischen Unterschiede aufweist (vgl. *van Ackeren* u.a. 2013). In Anlehnung an die zweite World-Vision-Kinderstudie wird damit die Relevanz der qualitativ erfassten Perspektive von Schülerinnen und Schülern deutlich, welche die quantitativen Befunde nicht nur vertiefen, sondern darüber hinaus den Blick auf außerschulische Freizeit in ihrer Bedeutungsvielfalt im Kontext veränderter Lernzeit bzw. schulischem Zeitregime erweitern (vgl. *Hurrelmann/Andresen/Schneekloth* 2011; *Zeiger* 2009b). Darauf verwies u.a. bereits das selektive Ausfüllverhal-

ten im Bereich Freizeitaktivitäten und die Restgröße zur ermittelten Summe außerschulischer Freizeit. Den veränderten, vielfältigen Bedeutungen von Freizeit wurde sich anhand des Transkriptauszugs genähert: Deutlich wurde ein Spannungsfeld zwischen dem Stundenvolumen bzw. effizientem Lernen innerhalb der Schule und einer von Schule abgegrenzten Konzeption von Freizeit. Dies verweist auf weiteren Analysebedarf zum subjektiv geprägten Terminus Freizeit respektive dem Erleben von Freizeit im Kontext veränderter Lernzeit, dem in vertiefenden Analysen nachgespürt wird (vgl. Kelly 2012; Opa-schowski 2006; Dollase 1990). Inwiefern sich schulische Ganztagsangebote am Peer-Kontext orientieren oder institutionell zu einer Reduktion außerschulischer Pflege von Freundschaften und im Sinne negativen Zeiterlebens zu einer Bedürfnisaufschiebung beitragen, gilt es weiterhin zu prüfen (vgl. Soremski/Lange 2010; Schöneck 2009; Feg-ter/Andresen 2008). Über die dargestellte exemplarische Näherung hinaus, werden derzeit im Rahmen einer Qualifikationsarbeit vertiefende, fallübergreifende Auswertungen durchgeführt, in denen – neben den Verhandlungen von Differenz zwischen G8 und G9- neu im Spannungsfeld von Bildungszeit und -nutzen – u.a. das Verhältnis von Freizeitvorstellungen und -interessen der Kinder zu den „Bildungsplänen und -strategien der Erwachsenen“ (Fuhs 2010, S. 714) in Bezug auf die Kategorien Zeit und Raum, wie die der Ganztagschule, betrachtet wird (vgl. Burghardt 2014; Coelen/Stecher 2014; Schmidt-Lauff 2012; Zeiher/Zeiher 1998).

Literatur

- Acht, R. (2011): Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren. Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 63, 7, S. 353-355.
- Ackeren, I. van/Bellenberg, G./Blumentritt, L./Brahm, G. im/Helmer, K./Kosmalla, C./Kuhn, A./Reintjes, C. (2013): Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren. Abschlussbericht zur ersten Förderphase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs (NRW). Universität Duisburg-Essen und Ruhr-Universität Bochum, Unveröffentlichtes Dokument.
- Arnoldt, B. (2010): Die Verbindungslücke. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): Ganz ist nicht genug. Was die Ganztagschulen in Deutschland leisten – und welche Potenziale noch ungenutzt bleiben. DJI Bulletin, 1, 91, S. 11-13.
- Baacke, D. (1976): Einführung in die außerschulische Pädagogik. – München.
- Blass, W. (1980): Zeitbudget-Forschung: Eine kritische Einführung in Grundlagen und Methoden. – Frankfurt.
- Blossfeld, H.-P./Weinert, S. (2010): Nationales Bildungspanel NEPS. Reform der Oberstufe in Thüringen. Schüler/innen. Haupterhebung 2009/10. Online verfügbar unter: <https://www.neps-data.de>, Stand: 20.09.2013.
- Böhm-Kasper, O./Bos, W./Körner, S. C./Weishaupt, H. (2001): Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. – Weinheim.
- Bohnsack, R./Pfaff, N. (2010): Die dokumentarische Methode. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. – Weinheim.
- Bohnsack, R./Pfaff, N./Weller, W. (2010): Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research. – Opladen.
- Brahm, G. im/Kühn, S. M./Wixfort, J. (2013): Wie nehmen Schülerinnen und Schüler des doppelten Abiturjahrgangs die eigene Schulzeit wahr? Eine geschlechtsspezifische Analyse der Schülerperspektive auf acht- und neunjährige Bildungsgänge am Gymnasium. *Schulpädagogik heute*, 8, 4, S. 1-16.
- Burghardt, D. (2014): Homo spatialis. Eine pädagogische Anthropologie des Raums. – Weinheim.
- Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. – Weinheim.
- Cornelißen, W./Blanke, K. (2004): Zeitverwendung von Mädchen und Jungen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung*. – Wiesbaden, S. 160-174.

- Dohmen, G.* (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. – Bonn.
- Dollase, R.* (1990): „Die Freizeit findet im Kopfe statt“ – Hypothesen und Vermutungen zur psychologischen Qualifizierung des Freizeitbegriffs. In: *Fromme, J./Hatzfeld, W./Tokarski, W.* (Hrsg.): Zeiterleben – Zeitverläufe – Zeitsysteme. Forschungsergebnisse zur Zeittheorie und Zeitökonomie mit ihren Konsequenzen für Politik, Planung und Pädagogik – Bielefeld, S. 123-132.
- Fastenmeier, W./Gstalter, H./Lehnic, U.* (2003): Was empfinden Menschen als Freizeit? – Emotionale Bedeutung und Definition. In: *Institut für Mobilitätsforschung* (Hrsg.): Motive und Handlungsansätze im Freizeitverkehr. – Berlin, S. 13-29.
- Fegter, S./Andresen, S.* (2008): Entgrenzung. In: *Coelen, T./Otto, H. U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 832-840.
- Fölling-Albers, M.* (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, 2, S. 118-131.
- Fölling-Albers, M.* (2008): Alte und neue Rhythmen schulischer Zeit. In: *Zeith, H./Schroeder, S.* (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. – Weinheim, S. 133-141.
- Fuhs, B.* (1996): Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: *Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. – Opladen, S. 129-158.
- Fuhs, B.* (2010): Kindheit und mediatisierte Freizeitkultur. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. – Wiesbaden, S. 711-726.
- Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A./Janke, D./Kellermann, D./Lipski, J.* (Hrsg.) (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. – München.
- Geiler, U.-C.* (2011): In einem Jahr weniger zum Abitur = Stress ohne Ende für Schüler? Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 22, 4, S. 111.
- Gibson, H. J./Singleton, J. F.* (Hrsg.) (2012): Leisure and Aging. Theory and Practice. – Champaign, Illinois.
- Hampsch, H.* (1998): Freizeit und Schule. Die Selektion von Freizeitaktivitäten und ihr Einfluß auf schulisches Leistungs- und Sozialverhalten. – Frankfurt am Main.
- Harring, M.* (2011): Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. – Wiesbaden.
- Hille, A./Arnold, A./Schupp, J.* (2013): Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. Wochenbericht des DIW Berlin, 80, 40, S. 15-25.
- Hinz, A.* (2000): Psychologie der Zeit. Umgang mit der Zeit, Zeiterleben und Wohlbefinden. – Münster.
- Holtappels, H. G.* (2011): Ganztagschule. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 113-124.
- Honig, M.-S.* (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim.
- Hurrelmann, K./Andresen, S./Schneekloth, U.* (2011): Die World Vision Kinderstudien 2007 und 2010: Zentrale Ergebnisse. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6, 3, S. 321-332.
- Immerfall, S./Wasner, B.* (2011): Freizeit. – Opladen.
- Infas GmbH/TNS Infratest Sozialforschung GmbH* (2009): DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AIDA)“. Methodenbericht der Erhebungsinstitute – Bonn, München.
- Isengard, B.* (2005): Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung? Zur Bedeutung von Einkommen und Bildung im Zeitverlauf. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 57, 2, S. 254-277.
- Kaplan, M.* (1975): Leisure. Theory and policy. – New York.
- Kelly, J. R.* (2012): Leisure. – Urbana (Illinois).
- King, V./Busch, K.* (2012): Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens – Fürsorge, Zeitnot und Optimierungsstreben in Familien. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7, 1, S. 7-23.
- Klemm, K.* (2008): Bildungszeit: Vom Umgang mit einem knappen Gut. In: *Zeith, H./Schroeder, S.* (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. – Weinheim, S. 21-30.
- Kühn, S. M.* (2013): Schulzeit als wirksames Profilierungsmerkmal? Einzelschulische Profilierung und elterliche Schulwahlstrategien im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. Zeitschrift für Bildungsforschung, 3, 3, S. 235-252.

- Kühn, S. M. (2014): Was bedingt die Wahl eines Gymnasiums mit neunjährigem Bildungsgang? Empirische Befunde aus drei Bundesländern. In: *Liegmann, A. B./Mammes, I./Racherbäumer, K.* (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. – Münster, S. 49-64.
- Kühn, S. M./Ackeren, I. van/Bellenberg, G./Reintjes, C./Brahm, G. im (2013): Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 1, S. 115-136.
- Lehn, B. vom (2010): Generation G8. Wie die Turbo-Schule Schüler und Familien ruiniert. – Weinheim.
- Lipski, J. (2001): Freizeit der Kinder – verplant oder selbstorganisiert? *Zeitschrift für Jugendschutz*, 46, 4, S. 108-110.
- Milde-Busch, A./Blaschek, A./Borggräfe, I./von Kries, R./Straube, A./Heinen, F. (2010): Besteht ein Zusammenhang zwischen der verkürzten Gymnasialzeit und Kopfschmerzen und gesundheitlichen Belastungen bei Schülern im Jugendalter? *Klinische Pädiatrie*, 222, 4, S. 255-260.
- Opaschowski, H. W. (2006): Einführung in die Freizeitwissenschaft. – Wiesbaden.
- Opaschowski, H. W./Pries, M. (2008): Freizeit, Freie Zeit, Muße und Geselligkeit. In: *Coelen, T./Otto, H. U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 422-431.
- Reheis, F. (2010): Bildung contra Turboschule! Ein Plädoyer. – Freiburg im Breisgau.
- Rinderspacher, J. P. (2008): Die Zeitorganisation der Schule reformieren. Schwierigkeiten und Möglichkeiten. In: *Zeher, H./Schroeder, S.* (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. – Weinheim, S. 123-132.
- Rohlf, C. (2011): Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. – Wiesbaden.
- Schaarschmidt, U./Sieland, B./Fischer, A./Rahm, T./Tarnowski, T. (2007): Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe QuaGiS zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitszeitmodells. Online verfügbar unter: <http://www.quagis.de/downloads/pdf-Dateien/BerichtLAZLangfassung.PDF>, Stand: 20.09.2013.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. – Münster.
- Schöneck, N. M. (2009): Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger: Eine methodenintegrative Studie. – Wiesbaden.
- Soremski, R./Lange, A. (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. Online verfügbar unter: http://dji.de/bibs/6_GTS-Familie%20und%20Ganztagschule-Abschlussbericht.pdf, Stand: 20.09.2013.
- Spiel, C./Wagner, P. (2002): Wie lange und wofür lernen Schülerinnen und Schüler? *Empirische Pädagogik*, 16, 3, S. 329-355.
- Trautwein, U./Neumann, M. (2008): Das Gymnasium. In: *Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K./Trommer, L.* (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Reinbek, S. 467-501.
- Tokarski W./Schmitz-Scherzer, R. (1985): Freizeit. – Stuttgart.
- Vock, M./Preckel, F./Holling, H. (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. – Göttingen.
- Wehr, L. (2009): Alltagszeiten der Kinder. Die Zeitpraxis von Kindern im Kontext generationaler Ordnungen. – Weinheim.
- Zeher, H. J./Zeher, H. (1998): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. – Weinheim.
- Zeher, H. (2009a): Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart. In: *King, V./Gerisch, B.* (Hrsg.): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. – Frankfurt, S. 223-241.
- Zeher, H. (2009b): Zeit für Bildung. In: *Behnken, I./Mikota, J.* (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. – Weinheim, S. 205-215.
- Zeijl, E./Bois-Reymond, M. du/Poel, Y. te (2001): Young adolescents' leisure patterns. *Society and Leisure*, 24, 2, pp. 379-402.

Das Nationale Bildungspanel: Längsschnittperspektiven für die Kindheits- und Jugendforschung

Andrea Hopf, Thomas Bäumer, Ludwig Stecher

1 Einleitung: Trend- und Panelstudien

Um Veränderungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen im Zeitverlauf zu untersuchen, ist die Forschung auf Längsschnittstudien angewiesen. Hierunter fallen sowohl so genannte *Trendstudien* als auch *Panelstudien*. Bei Trendanalysen werden zwei unabhängige Stichproben miteinander verglichen, die aus unterschiedlichen Geburtskohorten stammen und die in jeweils (annähernd) gleichem Lebensalter mithilfe vergleichbarer Erhebungsinstrumente untersucht werden (vgl. *Walper/Tippelt* 2010, S. 218). Prominente Beispiele für solche zeitvergleichenden Trendstudien sind im Bereich der Kindheits- bzw. Jugendforschung etwa die World-Vision-Studien (vgl. *Hurrelmann/Andresen* 2010) oder die Shell-Jugendstudien (vgl. *Zinnecker* 2001).

Trendstudien haben allerdings den Nachteil, dass sie *individuelle* Veränderungen der Befragten – etwa im Übergang von der Kindheit in die Jugend – nicht untersuchen können, da an den verschiedenen Erhebungswellen nicht dieselben Personen teilnehmen. Dies ist bei Panelstudien anders. Hier werden über einen bestimmten Zeitraum hinweg mehrfach dieselben Personen befragt. (Reine) Panelstudien haben jedoch den Nachteil, dass im Laufe des Erhebungszeitraums die Stichprobe ‚altert‘. Im Falle der Kindheits- und Jugendforschung heißt dies etwa, dass bei langfristig angelegten Panelstudien die ältesten Befragten in den Folge-Erhebungswellen u. U. die Jugendphase bereits verlassen haben und Aussagen über *die* Kindheits- und Jugendphase immer weniger zulässig sind, je weiter das Durchschnittsalter der Stichprobe ansteigt. Um diesen Nachteil auszugleichen, müssten bei Panelstudien sukzessive neue Startkohorten (im Ausgangsalter der ersten Erhebungswelle) nachgezogen werden. Ein solches Design – das so genannte Panel-Kohorten-Sequenz-Design – gilt als der Königsweg in der längsschnittlichen Forschung. Es verbindet die Vorteile von Trendanalysen mit den Vorteilen von Panelanalysen und gleicht die Nachteile des jeweils anderen Verfahrens aus.

