Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

2-2018

Freie Beiträge

- Lebenszufriedenheit von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- Identitätsentwicklung in schulischen und außerschulischen Bildungserfahrungen
- Förderung ganzheitlicher Entwicklung durch schulisches Tanzprojekt
- Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus
- Wirkung von Sprachfördermaßnahmen bei bilingualen Kindern
- Pädagogisierung der Nahrungsversorgung von Kindern

Kurzbeiträge

- Qualitätsmerkmale satirischer Publikationen – eine Replik
- Mediale Vorbilder erfragen und erforschen
- Kino und Schule als Orte der Medienpädagogik

Rezensionen

77411
13 Jahrgang
2 Vierteljahr 2018 ISSN
1862-5002
Verlag Barbara Budrich

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

Jahrgang 13 Heft 2

Inhalt

Freie Beiträge

Gudrun Quenzel, Katharina Meusburger
Editorial 127

Katharina Rathmann, Theres Vockert, Max Herke, Jan Jochmaring, Klaus Hurrelmann, Matthias Richter
Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart? 129

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

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

Svenja Konowalczyk, Claudia Steinberg, Esther Pürgstaller, Yvonne Hardt, Nils Neuber, Martin Stern
Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der Ganztagsgrundschule 179

Natalia Gagarina, Nathalie Topaj, Dorothea Posse, Sophia Czapka
Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen? 191

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

Kurzbeiträge

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

Dagmar Hoffmann, Claudia Wegener
Vorbilder erfragen und erforschen – Herausforderungen bei der Erfassung und
Deutung medialer Bezugspersonen 229

Florian Krauß
Kino und Schule als Orte der Filmbildung und der medienpädagogischen Lehre 237

Rezensionen

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

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

Autorinnen und Autoren 251

Zur aktuellen Ausgabe

Mit dem vorliegenden Heft ist die geschäftsführende Herausgeberschaft von Bernhard Kalicki, Deutsches Jugendinstitut in München, zu Gudrun Quenzel, Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, gewechselt und die redaktionelle Betreuung wurde von Ursula Winklhofer an Katharina Meusburger übergeben.

Als neues Redaktionsteam möchten wir alle Leserinnen und Leser herzlich begrüßen und uns beim Münchner Team für die professionelle Übergabe der Zeitschrift bedanken. Die Planung der nächsten Hefte läuft auf Hochtouren und wir freuen uns auf die kommenden Ausgaben im DISKURS sowie auf die Zusammenarbeit mit den Autorinnen und Autoren.

Das vorliegende Heft ist als freies Heft konzipiert. *Katharina Rathmann, Theres Vockert, Max Herke, Jan Jochmaring, Klaus Hurrelmann* und *Matthias Richter* untersuchen in ihrem Beitrag die Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Analyse basiert auf Daten des Nationalen Bildungspanels und zeigt mittels hierarchischen Regressionsanalysen, dass SchülerInnen mit Förderbedarf auf integrativen Regelschulen häufiger eine niedrigere Lebenszufriedenheit aufweisen als jene, die eine Förderschule besuchen.

Mit der Bedeutung schulischer und außerschulischer Bildungserfahrungen für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen setzt sich *Julia Lipkina* in ihrem Beitrag auseinander. Anhand von zwei kontrastierenden Falldarstellungen rekonstruiert sie, dass identitätsbildende Erfahrungen zwar überall vorkommen, dass außerschulische Kontexte jedoch die Identitätsentwicklung tendenziell stärker zu beeinflussen scheinen.

Judith Becker, Hagen Troschke und *Bettina Hannover* befassen sich in ihrem Beitrag mit Aspekten ganzheitlicher Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in einem schulischen Tanzprojekt. Aus qualitativen Interviews entwickelten sie acht Kategorien zur Erfassung von Wirkungen eines Tanzprojektes, wobei der Zuwachs an Selbstbewusstsein, Tanzinteresse, Offenheit und Körperbewusstsein von den Beteiligten als besonders wichtig erachtet wurde.