Aufgrund des hohen zeitökonomischen, logistischen und finanziellen Aufwands, den ein solches Studiendesign bedeutet, ist es verständlich, dass entsprechend langzeitlich angelegte Studien nur sehr selten umgesetzt werden können. Zwei Ausnahmen bilden etwa das Sozioökonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin, oder das Nationale Bildungspanel (NEPS; vgl. *Blossfeld/Roßbach/von Maurice* 2011), das seit 2009 von einem deutschlandweiten Forschungsnetzwerk durchge-

führt und seit 2014 am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Bamberg koordiniert wird. Wenngleich beide Studien nicht primär mit Blick auf Fragen der Kindheits- und Jugendforschung angelegt sind, bieten sich in beiden Fällen zahlreiche Anknüpfungspunkte und Analysemöglichkeiten für die Kindheits- und Jugendforschung. Wir wollen dies im Folgenden an einem Beispiel für das NEPS zeigen.

2 *Extended Education* als Teil moderner Kindheit und Jugend

Dabei beziehen wir uns auf den Bereich der non-formalen Bildungssettings. Diese werden im NEPS vom Arbeitsbereich „Bildungsprozesse in lebenslaufspezifischen Lernumwelten“ untersucht (vgl. *Bäumer* u.a. 2011). Im Fokus steht, dass Kinder und Jugendliche im Laufe des Heranwachsens in eine Vielzahl verschiedener Lernumwelten außerhalb der Schule eingebunden sind. Diese Lernumwelten bieten verschiedenste Lerngelegenheiten, die nicht nur für das schulische Lernen oder den Übergang ins Berufsleben, sondern allgemein für die Aneignung kulturellen Kapitals und für den Aufbau förderlicher sozialer Netzwerke (vgl. *Olk* 2003) nützlich sein können. Wie etwa bereits *Zinnecker* (1991) in seinem Konzept des Bildungsmoratoriums zu Anfang der 1990er Jahre zeigte, wird die Teilnahme an diesen außerschulischen Lernumwelten mit Blick auf die Bildungskarriere der Heranwachsenden immer bedeutsamer. In der angloamerikanischen Forschung hat sich für diese außerschulischen (bzw. genauer: außerunterrichtlichen) Lernsettings, die trotz des flexiblen und individuellen Rahmens, den sie bieten, dennoch primär am Kompetenzerwerb orientiert sind, der Begriff *Extended Education* etabliert. In der Regel bauen die Angebote und Programme im Bereich der *Extended Education* auf den Interessen und Motiven der Kinder und Jugendlichen auf und können gerade deshalb einen starken positiven Bildungseffekt hervorrufen (vgl. *Stecher/Maschke* 2013). Neben einer Erweiterung kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten bieten diese Angebote und Programme zusätzlich Gelegenheit zum Erwerb bzw. Ausbau sozialer Kompetenzen wie beispielsweise Verantwortungsbereitschaft und Kritikfähigkeit, oder zum Aufbau von Lernmotivation und Kreativität sowie zur Entwicklung selbstregulierter Lernstrategien (vgl. *Kubesch* 2013).

3 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Anhand der Fragestellung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den Angeboten der *Extended Education* wollen wir im Folgenden das Potenzial des NEPS mit Blick auf längsschnittliche Auswertungsperspektiven für die Kindheits- und Jugendforschung vorstellen. Die Datenbasis für die quer- als auch längsschnittlichen Analysen bilden der Scientific Use File Version 2.0.0 der Startkohorte 3 (Klasse 5), der SUF 1.1.0 der Startkohorte 4 (Klasse 9) und der SUF 2.0.0 der Startkohorte 2 (Eltern von Kindergarten-Kindern) des Nationalen Bildungspanels (NEPS)¹. Konkret beziehen wir uns im Folgenden auf das Befragungsmodul „Kurse“ aus dem (schriftlichen) Schülerfragebogen, welches jährlich erhobene Panelitems umfasst. Dieses Modul erfasst die Beteiligung hinsichtlich der Lernorte „Musikschule“, „Volkshochschule“ und „Jugendkunstschule“. Ab der dritten Welle des NEPS werden zusätzlich sonstige Kurse in Bezug auf Inhalte und Lernorte, ab der vierten Welle auch die Inhalte bei den drei vorgenannten Lernorten erfasst.² Folgende Fragestellungen sollen mit Hilfe dieser Fragebogenitems bearbeitet werden:

- (1) In welchem Umfang beteiligen sich Schülerinnen und Schüler der fünften Klassenstufe an außerschulischen Kursangeboten? Die Daten hierzu stammen aus der ersten Befragungswelle der Startkohorte 3 (*Querschnittsperspektive*).
- (2) Einbezogen werden im Folgenden auch Daten aus der zweiten Befragungswelle der Startkohorte 3. Die Schülerinnen und Schüler befanden sich zu diesem Zeitpunkt in der sechsten Klassenstufe. Da es sich bei dem Modul „Kurse“ um Panelitems handelt, können hier (einjährige) individuelle Verläufe dokumentiert werden (*Panelperspektive*).
- (3) Das Modul „Kurse“ wurde ebenso in der zweiten schulischen Kohorte, der Startkohorte 4 (neunte Jahrgangsstufe), eingesetzt. Für die Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe wurden die gleichen Analysen wie unter Punkt 1 durchgeführt. Hieraus ergibt sich die Möglichkeit eines Kohortenvergleichs der Schülerinnen und Schüler der fünften und der neunten Klassenstufe (*Kohortenperspektive*). Für die Startkohorte 4 ist bislang nur der Datensatz der ersten Welle verfügbar.
- (4) Um schließlich die Kohortenanalysen zu vervollständigen, wird ein weiterer Vergleich mit jüngeren Kindern vorgenommen. Die dazu verwendete Startkohorte 2 unterscheidet sich allerdings in einigen Punkten von den vorgenannten Startkohorten: Die Daten stammen nun nicht von den Kindern selbst, sondern von deren Eltern. Diese wurden mittels computerunterstützter Telefoninterviews in Bezug auf ihre (durchschnittlich sechsjährigen) Kinder danach befragt, inwiefern diese bestimmte außerhäusliche Lerngelegenheiten wahrnehmen. Somit ergibt sich eine inhaltliche, aber keine direkt datenbezogene Vergleichbarkeit mit den beiden anderen Startkohorten. Die verwendeten Daten sind bereits veröffentlicht.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden wir die Befunde in der Reihenfolge der oben genannten Auswertungsperspektiven (in aller Kürze) vorstellen.

4.1 Die Querschnittsperspektive

Bezüglich der drei erfassten Kursarten können zunächst folgende Verteilungen festgehalten werden: 28,9% (n = 1664) der Schülerinnen und Schüler der fünften Klassenstufe in der Startkohorte 3 besuchen eine Musikschule, während ein Volkshochschulkurs nur von 3,1% (n = 179) und ein Kurs an einer Jugendkunstschule nur von 2,8% (n = 161) der Kinder besucht wird. Des Weiteren zeigt sich, dass 66,6% der Fünftklässler überhaupt keinen Kurs, 30,1% einen, 1,6% zwei und lediglich 0,5% alle drei Kursarten besuchen. Bei der Frage danach, welche Kinder Kurse besuchen und welche nicht, berücksichtigen wir im Folgenden lediglich den Besuch der Musikschule, da die beiden anderen Kursarten für verlässliche bivariate Aussagen zu selten genannt wurden.

Mit Blick auf das Geschlecht lässt sich eine Überrepräsentanz der Mädchen in der Musikschule feststellen ($\chi^2 = 54,122$, $df=1$, $p<.001$). Es besuchen 43,1% der Schülerinnen eine Musikschule, aber nur 25,1% der Schüler. Mädchen besuchen auch signifikant mehr verschiedene Kursarten ($AM^3 = 0,399$) als Jungen ($AM = 0,309$; $t = 6,260$, $df=5594$, $p<.001$). Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind in der Musikschule deutlich überrepräsentiert, Förder- und Hauptschülerinnen und -schüler, aber auch Schülerinnen und Schü-

ler an Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind unterrepräsentiert ($\text{Chi}^2 = 365,993$, $\text{df}=6$, $p<.001$). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten besuchen durchschnittlich auch die meisten Kursarten ($\text{AM} = 0,473$), Förderschülerinnen und -schüler die wenigsten ($\text{AM} = 0,137$; $F_{6,5678} = 42,080$, $p<.001$). Die Teilnahme an den verschiedenen Kursarten ist darüber hinaus auch vom kulturellen Kapital in der Familie abhängig. Nimmt man die Anzahl der Bücher als Indikator für das kulturelle Kapital in der Familie, so zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme mit zunehmendem kulturellem Kapital steigt. Die Korrelation zwischen der Anzahl der Bücher zu Hause und der Anzahl verschiedener besuchter Kurse beträgt $r = .22$ ($p<.001$).

Insgesamt können wir also auf der Basis der hier querschnittlich analysierten Daten zeigen, dass zum einen etwa ein Drittel der Fünftklässler einen Kurs im Bereich Musikschule, VHS oder Jugendkunstschule besucht, und zum anderen, dass die Wahrscheinlichkeit, einen solchen Kurs zu besuchen, von soziodemografischen Variablen wie dem Geschlecht, der besuchten Schulform oder dem kulturellen Kapital in der Familie abhängt.

4.2 Die Panelperspektive

Da zur Frage nach den Kursen bereits die Daten der zweiten Erhebungswelle der Startkohorte 3 vorliegen, lassen sich hier individuelle Veränderungen über ein Jahr nachzeichnen. Bezogen auf die Nutzung in der fünften und sechsten Klassenstufe lassen sich vier unterschiedliche Zeit-Zustände unterscheiden: Schülerinnen und Schüler können von der fünften zur sechsten Klasse bei einem Kursangebot bleiben, sie können es verlassen oder neu hinzukommen oder aber sie nutzen das Angebot zu beiden Zeitpunkten nicht. Es zeigt sich ein klarer Befund: Am deutlichsten überrepräsentiert sind die Schülerinnen und Schüler, die in der fünften Klasse bereits die Musikschule besuchten und dies auch in der sechsten Klasse weiterhin tun. Auch die Fälle, die zu keinem Zeitpunkt die Musikschule besuchten, sind überrepräsentiert. Deutlich unterrepräsentiert sind hingegen die „Wechsler und Wechslerinnen“, wobei absolut gesehen mehr Schülerinnen und Schüler zur Musikschule wechseln als diese verlassen. Etwas abgeschwächt gilt dieser Befund auch für die Volkshochschulen. Im Gesamtergebnis heißt dies: Hat man einmal mit einem Kursangebot begonnen, so bleibt man oftmals auch dabei.

Bei der Darstellung des Einflusses der Schülermerkmale beschränken wir uns wieder auf die Musikschule. Bezogen auf das Geschlecht zeigt sich eine Überrepräsentanz der Jungen bei den (dauerhaften) „Nicht-Nutzern“, während bei den Mädchen diejenigen, die durchgehend oder (später) ab der sechsten Klasse an Musikschulangeboten teilnehmen, überrepräsentiert sind ($\text{Chi}^2 = 85,914$, $\text{df}=3$, $p<.001$). Auch der Effekt der Schulform ist hochsignifikant ($\text{Chi}^2 = 294,628$, $\text{df}=15$, $p<.001$), wobei vor allem Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dem Musikschulbesuch dauerhaft treu bleiben. Darüber hinaus steigt mit zunehmendem kulturellem Kapital in der Familie (gemessen anhand der Zahl der Bücher) die Wahrscheinlichkeit, dauerhaft die Musikschule zu besuchen.

4.3 Die Kohortenperspektive

Die Analyse von Kohortenunterschieden ist durch den Vergleich zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe möglich. Mit Blick auf die besuchten Kursangebote fällt bei den Neuntklässlern eine Reduktion der Teilnahmequote im Vergleich zu den Fünftklässlern auf: Nur

noch 19,0% (n = 2682) besuchen eine Musikschule, 2,8% (n = 393) einen Volkshochschulkurs und 1,2% (n = 164) eine Jugendkunstschule. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die überhaupt kein Kursangebot nutzen, ist mit 78,1% deutlich höher als in der fünften Klassenstufe. 20,9% besuchen einen Kurs und nur 1,0% mehr als einen Kurs. Wenngleich wir also von der 5. auf die 6. Jahrgangsstufe von hoher Stabilität im Kursbesuch ausgehen dürfen, nimmt die Teilnahmebereitschaft in der späteren Jugendphase offensichtlich ab. Allerdings lässt sich die Frage, ob die Unterschiede zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe tatsächlich auf einen Kohortenunterschied oder auf altersbedingte (individuelle) Veränderungen zurückzuführen sind, erst beantworten, wenn die Fünftklässler tatsächlich selbst in der 9. Jahrgangsstufe sind.

Hinsichtlich der untersuchten Schülermerkmale lassen sich alle für die Klasse 5 mitgeteilten Befunde replizieren. Mädchen besuchen die Musikschule häufiger als Jungen ($\chi^2 = 154,63$, $df=1$, $p<.001$) und sie besuchen auch mehr unterschiedliche Kursangebote als Jungen ($t = 12,971$, $df=14138$, $p<.001$). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern aller anderen Schulformen an der Musikschule überrepräsentiert ($\chi^2 = 765,200$, $df=4$, $p<.001$) und besuchen auch mehr unterschiedliche Kursangebote ($F_{4,14135} = 181,184$, $p<.001$). Schließlich ist eine höhere Anzahl an Büchern zuhause mit dem Besuch einer Musikschule assoziiert ($t = 28,817$, $df=13272$, $p<.001$), wie auch mit der Anzahl verschiedener besuchter Kurse ($r = .24$).

Bei der Bearbeitung der letzten der vier Fragestellungen ist zu beachten, dass wir es hier mit einem gänzlich anderen Erhebungsdesign zu tun haben, was die Items selbst, die Befragungsperson und den Befragungsmodus betrifft. Eine Vergleichsmöglichkeit ergibt sich ausschließlich auf der inhaltlichen Ebene, da es ebenfalls um musische Aktivitäten geht. Allerdings kann in der Startkohorte 2 sehr viel unmittelbarer auf familiäre Hintergrundmerkmale zurückgegriffen werden, da sämtliche Daten durch die Befragung der Eltern erhoben werden.

Die Eltern wurden gefragt, ob ihr (durchschnittlich sechs Jahre altes) Kind an regelmäßigen musikalischen Aktivitäten außerhalb des häuslichen Umfelds teilnimmt. Für 31,8% der Sechsjährigen trifft dies zu. Es liegen also bereits in diesem jungen Alter vergleichbare Verhältnisse vor wie in den schulischen Kohorten. Und auch die Befunde mit Blick auf das Geschlecht und das kulturelle Kapital in der Familie sind sehr ähnlich. So nehmen häufiger Mädchen an musikalischen Aktivitäten teil als Jungen ($\chi^2 = 26,241$, $df=1$, $p<.001$) und die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind an solchen Aktivitäten teilnimmt, steigt mit dem kulturellen Kapital der Eltern (Korrelation: $r = .28$).

Mit den zukünftigen Daten der Startkohorte 2 wird sich untersuchen lassen, ob sich diese Befunde und Zusammenhänge durch die Zeit der Grundschule hindurch erhalten, oder gegebenenfalls noch zunehmen.

5 Fazit

Im vorliegenden kurzen Beitrag wollten wir auf die längsschnittlichen Analysemöglichkeiten im NEPS hinweisen, die sich auch für Fragen der Kindheits- und Jugendforschung nutzen lassen. Am Beispiel außerschulischer Kursteilnahme (Extended Education) konnten wir zeigen, welches Potenzial für Längsschnittanalysen im NEPS vorhanden ist und welche Forschungsfragen mit den Daten des NEPS beantwortet werden können.

Das NEPS enthält neben den Fragen zur Extended Education noch eine Vielzahl weiterer inhaltlicher Bereiche, die für die Kindheits- und Jugendforschung von Interesse sind, wie etwa häusliche Lernumwelten, Sportbeteiligung von Kindern und Jugendlichen, die Nutzung von Praktika durch Heranwachsende sowie andere Themen. Die Daten des NEPS in dieser Hinsicht in den nächsten Jahren intensiv zu nutzen, halten wir für eines der spannendsten Abenteuer für die längsschnittlich orientierte Kindheits- und Jugendforschung.

Anmerkungen

- 1 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Startkohorte 3 (Klasse 5), doi:10.5157/NEPS:SC3:2.0.0, Startkohorte 4 (Klasse 9), doi: 10.5157/NEPS:SC4:4.0.0 und Startkohorte 2 (Kindergarten), doi: 10.5157/NEPS:SC2:2.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIbVi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem Deutschland-weitem Netzwerk weitergeführt.
- 2 Die Daten der dritten und vierten Erhebungswelle liegen derzeit noch nicht als Scientific Use File vor.
- 3 Arithmetisches Mittel der besuchten Kursarten.

Literatur

- Bäumer, T./Preis, N./Roßbach, H.-G./Stecher, L./Klieme, E. (2011): Education processes in life-course-specific learning environments. In: Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Eds.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). – Wiesbaden, pp. 87-102.
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice J. (Eds.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, special issue, 14. – Wiesbaden.
- Hurrelmann, K./Andresen, S. (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt/Main.
- Kubesch, S. (2013): Förderung der Selbstregulation durch Förderung exekutiver Funktionen. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2013. Profile gestalten – Konzeptionsgestaltung in der Ganztagschule. – Schwalbach/Taunus, S. 58-67.
- Olk, T. (2003): Kindheit im Wandel. Eine neue Sicht auf Kindheit und Kinder und ihre Konsequenzen für die Kindheitsforschung. In: Prengel, A. (Hrsg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim/München, S. 103-121.
- Stecher, L./Maschke, S. (2013): Research on Extended Education in Germany. A General Model with All-Day Schooling and Private Tutoring as Two Examples. International Journal for Research on Extended Education, 1, 1, pp. 31-52.
- Walper, S./Tippelt, R. (2010): Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Aufl. – Wiesbaden, S. 205-244.
- Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim/ München, S. 9-24.
- Zinnecker, J. (2001): Fünf Jahrzehnte öffentliche Jugend-Befragung in Deutschland. Die Shell-Jugendstudien. In: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. – Opladen, S. 243-274.

Professionalisierende Effekte wissenschaftlicher Begleitarbeit für Fach- und Lehrkräfte im Forschungsprojekt „Bildungshaus 3-10“

Constanze Koslowski

1 Einleitung

Engagierte Fach- und Lehrkräfte in Kindergärten und Grundschulen entschieden, sich in ihren jeweiligen Praxisfeldern ab 2008 auf einen siebenjährigen Forschungsprozess und dessen wissenschaftliche Begleitung einzulassen. Eltern, Träger, politisch Verantwortliche beförderten und unterstützten dies. Das ist Grund genug, genauer hinter die Kulissen zu sehen und zu hinterfragen, welchen Gewinn Fachkräfte aus der Teilnahme an wissenschaftlich begleiteter Forschung ziehen, d.h. welcherart professionalisierende Effekte sich auch für sie ergeben können. Exemplarisch soll dies geschehen am Beispiel des Bildungsforschungsprojektes „Bildungshaus 3-10“ in Baden-Württemberg.¹

Im Rahmen dieses Projektes stellten sich Teams pädagogischer Verbände aus Grundschule und Kindergärten der Aufgabe, gemeinsam Lern- und Entwicklungsräume für Kinder von drei bis zehn Jahren zu gestalten.² Das war in vielerlei Hinsicht eine neue Herausforderung, war damit doch ein überaus intensiver Kooperationsprozess ohne wirkliches Vorbild verbunden. Zwangsläufig wurden die Fach- und Lehrkräfte mit zuvor nicht einschätzbaren Aufgabenstellungen konfrontiert.

Unlösbar von diesem Prozess war im Kontext des Projektes „Bildungshaus 3-10“ die begleitende Forschung auf unterschiedlichen Ebenen³. Dazu gehörte einerseits, die Teams durch eine kontinuierliche Prozessbegleitung bei der Bewältigung von Frage- und Problemstellungen der Kooperationspraxis zu unterstützen. Andererseits wurde parallel die Wirkung der praktischen Bildungshausarbeit auf der Ebene der Kinder, der Eltern, der Fachkräfte und der Qualitätsentwicklung evaluiert. Absicht hinter dieser Kombination aus Prozessbegleitung und Wirkungsanalyse war, einen vielperspektivischen Einblick in das neu entstehende Praxisfeld sowie die kooperativen Prozesse zu erhalten und gleichzeitig deren Effekte zu erfassen (vgl. *Sambanis/Arndt/Hille* 2011, S. 65-72).

Wendet man sich speziell der Frage nach dem Gewinn der Fach- und Lehrkräfte zu, der aus der Teilnahme an wissenschaftlich begleiteter Bildungsforschung entstehen kann, sind verschiedene hypothetische Fragestellungen denkbar: Liegt in der Öffnung für die Teilnahme eher eine Last? Werden, ohne dass sich ausgleichender Gewinn einstellt, die ohnehin knappen zeitlichen Ressourcen weiter strapaziert? Beschleicht die Teilnehmenden aus der Praxis womöglich das Gefühl, „Versuchskaninchen“ einer nicht wirklich erreich- und nachvollziehbaren wissenschaftlichen Parallelwelt zu sein? Oder ist die Öff-

nung für die Teilnahme an einem Forschungsprojekt mit Chancen auf wertvolle Anregungen verbunden?

2 Professionalisierende Effekte aus der Dynamik des Zusammenwirkens von Prozessbegleitung und Wirkungsanalyse

Eine Rekapitulation der Dynamik des Geschehens im Kontext des Modellprojektes „Bildungshaus 3-10“ mag hier einen Zugang zur Beantwortung solcher Fragen bieten: Teams aus Kindergärten und Grundschulen schlossen sich zusammen, um im Sinne der Projektaufgabe eine immer enger geknüpfte Verzahnung der elementar- und primärpädagogischen Arbeit zu entwickeln. Darüber stießen die Teams auf unumgehbare Frage- und Problemstellungen. Durch die regelmäßige prozessbegleitende Unterstützung der Teams entstand eine zuvor nicht übliche Plattform der Auseinandersetzung. Diese bot, mit dem Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe, gleichermaßen Raum für Prozess- wie Expertenberatung (vgl. *König/Vollmer* 2005, S. 172f.). Gelang die Bewältigung der sich ergebenden Anforderungen durch die Intervention der Prozessbegleitung, wurde über die erarbeiteten Lösungsstrategien eine neue Ausgangslage für die Weiterarbeit im praktischen Feld geschaffen. Die konkrete pädagogische Arbeit justierte sich neu aus und basierte im Folgenden auf den hinter dem Team liegenden Bewältigungs- bzw. Veränderungsschritten. Unerlässlich und richtunggebend in diesem Kontext waren für die Prozessbegleiter theoretische Verankerungen des professionellen Vorgehens. Leitmotiv des Vorgehens war, dass Veränderung einerseits „nur als Eigenleistung des zu verändernden Systems möglich“ und „andererseits ohne externen Anstoß höchst unwahrscheinlich“ (*Willke* 2005, S. 88f.) ist.

3 Professionalisierende Effekte durch Rückmeldungen zur Wirkung der pädagogischen Praxis

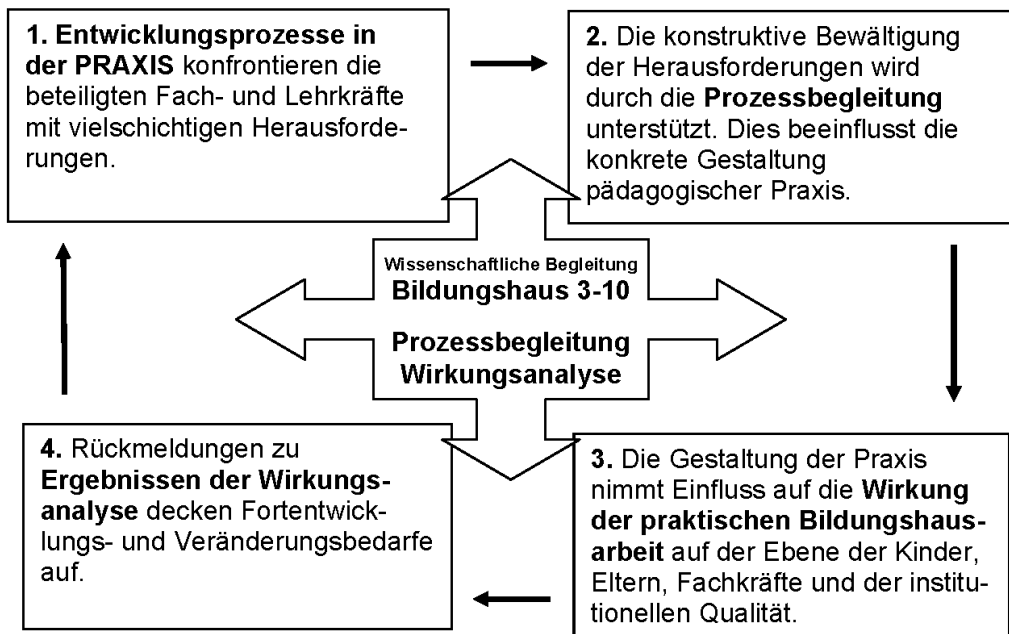
Die Erfassung von Wirkungen der praktischen Arbeit als weitere Säule der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt „Bildungshaus 3-10“ konnte gleichermaßen als Intervention betrachtet werden. Der Einsatz eines wohlüberlegten Sets an Erhebungsinstrumenten erfasste Daten, die Aufschluss hinsichtlich der Wirkung der Bildungshausarbeit geben konnten. Effekte der pädagogischen Arbeit im Praxisfeld wurden demnach auch über die Ergebnisse der Wirkungsanalyse abgebildet. Dies wiederum bot der Praxis Anhaltspunkte für eine gezielte Weiterentwicklung. In Reaktion darauf folgten praktische Konsequenzen mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Man bemühte sich um den Erhalt der entwickelten Qualität, um wichtige Nachbesserungen oder richtete die Anstrengungen auf grundlegend notwendige Neuordnungen der praktischen Arbeit aus. Jede dieser Konsequenzen für die Fortentwicklung der pädagogischen Praxis verhalf wiederum dazu, aktuell bedarfsgerechte Anfragen an prozessbegleitende Hilfen zu formulieren. *Willke* (2005, S. 88) beschreibt die hier wirksame Dynamik folgendermaßen: „Am ehesten kann man noch sagen, dass Intervention (...) diejenigen Irritationen erzeugt, die das zu verändernde System in Distanz zu seiner eigenen Selbstbeschreibung zwingt. Diese Distanz ist Grundlage für das Verstehen, für die Möglichkeit, alternative Optionen zu kommunizieren, und mithin für Verän-

derung. Der Klient (hier das Team) wird (...) auf die Spur der Selbstbeobachtung gesetzt.“

4 Prozessbegleitung und Wirkungsanalyse als bereichernder Input

An dieser Beschreibung zeigt sich, auf welche Weise im Bildungshausprojekt wissenschaftliche Begleitarbeit und praktische Bildungshausarbeit in einem sich gegenseitig bedingenden zirkulären Prozess verwoben waren. Die Abbildung unten verdeutlicht das in komprimierter Form.

Abb. 1: Dynamik praktischer Entwicklungsarbeit im Projekt „Bildungshaus 3-10“ im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung



Die pädagogische Arbeit vor Ort inklusive ihrer Problemstellungen und die wissenschaftliche Begleitung ermöglichten sich wechselseitig jenen Anschlag, der die angestrebte Entwicklung hin zu gelingender Bildungshausarbeit in Bewegung setzte und in Bewegung hielt. Im Kern ging es dabei stets um eine Neudefinition der Aufgabenstellungen für die beteiligten Fach- und Lehrkräfte und damit zwangsläufig um einen Umbau des fachlichen Handelns. Im Zuge dessen tauchte für die Teams eine Vielzahl von Fachthemen auf, die den Erwerb neuer Kenntnisse erforderten. So gehörte zu der Zielsetzung, gemeinsame Spiel- und Lernarrangements für Kinder von drei bis zehn Jahren aufzubauen, die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Sichtweisen von Fach- und Lehrkräften. Erwerb von neuem Wissen, Diskussionen, Abstimmungen wurden z.B. nötig in Bezug auf:

- Konzeptionen, Erlasse, Richtlinien
- Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen, Bildungsplan für Grundschulen
- Bildungsverständnis, Verständnis von Schulfähigkeit
- Spiel und Lernformen der Kinder und deren methodisch/didaktische Übersetzung
- Entwicklungsdokumentation
- Rolle des/der Pädagogen/Pädagogin
- Gegenseitige Erwartungen und Wünsche, Vorstellungen von Kooperation (vgl. *Carle/Samuel* 2007, S. 231f.; *Elfe* 2007, S. 82)

Die Dynamik praktischer Entwicklungsarbeit im Projekt setzte sich innerhalb des speziellen Settings für das Zusammenspiel aus Praxis und Wissenschaft stets dann neu in Bewegung, wenn eine inhaltliche bzw. praktische Herausforderung zur Bewältigung anstand. Klärungshilfe wurde daraufhin im Rahmen der Prozessbegleitung angeboten. Ergebnisse und abgeleitete Entscheidungen für das gemeinsame fachliche Handeln prägten die sich anschließende konkrete Gestaltung der Bildungshausarbeit, die ihrerseits Wirkungen beeinflusste. Die wissenschaftlich begleitete Evaluation ermöglichte dabei stets einen Abgleich mit erwünschten Zielen.

5 Professionalisierung: Lernprozesse im Erwachsenenalter

Die inhaltliche und organisatorische Konstruktion von Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung einerseits und den Fachkräfteteams an den Bildungshausmodellstandorten andererseits verknüpfte den konkreten Praxisentwicklungsprozess sowohl mit beratenden Unterstützungsleistungen als auch mit der Evaluation der Wirkung entwickelter Praxis. Betrachtet man dabei die Situation der Fach- und Lehrkräfte als die von Lernenden, konnte realisiert werden, dass auch in methodischer Hinsicht gute Bedingungen für deren Professionalisierung gegeben waren. Dem beschriebenen speziellen Format wissenschaftlicher Begleitung wohnte eine didaktisch-methodische Konzeptionierung von Lernprozessen inne, die Lern- und Aneignungsprozessen im Erwachsenenalter konstruktiv entgegen kommt. Die Berufs- und Erwachsenenpädagogik beschreibt Phänomene des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter (vgl. *Kempkes* 2003, S. 165). Demnach ist Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, dass Lernprozesse eng verbunden sind mit Gelegenheiten zur Partizipation. Eigengesteuerte Aktivität, Dialog und Erfahrungsorientierung stellen ebenso unverzichtbare Komponenten dar wie die Würdigung von Individualität und vorhandenen Kompetenzen. Neue Inhalte müssen anbindungsfähig sein an biographische Hintergründe, subjektive Theorien, Lernerfahrungen und bewährte Handlungsmuster.

Diese Grundbedingungen stehen für das Bewusstsein, Lernprozesse Erwachsener zwar ermöglichen und unterstützen, keinesfalls aber erzeugen zu können (Ermöglichungsdidaktik) (vgl. *Bruns/Faber* 2003, S. 212ff.). Lernen von Erwachsenen ist somit dann erfolgreich, wenn sich neues Wissen in die kognitiven Strukturen einpasst. Inhalte müssen als logisch und sinnvoll wahrgenommen werden (vgl. *Gomez Tutor* 2003, S. 314).

Ausgangsbasis des Lernens im benannten Projekt war eine berufliche Herausforderung, die in direkter Linie mit dem beruflichen Alltag korrespondierte. Die Arbeit im Projekt implizierte die aktive Gestaltung und Strukturierung von Handlungsspielräumen. Jede

Fach- resp. Lehrkraft bestimmte im Dialog mit anderen selbst den beruflichen Handlungsvollzug. Die Prozessbegleitung trug dazu bei, Individualität und vorhandene Kompetenzen zu würdigen. Sie verhalf dazu, Räume zu sichern, die einen dialogischen Aushandlungsprozess um relevante Inhalte ermöglichten. Die Berücksichtigung der subjektiven Hintergründe der Akteure wie die der professionellen Lebensrealität wurde davon nicht losgelöst. Eine Einbindung der Bemühungen um eine übergeordnete Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit wurde durch die sorgfältige, begleitende Dokumentation gesichert.

6 Professionalisierende Effekte

Neben der Tatsache, dass die Teilnahme an einem Forschungsprojekt eine Fülle von thematischen Impulsen an Praxisorte heranträgt, lag der Gewinn darin, Teil eines Prozesses zu sein, in dem ein „Innen“ und ein „Außen“ ein dynamisches, ineinandergreifendes Arbeitsbündnis bildeten. Die spezifische Qualität und Leistungsfähigkeit hinsichtlich professionalisierender Effekte ergab sich, weil das Zusammenspiel von Praxisentwicklung und wissenschaftlicher Begleitung auf Rückkoppelungskreisläufen basierte (s. Abb. 1). Das bedeutete für jedes Teammitglied wie für das Team insgesamt die Chance auf eine in verlässlichen Abständen wiederkehrende Anregung zur Kontrolle und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit. Das Setting implizierte somit externe Anstöße, die dazu verhalfen, interne Entwicklungsmöglichkeiten beobachtbar zu machen und alternative Optionen von Veränderung übersetzen zu können. Des Weiteren lag in dieser speziellen Arbeitsformation aus Praxis und wissenschaftlicher Begleitung die Chance auf nachhaltige Erfahrungen. Der Output, hier entwickelte Formen pädagogischer Arbeit und die in die Praxis übersetzte Auswertung theoretischer Erkenntnisse und Erfahrungen aus der sozialen Dynamik des Praxisteams, trat als Input immer wieder in die Arbeitsprozesse ein. Reaktionen auf Interventionen wurden rückgekoppelt und abgeglichen mit dem Ziel, den Fortgang des Entwicklungsprozesses positiv zu beeinflussen (vgl. *O'Connor/McDermott* 2006, S. 45ff.). Maßgeblich für die Ermöglichung professionalisierender Effekte war somit die dialogisch funktionierende Zusammenarbeit von Praxis und wissenschaftlicher Begleitung.

Zusammenfassend lassen sich folgende professionalisierende Effekte benennen:

- Erweiterung fachlicher Kenntnisse: Konfrontation mit vielfältigen neuen Fachthemen verbunden mit der Anforderung, diese in die Praxis zu übersetzen
- Training der fachlichen Selbsteinschätzungskompetenz: Wiederkehrende Anregung, innerhalb des speziellen beruflichen Settings aus Praxis und wissenschaftlicher Begleitung Distanz zu bisherigen Deutungen aufzunehmen
- Vertiefung der Fähigkeit, Entwicklungspotentiale wahrzunehmen: Externe Anstöße, interne Entwicklungsmöglichkeiten zu differenzieren
- Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im beruflichen Kontext: Erkennen und Anwenden alternativer Optionen, um wirksame Veränderungen in Gang zu setzen
- Erweiterung der Handlungskompetenz: Verstehen von Dynamiken nicht linearer Kausalketten, proaktiver Umgang mit der Prozesssteuerung

7 Resümee

Die Teilnahme an einem Bildungsforschungsprojekt hält durchaus gewinnbringende Aspekte bereit, die weit entfernt liegen von dem Empfinden, ausschließlich Zusatzbelastungen in Kauf nehmen zu müssen oder lediglich „Versuchskaninchen“ zu sein. Nicht allein der Output wissenschaftlicher Arbeit darf als vorrangig betrachtet werden, sondern stets auch die professionalisierenden Gehalte für die Beteiligten aus der Praxis. Diese können insbesondere dann generiert werden, wenn eine lebendige und intensive Praxis-Wissenschaft-Verknüpfung Raum erhält. Darüber kann eine implizite didaktisch/methodische Konzeptionierung für Lernen entstehen, die den Erkenntnissen aus der Berufs- und Erwachsenenpädagogik standhält. Unabdingbar allerdings ist dabei ein zirkulierender Wechsel von Reflexion, theoretischer Auseinandersetzung und Evaluation verschiedener Effekte des konkreten Handelns.

Anmerkungen

- 1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben „Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts ‚Bildungshaus 3-10‘“ wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NVB85031 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.
- 2 Nähere Informationen unter: www.bildungshaus-znl.de.
- 3 Die Wissenschaftliche Begleitung im Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“ wurde übernommen durch das (ZNL) TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm.

Literatur

- Bruns, A./Faber, K.* (2003): Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft der Bildung und des Lernens Erwachsener. In: *Arnold, R.* (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. – Hohengehren, S. 212-232.
- Carle, U./Samuel, A.* (2007): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. – Hohengehren.
- Elfe, A.* (2007): Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschule auf dem Land. In: *Carle, U./Grabeleu-Szczes, D./Levermann, S.* (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen. – Berlin/Düsseldorf/Mannheim, S. 76-91.
- Gomez Tutor, C.* (2003): Ermöglichungsdidaktik: Grundlagen und Konsequenzen einer didaktischen Planung. In: *Arnold, R.* (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. – Hohengehren, S. 308-324.
- Kempkes, H.-G.* (2003): Didaktik und Methodik. In *Arnold, R.* (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. – Hohengehren, S. 165-187.
- König, E./Vollmer, G.* (2005): Systemisch denken und handeln. – Weinheim/Basel.
- O'Connor, J./McDermott, I.* (2006): Systemisches Denken verstehen und nutzen. – Kirchzarten bei Freiburg.
- Sambanis, M./Arndt, P./Hille, K.* (2011): Die Wissenschaftliche Begleitung des Modells Bildungshaus 3 – 10. In: *Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B.* (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. – Wiesbaden, S. 65-72.
- Willke, H.* (2005): Systemtheorie II: Interventionstheorie. – Stuttgart.

Die Lebensqualität der Kinder in Deutschland: Ergebnisse der 3. World Vision Kinderstudie

*Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen, Ulrich Schneekloth,
Monika Pupeter*

1 Die dritte „World Vision Kinderstudie“

Seit 2007 erscheinen in Deutschland alle drei Jahre die „World Vision Kinderstudien“. Die jüngste wurde vor wenigen Monaten publiziert (vgl. *World Vision Deutschland* 2013). Befragt wurde eine repräsentativ zusammengestellte Stichprobe von 2.535 Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren. Die Kinder wurden persönlich-mündlich durch geschulte Interviewerinnen und Interviewer zu Hause befragt. Zusätzlich wurde ein Elternteil um ergänzende Auskünfte zu Herkunft und sozialer Lage der Familie gebeten. Der qualitative Teil der Studie stützt sich auf 12 Interviews mit Kindern dieser Altersgruppe, die zwischen eineinhalb und drei Stunden dauerten. Die Studien werden vom gemeinnützigen Kinderhilfswerk World Vision Deutschland e.V. in Auftrag gegeben und von einem unabhängigen Wissenschaftlerteam geleitet. Die Erhebungs- und Auswertungsarbeiten führt TNS Infratest Sozialforschung durch.

Ebenso wie die vorangegangenen beiden geht auch die 3. World Vision Kinderstudie von der Philosophie aus, Kindern eine Stimme zu geben. Methodisch werden die Ansätze der internationalen Organisationen UNICEF und OECD aufgenommen, die am Konzept der Lebensqualität und insbesondere des Wohlbefindens von Kindern ansetzen und dieses in der Form von Indikatoren operationalisieren. Diese Konzepte werden für die Zwecke der deutschen Studien weiterentwickelt und modifiziert. Der erkenntnistheoretische Anspruch ist es, Kinder als Expert/-innen ihrer Lebenswelt und ihrer Gefühle, Meinungen und Erfahrungen zu dieser Lebenswelt zu behandeln. Die Kinder selbst, und nicht ihre Eltern oder Erzieher/-innen, werden als Informationsgeber und Interpreten ihrer Lebenswelt verstanden.

2 Die Konzepte Lebensqualität und Wohlbefinden in der Kindheitsforschung

Die Konzepte Lebensqualität und Wohlbefinden sind nicht nur an wissenschaftliche Fragen anschlussfähig, sondern haben auch für politische und pädagogische Handlungsfelder große Bedeutung. Sie stehen für ein umfassendes Verständnis der Beschaffenheit der Lebenssituation, des Wohlstands und der Teilhabe eines Kindes an der Gesellschaft. Wohl-

befinden geht über „Kindeswohl“ hinaus und schließt den Schutz des Kindes und die Kinderrechte und damit auch die Partizipation und Handlungsfähigkeit von Kindern ein. Damit rückt das Kind als Subjekt mit eigenen Rechten in den Mittelpunkt. Als solches ist es zwar auf Fürsorge, Schutz und Bildung durch Erwachsene angewiesen, aber es hat auch einen eigenständigen Status.

In der Regel wird Wohlbefinden als multidimensionales Konzept verstanden (vgl. *Minkinen* 2013). Das heißt, mehrere Dimensionen bilden das Konzept ab, zum Beispiel materielle Ressourcen, Bildung, Gesundheit und soziale Beziehungen. Während die Dimensionen also das Konzept des Wohlbefindens insgesamt definieren und systematisch rahmen, dienen die einzelnen Indikatoren, die den Dimensionen zugeordnet werden, der Konkretisierung und Messung. So untersucht UNICEF seit 2007 regelmäßig das Wohlbefinden von Kindern in 29 reichen Industrienationen, und der jährliche Bericht „State of the World’s Children“ geht auf Aspekte des Wohlbefindens in allen Regionen der Welt ein (vgl. *Bradshaw* u.a. 2012). Bei der Erfassung des subjektiven Wohlbefindens wird an etablierte psychologische Forschungen, etwa die „Quality of Life“-Forschung, angeschlossen.

3 Die Konzepte Wohlbefinden und Gerechtigkeit

Während in der ersten Studie 2007 Wohlbefinden anhand von drei Dimensionen, nämlich 1. der Zufriedenheit mit der Freiheit, die Eltern gewähren, 2. der Zufriedenheit mit der Anzahl der Freund/-innen und der Qualität der Freundschaften, sowie 3. dem allgemeinen Wohlbefinden in der Schule definiert wurde, haben wir diesen Ansatz in den nachfolgenden Studien in einen komplexeren Rahmen gestellt. Dabei orientierten wir uns an modernen sozialisationstheoretischen Ansätzen (vgl. *Andresen/Hurrelmann* 2010) und dem Capability Approach in der Kinderforschung (vgl. *Andresen/Hurrelmann/Fegter* 2010).

Erfassung des Wohlbefindens: Bei der Konzeption des kindlichen Wohlbefindens 2013 haben wir an unsere beiden früheren Studien angeschlossen und zusätzlich die oben skizzierte internationale Diskussion mit aufgenommen. Folgende Dimensionen bilden das Konzept des Wohlbefindens in der World Vision Kinderstudie ab:

- Fürsorge durch die Elternteile/Eltern, gemessen an der Zeit, die sie für die Kinder da sind;
- Freiheiten im Alltag, gemessen daran, wie zufrieden Kinder mit den durch ihre Eltern gewährten Freiheiten sind;
- Anerkennung und Mitbestimmung, gemessen daran, wer nach ihrer Erfahrung ihre Meinung respektiert und wie sie in Alltagsentscheidungen einbezogen werden;
- Generelle Zufriedenheit mit den Institutionen, gemessen an der Zufriedenheit in der Schule und im Hort;
- Freizeit, gemessen an der Zufriedenheit mit den Freizeitmöglichkeiten;
- Freundschaften zu anderen Kindern, gemessen an der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis;
- Subjektives Wohlbefinden, gemessen an der generellen Lebenszufriedenheit

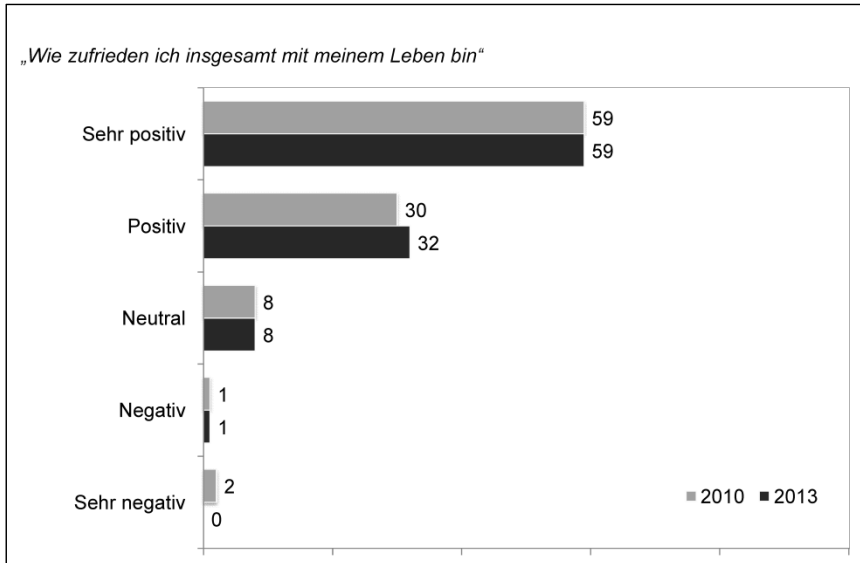
Das Konzept des Wohlbefindens geht mit Vorstellungen vom „guten Leben“, einer „guten Kindheit“ und gerechten Verhältnissen einher. Kinder selbst bringen Wohlbefinden ebenso wie die Unterschiede zwischen arm und reich stets mit einer Vorstellung von Gerechtigkeit in Verbindung. Diese Erfahrungen aus den ersten beiden World Vision Kinderstudien ebenso wie die kritischen Diskussionen zur Familienpolitik oder zu Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten von Kindern haben uns dazu bewogen, das Thema Gerechtigkeit in der 3. Studie besonders zu akzentuieren.

Erfassung des Gerechtigkeitsempfindens: Im Zentrum der Studie steht die Frage, was Kinder zwischen sechs und elf Jahren als gerecht bzw. ungerecht empfinden. Schon aus den früheren Interviews wurde deutlich, dass Gerechtigkeit oder Fairness den Kindern am Herzen liegt und von ihnen ganz unterschiedlich – manchmal abstrakt-philosophisch, manchmal sehr konkret und alltagsnah – besprochen wird. Wir haben versucht, „Gerechtigkeit“ möglichst nah an der Erfahrungswelt der Altersgruppe zu operationalisieren. Dazu haben wir uns auch an ausgewählten gerechtigkeitstheoretischen Positionen orientiert. Was nehmen Sechsjährige, was Zehnjährige in der Familie, im Umgang mit Gleichaltrigen, in der Schule als gerecht und ungerecht wahr? Wie empfinden sie bestimmte Situationen und Verhältnisse? Wie beurteilen sie gesellschaftlich gesetzte Maßstäbe und wie wirken sich diese auf ihre Lebenswelt aus? Schließlich interessiert uns ausgehend von den Ergebnissen, welche Hinweise sich daraus für die konkrete Umsetzung der Kinderrechte in allen Lebensbereichen der Kinder ergeben. Auf dieser Basis haben wir für den Fragebogen gerechtigkeitstheoretisch orientierte Fragen entwickelt.

4 Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden der Kinder

Ziel der empirischen Erhebung auf der Basis der repräsentativen Stichprobe der Sechsbis Elfjährigen in Deutschland war es, das Empfinden der Kinder von Situationen, Konflikten und sozial bedingten Ungleichheiten als gerecht oder ungerecht zu rekonstruieren und Bezüge zum Wohlbefinden und den sozialen Lebenslagen von Kindern herzustellen. Die Frage an die Kinder lautete: „*Und wie zufrieden bist du insgesamt mit deinem Leben*“? Antworten konnten die Kinder mit Hilfe einer 5-stufigen Smiley-Skala (s. Abb. 1).¹

Abb. 1: Eigenes Wohlbefinden von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

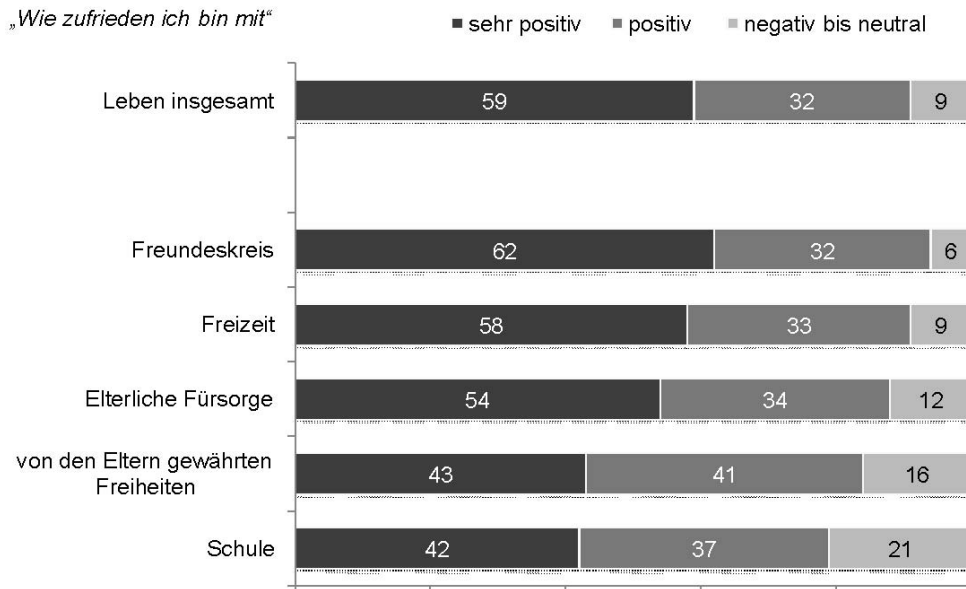


Quelle: World Vision Deutschland 2013, S. 51

Wie die Ergebnisse zeigen, hat die von den befragten Kindern im Alter von sechs bis elf Jahren berichtete Zufriedenheit mit dem eigenen Leben seit der letzten World Vision Kinderstudie 2010 noch einmal leicht zugenommen. Auch in der aktuellen Kinderstudie 2013 äußern sich 59% der Kinder sehr positiv und weitere 32% (im Vergleich zu 30% im Jahr 2010) positiv.² Nicht mehr als 8% bewerteten ihre Lebenszufriedenheit neutral und sogar nur noch 1% explizit als negativ. Die Zufriedenheit ist stark von der sozialen Herkunftsschicht abhängig: Je niedriger die Positionierung, desto größer die Unzufriedenheit. In der untersten Herkunftsschicht beeinträchtigen vor allem Armut und/oder Arbeitslosigkeit der Eltern, Aufwachsen in einer Alleinerziehenden-Familie und der Eindruck, unter einem Defizit an Zuwendung durch die Eltern zu leiden, die Zufriedenheit.

Ein Blick auf die Bewertungen der Kinder für wichtige Bereiche ihres alltäglichen Lebens ergibt klare Unterschiede. Am höchsten ist die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis (94% positiv) und ihrer Freizeit (91% positiv), und auch die elterliche Fürsorge wird von den Kindern insgesamt sehr positiv bewertet (88% positiv). Mit 84% äußern sich noch etwas mehr Kinder als 2010 sehr positiv oder positiv zu den von den Eltern gewährten Freiheiten, immerhin 16% bewerten diese aber negativ bis neutral. Eine positive Bewertung der Schule liegt bei 79% der Kinder vor, 21% äußern sich hier negativ bis neutral, was dem höchsten relativen Anteil an negativen bis neutralen Bewertungen entspricht (s. Abb. 2).

Abb. 2: Eigenes Wohlbefinden von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland nach Bereichen (Angaben in %)

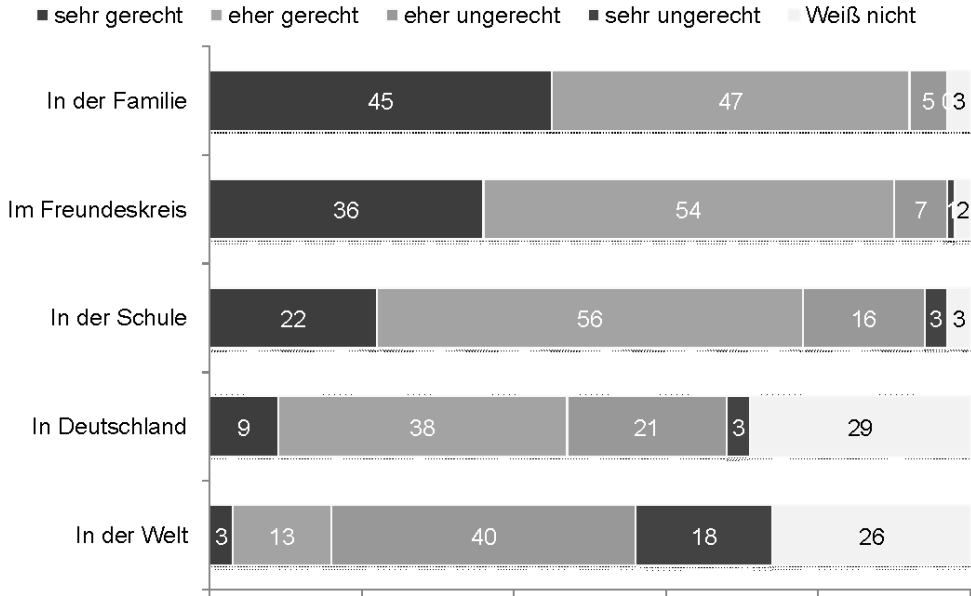


Quelle: World Vision Deutschland 2013, S. 53

5 Das Gerechtigkeitsempfinden der Kinder

Die Kinder wurden außerdem befragt, wie es aus ihrer Sicht ganz generell um die Gerechtigkeit in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule sowie in Deutschland und in der ganzen Welt bestellt ist. Als Antwort- und Bewertungsmöglichkeit haben wir hierzu eine 4-stufige Smiley-Skala vorgelegt („sehr gerecht“, „gerecht“, „eher ungerecht“, „ungerecht“). Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse.

Abb. 3: Einschätzung der generellen Gerechtigkeit durch Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

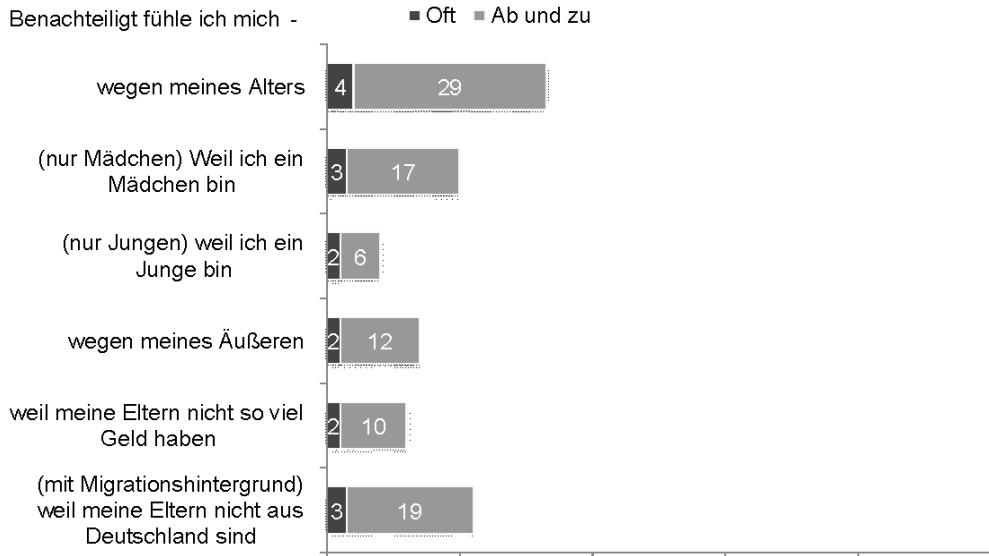


Quelle: World Vision Deutschland 2013, S. 69

Die Antworten zeigen, dass mit 92% so gut wie alle Sechs- bis Elfjährigen analog zum eigenen Wohlbefinden auch den Umgang in der eigenen Familie als sehr gerecht oder gerecht bezeichnen. Ähnliches gilt für den Umgang im eigenen Freundeskreis, den 91% als sehr gerecht oder als gerecht beschreiben. Hier liegt der Schluss nahe, dass Kinder vor allem aufgrund der persönlichen Nähe und der besonders bedeutsamen Beziehungen ein besonders positiv ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden haben. Möglicherweise sind Interaktions- und Verfahrensgerechtigkeit, die für Kinder eng mit dem persönlichen Umgang verknüpft und nicht mit abstrakten Verfahren verbunden sind, primär in persönlichen Beziehungen erlebbar. Bei der Beurteilung der Schule sieht das Bild anders aus. Hier sind es 78%, die den Umgang dort als sehr gerecht oder als gerecht einstufen. Mit zusammengekommen 19% ist es hier bereits fast jeder Fünfte, der angibt, dass es in der Schule eher oder sogar sehr ungerecht zugeht.

Ein wichtiger Hintergrund bei der Beurteilung von Gerechtigkeit ist, ob sich die Kinder auch selbst im Alltag benachteiligt fühlen. Wir haben hierzu in der 3. World Vision Kinderstudie nach empfundenen Benachteiligungen in Bezug auf verschiedene Bereiche gefragt (s. Abb. 4).

Abb. 4: Empfundene Benachteiligung durch Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)



Quelle: World Vision Deutschland 2013, S. 76

Etwa ein Drittel der Kinder berichtete hierzu, dass sie sich ab und zu oder oft wegen ihres Alters benachteiligt fühlen. Mit 34% sowie 36% sprachen dies Sechs- bis Siebenjährige und Acht- bis Neunjährige noch leicht häufiger an als 11- bis 12-Jährigen mit 30%. Wegen ihres Geschlechts fühlen sich 20% der Mädchen, hingegen nur 8% der Jungen im Alltag benachteiligt. Etwas häufiger wird dies von jüngeren Mädchen berichtet. Die unterschiedliche Bewertung zwischen Mädchen und Jungen findet sich aber in allen Altersgruppen wieder. Wegen ihres Äußeren fühlen sich 14% der Kinder, 16% der Mädchen und 12% der Jungen, benachteiligt, und 12% der Kinder verweisen darauf, sich deshalb benachteiligt zu fühlen, weil die Eltern nicht so viel Geld haben. Die Frage nach der Benachteiligung aufgrund der Herkunft haben wir nur Kindern mit Migrationshintergrund gestellt. Von diesen Kindern gaben 22% an, dass sie sich im Alltag benachteiligt fühlen, weil ihre Eltern nicht aus Deutschland stammen.

Hier schlagen der soziale Hintergrund und die familiäre Situation besonders stark durch: Mit 68% verweisen zwei von drei Kindern aus der Unterschicht (manchmal oder häufiger) auf Benachteiligungen. Vergleichbares gilt für Kinder, bei denen ein Elternteil arbeitslos ist (68%). Bemerkenswerterweise fühlen sich mit 51% Kinder von Alleinerziehenden sowie mit 50% Kinder aus Familien mit drei oder mehr Kindern im Alltag ebenfalls eher benachteiligt als Kinder aus anderen Familienformen. Dieser Befund erweist sich auch in einer multivariaten statistischen Analyse als signifikant.³ Dies gilt ebenfalls für Kinder mit Migrationshintergrund. Bei der Frage nach der empfundenen Benachteiligung verweisen Kinder mit ausländischen Wurzeln mit 51% auch unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und Lage signifikant auf mehr Benachteiligungen im Alltag. Zusammengefasst ergibt sich, dass sich Kinder, die in sozial benachteiligten Familien aufwachsen, auch selbst im Alltag als benachteiligt empfinden. Ein Teil der Kinder mit

Migrationshintergrund erlebt die eigenen Wurzeln demnach als Stigmatisierung im Sinne einer Ausgrenzung. Kinder aus „untypisch“ großen Familien mit drei und mehr Kindern fühlen sich, genauso wie Kinder, die bei einem alleinerziehenden Elternteil oder in Armut aufwachsen, ebenfalls benachteiligt.

6 Schlussfolgerungen: Steigerung der Lebensqualität durch mehr Teilhabe

Kinder in Deutschland, so die Ergebnisse der 3. World Vision Kinderstudie, berichten in der großen Mehrheit positiv oder sehr positiv über ihr eigenes Wohlbefinden. Das Fundament hierfür bildet die in der eigenen Familie erlebte Geborgenheit, Fürsorge und Berechenbarkeit, gepaart mit einer aktiven Zuwendung durch ihre Eltern. Zentral aus der Sicht der befragten sechs- bis elfjährigen Kinder ist, dass ihre eigene Meinung wertgeschätzt und nicht übergangen wird. Auch der Schule kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu.

Der Effekt der Herkunftsschicht zieht sich wie ein roter Faden durch die Lebenssituation und die damit verbundenen Teilhabechancen der Kinder. Nach den Ergebnissen der 3. Kinderstudie 2013 ist vor allem der Teil der Kinder, der der untersten Herkunftsschicht entstammt, weitgehend mit der eigenen Lebensqualität unzufrieden, fühlt sich unwohl und ungerecht behandelt. Diese Kinder können an den vielfältigen Angeboten und Möglichkeiten in Deutschland nicht angemessen partizipieren. Vielmehr kumulieren in ihrem täglichen Alltag die sozialen Risiken mit der Konsequenz, dass ihnen Entwicklungschancen, Befähigungen und damit Lebensperspektiven vorenthalten bleiben.

Eine der Schlussfolgerungen aus der Kinderstudie ist es deshalb, die 1992 in Kraft getretene Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen weiter zu implementieren und für alle Kinder die Kinderrechte zu stärken. Es ist dringend zu klären, worauf Kinderrechte genau zielen, mit welchen Pflichten sie für welche Gruppen einhergehen und welche Verfahren, auch mit Blick auf die unterschiedlichen Altersgruppen, denkbar sind. Momentan zeigen sich unterschiedliche Akzentuierungen, die jüngst der 14. Kinder- und Jugendbericht herausgearbeitet hat (vgl. *Deutscher Bundestag* 2013, S. 264). Mit den Kinderrechten wird die Wahrnehmung legitimer Interessen von Kindern und Jugendlichen im Sinne ihrer Angewiesenheit auf Schutz und Fürsorge verbunden, sodann geht es um die Etablierung von Verfahren, durch die garantiert ist, dass die Jüngsten sich einbringen können und ihr Willen berücksichtigt wird. Doch solche Verfahren, die den Willen des Kindes berücksichtigen, bedeuten in der Familie etwas anderes als in öffentlichen Einrichtungen. Geklärt werden muss deshalb, an wen genau sich welche Forderungen zur Etablierung der Kinderrechte richten: an den Staat, an die einzelnen Institutionen oder/und an die Familie. Schließlich muss man sich darüber verständigen, wer die Rechte für das Kind wahrnimmt, wenn es selbst nicht in der Lage ist, diese zu vertreten.

Die 3. World Vision Kinderstudie zeigt, dass die Elternhäuser bereits einen ganz wesentlichen Beitrag zum Gelingen der Beteiligung leisten. Die Kinder machen in ihren Elternhäusern die Erfahrung der Wertschätzung, der Einbeziehung ihrer Auffassungen und der gemeinsamen Beratung von alltäglichen Fragen. Viele Entscheidungen des Alltags, wofür das Taschengeld ausgegeben wird, was man morgens anziehen möchte und welche Freunde man hat, treffen die befragten Kinder zwischen sechs und elf Jahren selbst. Dabei

haben sie aber zugleich die – schützenden und letztlich doch über die Entscheidungen wachenden – Eltern im Rücken. So bietet sich den Kindern in vielen Familien ein Spielraum, in dem sie Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit entwickeln können und der es ermöglicht, auch durchaus falsche Entscheidungen zu treffen, die später korrigiert werden können.

Nach diesem Befund leisten Eltern heute einen wichtigen Beitrag zur konkreten Umsetzung der Kinderrechte, und sie machen somit die Familie zu einem lebendigen Verhandlungshaushalt. In pädagogischen Institutionen wie Kindertageseinrichtungen, Schulen, Internaten, in der Heimerziehung oder in Sportvereinen sollten sich die Verantwortlichen Gedanken darüber machen, welche Möglichkeiten und Verfahren sie etablieren können, um Kinder stärker als bisher zu beteiligen. Hier sehen wir noch großen Handlungsbedarf, denn nur etwa 30% der von uns befragten Kinder geben seit unserer ersten Kinderstudie 2007 unverändert an, dass sie den Eindruck haben, ihre Meinung würde in Schule und Ganztagsbetreuung wertgeschätzt. Dieser Anteil ist relativ unabhängig vom Alter. Während Eltern ihre Kinder mit steigendem Alter immer häufiger in Entscheidungen einbeziehen, gibt es einen solchen Trend auf Seiten der Professionellen nicht.

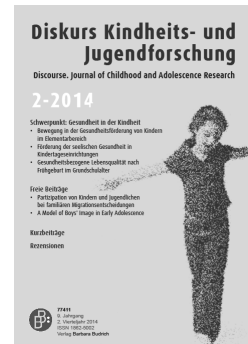
Anmerkungen

- 1 Die Frageformulierung entspricht der gängigen „Lebenszufriedenheitsabfrage“ in der empirischen Sozialforschung. Als Antwortmöglichkeit wird hierbei allerdings in der Regel eine 11er Skala (von 0 bis 10) vorgelegt.
- 2 Die Frage „Wie zufrieden bist du insgesamt mit deinem Leben“ wurde von den Kindern anhand einer 5-stufigen Smiley-Skala beantwortet.
- 3 Durchgeführt wurde dazu eine ordinale Regression auf die von uns neu gebildete und gruppierte Variable „Empfundene Benachteiligung im Alltag: häufig, manchmal oder nie“. Einbezogene abhängige Variablen: Geschlecht, Herkunftsschicht, Familienform, Eltern(teil) arbeitslos, Migrationshintergrund, Ost/West, Stadt/Land, Alter als Kovariate.

Literatur

- Andresen, S./Hurrelmann, K. (2010): *Kindheit*. – Weinheim.
- Andresen, S./Hurrelmann, K./Fegter, S. (2010): Wie geht es unseren Kindern? Wohlbefinden und Lebensbedingungen der Kinder in Deutschland. In: *World Vision Deutschland* (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2010*. – Weinheim.
- Bradshaw, J./Martorano, B./Natali, L./de Neubourg, C. (2013): *Children's Subjective Well-being in Rich Countries*. Working Paper, UNICEF Office of Research. – Florence, Italy.
- Bradshaw, J./Chzhen, Y./de Neubourg, C./Main, G./Martorano, B./Menchini, L. (2012): *Relative Income Poverty among Children in Rich Countries*. Innocenti Working Paper 2012-01, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence. Online verfügbar unter: http://www.unicefirc.org/publications/pdf/iwp_2012_01.pdf, Stand: 20.08.2013.
- Deutscher Bundestag (2013): *Der 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen und Bestrebungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Deutscher Bundestag, Drucksache 17/12200. Online verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/122/1712200.pdf>, Stand: 24.06.2013.
- Minkinen, J. (2013): The structural model of child well-being. *Child Indicators Research*, 6, 3, pp. 547-558.
- World Vision Deutschland* (Hrsg.) (2013): *Kinder in Deutschland 2013*. – Weinheim.

Diskurs Förderpreis 2015 Interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung



Förderpreis für wissenschaftliche Aufsätze von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern (Early Career Award)

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* vergibt jährlich einen Förderpreis für hervorragende wissenschaftliche Aufsätze. Der *Diskurs* versteht sich als disziplinübergreifendes Fach- und Diskussionsforum der Kindheits- und Jugendforschung. Mit dem Preis möchte die Zeitschrift Forscherinnen und Forscher auszeichnen, die interdisziplinär in der Kindheits- und Jugendforschung arbeiten. Förderungswürdig sind daher Fachbeiträge, in denen vornehmlich eine interdisziplinäre Forschungsperspektive in der Kindheits- und Jugendforschung zum Ausdruck kommt.

Der ausgezeichnete Fachartikel wird zeitnah im *Diskurs* veröffentlicht. Zudem erhalten der/die Preisträger/in/nen eine Prämie von 250 Euro vom *Verlag Barbara Budrich*.

Eingereicht werden können bisher nicht veröffentlichte wissenschaftliche Einzelaufsätze von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die keine Professur innehaben.

Der/die Preisträger/in/n/en werden vom Herausgebergremium der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* ausgewählt.

Für den *Diskurs Förderpreis Interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung 2015* können Aufsätze bis zum **31.12.2014** bei der Redaktion eingereicht werden.

Kontakt Redaktion:

Dr. des. Wolfgang Reißmann (reissmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de)

Thorsten Quandt, Sonja Kröger (2014): Multiplayer: The Social Aspects of Digital Gaming

Rezension von *Anja Hawlitschek*

Multiplayer-Spiele erfreuen sich nicht nur bei Spielenden aus aller Welt großer Beliebtheit, auch die Wissenschaft untersucht das Phänomen seit über einem Jahrzehnt. Dennoch lassen sich noch eine Reihe von Forschungslücken konstatieren. Mit dem Herausgeberband „Multiplayer: The Social Aspects of Digital Gaming“ liegt nun eine Publikation vor, die neueste Forschungserkenntnisse und -diskurse zur sozialen Interaktion in Multiplayer-Spielen thematisiert.

Das Buch ist in fünf thematische Teile untergliedert. Der erste Teil hat einführenden Charakter. Einer Einleitung durch die Herausgeber/-innen folgen eine Reflektion über den Gebrauch und Missbrauch von *Bartles* Spielertypologie (*Bartle*) und ein vergleichender Überblick über Ergebnisse quantitativer Umfragen zur Nutzung digitaler Spiele in vier Ländern (*Quandt* u.a.). Der zweite Teil beschäftigt sich mit sozialen Strukturen in Spielumgebungen. Nach einer Darstellung der Vor- und Nachteile von In-Situ-Experimenten am Beispiel einer Studie zum Einfluss der Attraktivität von Avataren auf das soziale Handeln (*Valtin* u.a.) werden Ergebnisse einer Gender-Studie zur Relevanz sozialer Interaktion als Motivation für das Spielen beschrieben (*Vermeulen/Van Looy*). Die soziale Interaktion mit Non-Player-Charakter (NPCs) aus einer Game-Design-Perspektive (*Schumann*) und eine Analyse des Verhaltens von NPCs vor dem Hintergrund der Frage nach deren Glaubwürdigkeit als soziale Agenten (*Johansson* u.a.) vertiefen die Themenstellung. Teil 3 fokussiert auf die sozialen Erfahrungen der Spieler. Einer Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und Online-Gaming (*Kowert/Oldmeadow*) folgt, anknüpfend an die Ergebnisse einer quantitativen Umfrage, eine Charakterisierung von Online-Game-Plattformen als potentielle „third places“ sozialer Kommunikation (*Wimmer*). Untersuchungen zur Wirkung von „phasing“ auf das Spielerleben (*Mortensen*) sowie von Design-Strategien zur Anregung und Steuerung sozialer Interaktionen (*Zagalo/Gonçalves*) schließen den dritten Teil ab. Teil 4 erweitert die Perspektive der sozialen Interaktionen über die digitale Kommunikation hinaus auf die Face-to-Face-Kommunikation beim gemeinsamen Spielen vor Ort. Nach einem Überblick über den

Thorsten Quandt, Sonja Köger (2014): Multiplayer: The Social Aspects of Digital Gaming. – London/New York: Routledge, 252 Seiten, ISBN: 978-0-415-82886-4.

Stand der Forschung (*Kröger/Quandt*) werden die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Einbindung von Multiplayer-Spielen in den familiären Alltag dargestellt (*Eklund*). Ein Ansatz zur Messung und Analyse sozialer Interaktionen beim gemeinsamen Spielen (*Bromley* u.a.) und eine Analyse der vielschichtigen Kommunikation auf LAN-Partys (*Ackermann*) runden diesen Teil des Buches ab. Teil 5 wendet sich den in der öffentlichen Wahrnehmung besonders präsenten Problembereichen Computerspielsucht sowie Aggressivität zu. Ein Überblick über Studien und Forschungsdesiderata (*Griffiths*), eine qualitative Studie zu Mustern der Spielnutzung bei sogenannten Extremspielern (*Domahidi/Quandt*) und eine quantitative Untersuchung der moderierenden Wirkung von Freundschaftsqualität auf den Zusammenhang zwischen Spielsucht und dem psychisch-sozialen Wohlbefinden (*van Rooij* u.a.) geben einen Einblick in ersteren Problembereich. Es folgt eine Auseinandersetzung mit theoretischen und empirischen Defiziten vorhandener Studien zu Multiplayer-Spielen und Aggressivität (*Elson/Breuer*). Abschließend werden Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Identifikation mit dem eigenen Avatar und dem pathologischen Spielen beschrieben (*van Looy/Courtois/de Vocht*).

Dieser kurze Überblick über den Inhalt illustriert die Fülle an inhaltlichen Perspektiven und Zugängen, die das Buch eröffnet. Dabei werden nicht nur in der Wissenschaft besonders verbreitete Perspektiven reflektiert, sondern auch neue Themenfelder und Herangehensweisen thematisiert, z.B. die Besonderheiten des gemeinsamen Spielens vor Ort. Die Artikel haben in der Mehrzahl einen hohen wissenschaftlichen Anspruch. Die Autor/-innen zeigen sich äußerst sensibel gegenüber methodologischen Problemen, die die Deutung und Reichweite von Ergebnissen beeinflussen. Die Vielzahl an methodischen Ansätzen ist dabei sehr bereichernd.

Schwächen des Buches zeigen sich in der Rahmung der Beiträge und Themengebiete. Mitunter fehlt ein roter Faden, der die einzelnen Beiträge verbindet. Hierzu hätte ein umfangreicherer Einleitungsteil sowie eine zusammenfassende Einordnung und Bewertung der Erkenntnisse als Abschluss des Buches beitragen können.

Natürlich sind bei der Konzeption eines solchen Buches Schwerpunktsetzungen unvermeidbar. Zur inhaltlichen Abrundung wäre dennoch auch ein stärkerer Fokus auf Chancen des Social Gamings wünschenswert. Insbesondere der Bereich des kooperativen Lernens in und mit Multiplayer-Spielen wird fast vollständig ausgeblendet. Die Förderung kommunikativer und kooperativer Fähigkeiten und die Möglichkeit Fachwissen gemeinsam zu erarbeiten, sind nur einige der Chancen, welche Multiplayer-Spiele bieten (vgl. *Voulgari/Komis/Sampson* 2014).

Die Stärke des Buches liegt in der empirisch-theoretischen Multiperspektivität. Forschungslücken werden aufgedeckt und durch die Ergebnisse neuester Studien zugleich teilweise geschlossen. Herausforderungen theoretischer und methodischer Art werden herausgearbeitet. Das Buch bietet einen grundlegenden und überaus lesenswerten Einblick in unterschiedlichste Forschungsbereiche zu Multiplayer-Spielen. Es eignet sich aufgrund der nicht immer leicht zugänglichen Schreibweise jedoch weniger für Einsteiger/-innen, sondern vielmehr zur vertiefenden wissenschaftlichen Lektüre.

Literatur

Voulgari, I./Komis, V./Sampson, D. G. (2014): Learning Outcomes and Processes in Massively Multiplayer Online Games: Exploring the Perceptions of Players. *Educational Technology Research and Development*, 62, pp. 245-270.

Sabine Kubesch (Hrsg.) (2014): Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis

Rezension von *Barbro Walker*

Die von *Sabine Kubesch* herausgegebene Schrift befasst sich mit einem Thema, das in der Diskussion um schulisches Lernen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bislang noch zu wenig Berücksichtigung findet. Die sogenannten „Exekutiven Funktionen“ sind ein Bündel vor allem im Frontallappen des Kortex (also dem vorderen Drittel der Gehirnrinde) beheimateter zerebraler Funktionen, die in ihrer spezifischen Form und Ausprägung nur dem Menschen zu Eigen sind. Während der posteriore Teil des Kortex eher rezeptive Aufgaben hat, kommen dem anterioren stärker ausführende Aufgaben zu. Diese ausführenden („exekutiven“) Funktionen umfassen einen Komplex von Kompetenzen, der unter anderem Handlungsplanung und -steuerung, Impulskontrolle und die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub einschließt.

Schon in den 1970er Jahren wiesen Untersuchungen darauf hin, dass die Ausprägung dieser Kompetenzen in engem Zusammenhang mit erfolgreichem schulischem Lernen, aber auch mit beruflichem Erfolg und sozialer Verträglichkeit steht. Einen Meilenstein legte Ende der sechziger Jahre der Psychologe *Walter Mischel* mit seinem bekannten „Marshmallow-Versuch“, mit dem er die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub bei Vorschulkindern testete. Kinder, die in einer Versuchssituation der Verlockung nach einem angebotenen Marshmallow widerstehen konnten, erzielten später signifikant bessere Leistungen in der Schule als Kinder, die dies nicht konnten.

Die Erkenntnis, dass insbesondere solche „Selbstregulativen Kompetenzen“ als zentrale Komponente Exekutiver Funktionen eine wichtige Rolle für Schulerfolg spielen und sich mit ihnen bereits im Vorschulalter Aussagen über den späteren schulischen Erfolg machen lassen, hat bislang in der deutschen Erziehungswissenschaft kaum Beachtung gefunden. Gerade schulische Lernprozesse, die in ihrer zeitlichen und inhaltlichen Dichte sowie ihrem Anspruchsniveau alles andere als leicht und nebenbei geschehen, erfordern von Kindern immer wieder die eigene Disziplinierung bei der Überwindung von Widerständen. Anstrengungsbereitschaft und Selbstdisziplin sind in den vergangenen Jahrzeh-

Sabine Kubesch (Hrsg.) (2014): Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis. – Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe, 344 Seiten, ISBN: 978-3456854243.

ten zu Unrecht in Verruf gekommen. Dabei sind diese Kompetenzen kaum weniger wichtig als die Lerninhalte selbst, können sie doch als Voraussetzung für eine allgemeine Lebenstüchtigkeit betrachtet werden, auf die es eben nicht nur in der Schule, sondern auch im Beruf und eigentlich im gesamten Leben immerzu ankommt. Wer gelernt hat, auch in schwierigen Situationen nicht gleich aufzugeben und innere Widerstände zu überwinden, ist generell erfolgreicher. Naheliegend ist deshalb auch, dass Selbstregulative Kompetenzen eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Lernschwierigkeiten spielen, gerade wenn intellektuelle Leistungsmöglichkeiten im Normbereich liegen.

Für die Erziehungswissenschaft ist die Beschäftigung mit Exekutiven Funktionen nicht nur deshalb bedeutsam, weil sie ein wichtiger Prädiktor für Schulerfolg sind, sondern auch, weil sie ganz erheblich von Lernerfahrungen und Erziehungsprozessen abhängen.

Sabine Kubesch trägt der in der deutschen Erziehungswissenschaft noch spärlichen Diskussion um Exekutive Funktionen und Selbstregulation Rechnung, indem sie eine Schrift vorlegt, in der sowohl wissenschaftliche Grundlagen Exekutiver Funktionen, als auch Beispiele für einen gelungenen Transfer dieser Erkenntnisse in die pädagogische Praxis präsentiert werden. Dabei kommen Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen verschiedener Disziplinen zu Wort. Die Schrift beinhaltet Aufsätze von insgesamt 26 Autor/-innen, die sich mit unterschiedlichen Aspekten zum Thema Exekutive Funktionen befassen. Dabei handelt es sich um zum Teil bereits publizierte Aufsätze, von denen einige bisher nur in englischer Sprache erschienen sind. Mit der Übersetzung dieser Texte stellt *Kubeschs* Schrift dem deutschsprachigen Raum ein Kompendium auch internationaler Artikel zum aktuellen Forschungsstand zur Verfügung.

Die Schrift gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil präsentiert Aufsätze, die sich mit den wissenschaftlichen Grundlagen zur Bedeutung und Förderung der Exekutiven Funktionen befassen. Die verschiedenen Autor/-innen beleuchten biologische und soziale Einflüsse auf die Entwicklung Exekutiver Funktionen ebenso wie daraus resultierende Auswirkungen auf wichtige Aspekte menschlichen Lebens wie etwa Gesundheit, Lebenszufriedenheit, Berufs- und Schulerfolg. Obgleich die Texte der Schrift keiner Systematik (im Sinne eines Lehrbuches) unterliegen, belegen sie in der Zusammenschau die enorme Bedeutung Exekutiver Funktionen, weshalb die Frage nach den Möglichkeiten ihrer Förderung die unausweichliche Konsequenz ist. Am Ende des ersten Teils wird dieser Frage bereits Rechnung getragen: In einem Übersichtsartikel von *Adele Diamond* und *Kathleen Lee* werden sechs wesentliche Interventionsformen, die sich bei 4- bis 12-jährigen Kindern in wissenschaftlichen Studien als wirksam für die Entwicklung und Förderung Exekutiver Funktionen erwiesen haben, ausführlich dargestellt. Dabei wird außerdem erläutert, unter welchen Bedingungen die Anwendung dieser Maßnahmen erfolgreich ist. Es ist beispielsweise notwendig, dass eine Fördermaßnahme kontinuierlich und nicht nur punktuell erfolgt. Die Entscheidung für ein bestimmtes Verfahren hängt auch von anderen Faktoren ab wie etwa dem Alter der zu fördernden Kinder oder von deren Bereitschaft, sich auf das jeweils gewählte Verfahren einzulassen.

Im zweiten, dem umfangreicheren Teil der Schrift, werden von den verschiedenen Autor/-innen Anregungen zur Förderung Exekutiver Funktionen gegeben. Beispiele für Wege und Methoden der Förderung diverser Komponenten der Exekutiven Funktionen (vor allem der Selbstregulation) in der pädagogischen Praxis werden vorgestellt und diskutiert. Viele Texte liefern konkrete Beispiele, wie man diese Komponenten im Unterricht fördern und in den Fachunterricht (z.B. den Musik-, Deutsch- oder Mathematikun-

terricht) integrieren kann. Dabei reicht das Spektrum an Maßnahmen von Achtsamkeitstrainings über Yoga bis hin zu spezifischen Curricula wie etwa dem aus dem angloamerikanischen Raum stammenden „Tools of the Mind“-Programm. Aber auch andere Aspekte, die im Kontext der Diskussion um Exekutive Funktionen von Relevanz sind, werden angesprochen. So geht beispielsweise die Autorin *Monika Brunsting* in ihrem Aufsatz auf den bisher noch zu wenig beachteten Zusammenhang zwischen Lernschwierigkeiten und mangelhaft ausgeprägten Exekutiven Funktionen ein, während der Kinder- und Jugendpsychiater *Markus Karr* Empfehlungen im Umgang mit Störungen der Impulskontrolle gibt, wie sie beispielsweise bei dem als „ADHS“ bezeichneten Phänomen auftreten.

Erwähnenswert ist, dass die Schrift auch Fragen und Anmerkungen von Lehrkräften Raum gibt. So kommt beispielsweise mit der Autorin *Katja Weidner* eine Konrektorin zu Wort, die zu bedenken gibt, dass die technokratische Konnotation des Terminus „Exekutive Funktionen“ möglicherweise kontraproduktiv ist, wenn man Lehrkräfte für die Thematik gewinnen will. Zudem weist sie darauf hin, dass vermutlich viele Lehrkräfte Exekutive Funktionen bereits fördern, dies aber bislang nicht unter diesem Begriff subsumiert haben. Die Psychologin *Katrin Hille* greift in ihrem Artikel Fragen auf, die ihr Lehrkräfte häufig stellen, wenn sie Lehrerfortbildungen zum Thema Exekutive Funktionen durchführt und beantwortet diese ausführlich. Insgesamt bieten die in der Schrift publizierten Artikel eine große inhaltliche Vielfalt an Aspekten und Förderanregungen zum Thema, so dass sie nicht nur Lehrkräften, sondern allen mit Kindern arbeitenden Personen empfohlen werden kann.

Über das gesamte Leben hinweg sind Menschen gefordert, Handlungen systematisch zu planen, Impulse zu unterdrücken, unliebsame Aufgaben zu erledigen und Belohnungen aufzuschieben. Der optimalen Entfaltung dieser Kompetenzen gilt es daher besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die vorliegende Schrift bietet eine umfangreiche Sammlung bedeutsamer Artikel zu fachlich-wissenschaftlichen Grundlagen und zu bewährten Strategien der praktischen Förderung Exekutiver Funktionen. Pädagog/-innen erhalten hierdurch neue Perspektiven und wichtige Anregungen für die Diskussion um Schulerfolg. Die Schrift schärft vor allem das Bewusstsein dafür, dass sich Exekutive Funktionen keineswegs von selbst entwickeln, sondern in hohem Maße Erziehungs- und Lernprozessen unterliegen. *Sabine Kubesch* schreibt in ihrem Vorwort daher zu Recht, dass all diejenigen, die Kinder in ihrer Entwicklung und beim Lernen begleiten, über die Bedeutung und Förderung der Exekutiven Funktionen und der Selbstregulation informiert sein sollten. Mit ihrer Schrift liefert sie einen wichtigen Beitrag, diesem Ziel ein Stück näher zu kommen.

Robin Shields (2013): Globalization and International Education

Rezension von *Ludwig Stecher*

Dass Bildung zu einer zentralen Produktivkraft im Rahmen einer zunehmend globalisierten Weltgesellschaft gehört, daran haben wir uns wie selbstverständlich gewöhnt; kaum eine bildungspolitische Debatte, die nicht als gewichtiges Argument für zukünftige Anstrengungen und notwendige Reformen die internationale Wettbewerbsfähigkeit des heimischen Bildungssystems bemüht. Dabei stellen wir uns allerdings selten die Frage, ob und in wie weit Bildung auch negative Konsequenzen haben kann und nicht nur den Prozess der Globalisierung vorantreibt und befeuert, sondern selbst von den ökonomischen, soziopolitischen und kulturellen Rahmenbedingungen dieses Prozesses abhängt und so etwa zur Persistenz sozialer Ungleichheits- und Konfliktstrukturen auf internationaler Ebene beiträgt.

Dieser Grundfrage widmet sich *Robin Shields*, Senior Lecturer für internationale Bildung an der Universität Bath Spa, Großbritannien, in seinem Buch „Globalization and International Education“. Das Buch ist in neun Kapitel aufgeteilt, von denen jedes eine spezifische Perspektive bzw. einen spezifischen Bereich mit Blick auf die zentrale Forschungsfrage aufweist. So bezieht sich etwa Kapitel 1 auf den Zusammenhang zwischen ökonomischem Wachstum, Bildung und nationalstaatlicher Entwicklung in der Zeit seit dem II. Weltkrieg.

So wurde in den 1960er-Jahren eine Vielzahl internationaler Programme – wie etwa die International Development Association der World Bank oder das United Nations Development Programme (UNDP) – ins Leben gerufen, die den Ausbau nationaler Bildungssysteme als Grundlage ökonomischen Wachstums vor allem auch für die Entwicklungsländer sahen. Am Beispiel von Nepal und Zambia zeigt *Shields* wie dabei der Aufbau eines Bildungssystems – neben einem steigenden Bildungsniveau – einerseits zu einer hohen Staatsverschuldung und damit steigender internationaler Abhängigkeit führen kann und andererseits die Bildungsexpansion zur Marginalisierung weiter Bevölkerungsgruppen beitrug.

Im vierten Kapitel thematisiert *Shields* den Zusammenhang zwischen Bildung(saufbau) und sozialen Konflikten. Während Bildung bzw. ein steigendes Bildungsniveau dazu

Robin Shields (2013): Globalization and International Education. – London u.a.: Bloomsbury, 136 Seiten, ISBN: 978-1441135766.

beitragen kann, durch wechselseitige Dialogfähigkeit Konflikte zu entschärfen, kann sie auch zu deren Verschärfung beitragen. *Shields* demonstriert dies am Fallbeispiel Nepals, wo etwa in Schulmaterialien Hindus aus höheren Kasten als überlegen dargestellt und damit andere Bevölkerungsgruppen (weiter) ausgegrenzt wurden. Gleichzeitig verwirklichten sich gerade für letztgenannte Gruppen die mit dem Bildungsausbau propagierten Vorteile von höherem Einkommen und sozialem Aufstieg nur in geringem Maße. Dies führte letztlich zu einem hohen Zulauf zur Maoistischen Befreiungsbewegung, die nicht zufällig die Schulen als wichtigen Ort der sozialen Diskriminierung ansah und diese im Besonderen militärisch angriff.

Das Buch von *Shields* öffnet einen weiten, interessanten und häufig vernachlässigten Blick auf den internationalen Zusammenhang von Bildung und Globalisierung und regt zu kritischen Fragen an. Ich kann es sehr empfehlen. Es ist (in englischer Sprache) vor allem für Studierende geschrieben. In einem ersten Schritt werden zentrale Entwicklungen und Argumente beschrieben, die dann jeweils an einem Fallbeispiel kritisch hinterfragt werden. Neben einer Zusammenfassung schließen die Kapitel mit spezifischen Reflektionsaufgaben. So ist das Buch nicht nur spannend und bietet neue Perspektiven, sondern ist auch didaktisch hilfreich aufgebaut. *Shields* Buch ist der 7. Band der Reihe *Contemporary Issues in Education Studies*, die mit diesem Band leider eingestellt wurde.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen, Institut für Pädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Steuerung im Bildungswesen und international vergleichende Erziehungswissenschaft

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, AG Bildungsforschung, Campus Essen, Weststadttürme, 45117 Essen

E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Prof. Dr. Sabine Andresen, Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, *Forschungsschwerpunkte*: Child Well-Being, Armutsforschung, sexuelle Gewalt, Familienforschung

Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Campus Westend – PEG, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main

E-Mail: S.Andresen@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Cordula Artelt, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Textverstehen, Metakognition, Kompetenzdiagnostik und Lehrerexpertise

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, Markusplatz 3, 96045, Bamberg

E-Mail: cordula.artelt@uni-bamberg.de

Dr. Thomas Bäumer, LIfBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., Arbeitsbereich Bildungsprozesse in lebenslaufspezifischen Lernumwelten, *Forschungsschwerpunkte*: Individuelle Entwicklung in Bildungskontexten, Übergänge im Bildungssystem, Person-Umwelt-Beziehungen, komplexe Datenstrukturen und statistische Modellierung

Anschrift: LIfBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., Instrumentenentwicklung und Forschung, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg

E-Mail: thomas.baeumer@lifbi.de

Dr. Helen Baykara-Krumme, Technische Universität Chemnitz, Institut für Soziologie, *Forschungsschwerpunkte*: Migration, Familie, Lebenslauf und Alter(n), insbesondere Familienbildungsprozesse, Generationenbeziehungen und die Lebenssituation Älterer im (transnationalen) Migrationskontext

Anschrift: Technische Universität Chemnitz, Institut für Soziologie, Thüringer Weg 9, 09107 Chemnitz

E-Mail: helen.baykara@soziologie.tu-chemnitz.de

Dipl.-Päd. Lena Blumentritt, Universität Duisburg-Essen, Institut für Pädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Freizeit- und Kindheitsforschung

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, AG Bildungsforschung, Campus Essen, Weststadttürme, 45117 Essen

E-Mail: lena.blumentritt@uni-due.de

Sabine Büniger, M.A., Promovendin an der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Zusammenspiel von sozialer Kompetenz, Motivation und sozialen Beziehungen im Schulkontext in der Adoleszenz

Anschrift: Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft und Psychologie, AB Methoden und Evaluation, Projekt SELF, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

E-Mail: mail@self-projekt.de

Dr. Joana Duarte, Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Sprachentwicklung in mehrsprachigen Kontexten und Sprachdiagnostik

Anschrift: Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: joana.duarte@uni-hamburg.de

Dr. Anja Hawlitschek, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für multimediales Lehren und Lernen, *Forschungsschwerpunkte*: Game-based Learning, Gamification, Blended Learning
Anschrift: MLU Halle-Wittenberg, Zentrum für multimediales Lehren und Lernen, Hoher Weg 8, 06120 Halle (Saale)
E-Mail: anja.hawlitschek@llz.uni-halle.de

Andrea Hopf, Dipl.-Soz. Wiss., Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Ganztagschulforschung, Bildungsprozesse in formalen, non-formalen und informellen Kontexten, Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung
Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen
E-Mail: andrea.hopf@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance, Public Health and Education, *Forschungsschwerpunkte*: Kindheit, Jugend, Bildung, Sozialisation, Gesundheit
Anschrift: Hertie School of Governance, Friedrichstr. 180, 10117 Berlin
E-Mail: hurrelmann@hertie-school.org

Dr. Constanze Koslowski, Universität Ulm, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, *Forschungsschwerpunkte*: Elementarpädagogik, Interinstitutionelle Kooperation im Elementarbereich, Prozessbegleitung – Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule, Qualitätsentwicklung, Kinder mit besonderen Bedarfen im Elementarbereich
Anschrift: ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm, Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm
E-Mail: constanze.koslowski@znl-ulm.de

Dr. Svenja Mareike Kühn, Universität Duisburg-Essen, Institut für Pädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, national und international vergleichende Bildungssystemforschung
Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, AG Bildungsforschung, Campus Essen, Weststadttürme, 45117 Essen
E-Mail: svenja.kuehn@uni-due.de

Prof. Dr. Georg Peez, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Kunstpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Qualitativ-empirische Unterrichtsforschung, u.a. im Bereich der Nutzung digitaler Medien im Kunstunterricht, Ästhetisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen, Kreativität im Kontext bildwissenschaftlicher Fragen
Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich für Sprach- und Kulturwissenschaften, Sophienstraße 1-3, 60487 Frankfurt am Main
E-Mail: peez@kunst.uni-frankfurt.de

Monika Pupeter, TNS Infratest Sozialforschung, Projektleiterin im Bereich Familie, Bildung, Bürgergesellschaft
Anschrift: TNS Infratest Sozialforschung, Landsberger Straße 284, 80687 München
E-Mail: Monika.Pupeter@tns-infratest.com

Dr. Dr. Diana Raufelder, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Methoden und Evaluation
Anschrift: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: diana.raufelder@fu-berlin.de

Ulrich Schneekloth, TNS Infratest Sozialforschung, Forschungsbereichsleiter Familie, Bildung, Bürgergesellschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Lebenslagen, Familie und Generationenbeziehungen, Hilfenetzwerke, Methoden der empirischen Sozialforschung
Anschrift: TNS Infratest Sozialforschung, Landsberger Straße 284, 80687 München
E-Mail: ulrich.schneekloth@tns-infratest.com

Dipl. Soz. Irene M. Schurtz, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Untersuchung des Entwicklungszusammenhangs schulischer Interessen, Selbstkonzepte und Kompetenzen im Schulverlauf
Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, Markusplatz 3, 96045, Bamberg
E-Mail: irene.schurtz@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Ludwig Stecher, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsprozesse im Bereich formaler, non-formaler und informeller Kontexte, Bildung im Lebenslauf, Bildung und soziale Ungleichheit, Ganztagschulen, Kindheits- und Jugendforschung
Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, FB 03 – Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen
E-Mail: ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Marina Trebbels, Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsentscheidungen und Bildungsaspirationen im Kontext der Erklärung ethnischer Bildungsdisparitäten
Anschrift: Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: marina.trebbels@uni-hamburg.de

Dr. Barbro Walker, Diplom-Pädagogin und Lehrerin, Akademische Mitarbeiterin am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, *Forschungsschwerpunkte*: Fragwürdige lerntherapeutische Angebote für Kinder, Neuromythen in der Pädagogik, Medizinisierung unerwünschten Verhaltens von Kindern, Neurobiologische Grundlagen des Lernens im Kleinkind- und Grundschulalter
E-Mail: barbrowalker@yahoo.de

Soziale Hilfe



Bernhard Rathmayr

Armut und Fürsorge

Einführung in die Geschichte
der Sozialen Arbeit von der
Antike bis zur Gegenwart

2014. 746 Seiten. Hc. B5
83,00 € (D), 85,40 € (A)
ISBN 978-3-86649-431-2

Der Umgang mit sozialer Not ist ein unveräußerlicher Gradmesser für die Menschlichkeit von Gesellschaften. Die vorliegende Geschichte der Sozialen Arbeit versteht „Armut“ umfassend: als materielle Not, physische und psychische Krankheit, Behinderung, Heimerziehung, Kinderarbeit, soziale Ausgrenzung, politische Verfolgung. Anhand zahlreicher historischer Dokumente lassen sich die Entwicklungen der Organisation und Praxis der Mitmenschlichkeit ebenso anschaulich nachvollziehen wie die Entgleisungen der Unmenschlichkeit.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers**
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Jugendarbeit im Blick



Jürgen Budde

Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung

Empirische Analysen
geschlechterpädagogischer
Praxis

2014. 231 Seiten, Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-86649-438-1

Der Autor nimmt die Angebote zur Jungenpädagogik in Deutschland empirisch und theoretisch in den Blick und thematisiert damit ein oftmals gefordertes, aber in seinen tatsächlichen Funktionsmechanismen und Wirkungen jenseits der Programmatik bislang unerforschtes pädagogisches Format.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen**

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de