Ebenfalls zur Wirkung von Tanz- und Bewegungsangeboten, diesmal an Ganztagsgrundschulen, ist der Beitrag von *Svenja Konowalczyk, Claudia Steinberg, Esther Pürgs-*

taller, Yvonne Hardt, Nils Neuber und *Martin Stern*. In ihrer Studie prüfen sie zu drei Messzeitpunkten, inwiefern sich ein künstlerisch-pädagogisches Tanz- und Bewegungstheaterangebot auf die kreativen Fähigkeiten von Grundschulkindern auf „Brennpunktschulen" auswirken kann. Die Ergebnisse zeigen positive Effekte auf die Produktivität und die Problemlösungsfähigkeit.

Im Fokus des Artikels von *Natalia Gagarina, Nathalie Topaj, Dorothea Posse* und *Sophia Czapka* steht der Erwerb des Deutschen bei türkisch- und russisch-deutsch bilingualen Kindern. Dafür wurden die Wirkungen von zwei Sprachförderprogramme, eine additive, kinderzentrierte und eine alltagsintegrierte, erzieherzentrierte Maßnahme, über einen Zeitraum von drei Jahren erfasst. Für die kinderzentrierte Maßnahme konnten positive Effekte belegt werden.

Schließlich betrachtet *Friederike Schmidt,* wie sich die Zuständigkeit der Nahrungsversorgung zunehmend in pädagogische Einrichtungen verschiebt. Ihre Datenbasis sind Gruppendiskussionen von Pädagoginnen und Pädagogen des Elementar- und Primarbereichs.

Wir wünschen eine spannende und erkenntnisreiche Lektüre.

Gudrun Quenzel und *Katharina Meusburger*, Feldkirch

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

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

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

Schlagwörter: Förderschule, Lebenszufriedenheit, Schulklima, schulisches Wohlbefinden

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

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

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

1 Einleitung und Fragestellung

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

2 Forschungsstand

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

raum-Effekt im Laufe der Schulzeit abschwächt und sich das positive Selbstbild relativiere. *Schumann* (2007) weist in diesem Zusammenhang in ihrer Studie darauf hin, dass die Überweisung bzw. Beschulung in der Förderschule als Effekt der sozialen Ausgrenzung, Beschämung und verweigerten Anerkennung von den betreffenden SchülerInnen wahrgenommen wird.

Bisherige Studien weisen zudem darauf hin, dass sich die soziale Teilhabe und Partizipation zwischen SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen und Förderschulen unterscheiden. Sie zeigen beispielsweise, dass SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulklassen eine geringere soziale Partizipation aufweisen (*Bossaert* u.a. 2013; *Koster* u.a. 2010), weniger akzeptiert werden als ihre MitschülerInnen ohne Förderbedarf (*Huber/Wilbert* 2012), eine geringere Interaktion mit MitschülerInnen ohne Förderbedarf besteht (*Pijl* u.a. 2011) sowie seltener Freundschaften zwischen SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zu finden sind (*Frostad/Mjaavatn/Pijl* 2011). In Anlehnung an die Bezugsgruppentheorie gehen mit der integrativen Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf darüber hinaus häufig Vergleiche mit der Referenzgruppe der SchülerInnen ohne Förderbedarf einher (*Bos/Müller/Stubbe* 2010), die sich teilweise in einem geringeren schulischen Selbstkonzept und einer schlechteren LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung insbesondere von leistungsschwachen SchülerInnen mit Förderbedarf widerspiegeln (*Bakker/Bosnian* 2003; *Ruijs/Peetsma* 2009). Andere Studien berichten dagegen ein höheres Selbstkonzept, soziale Akzeptanz und geringeres Problemverhalten von SchülerInnen mit Förderbedarf in Integrationsklassen (*Ruijs/Peetsma* 2009; *Wiener/Tardif* 2004).

Weiterhin untersuchten bisherige Studien das schulische Wohlbefinden, beispielsweise in Form der Zufriedenheit mit der Schule, von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf (*McCoy/Banks* 2012; *Schwab* u.a. 2015; *Venetz* 2015; *Venetz* u.a. 2010). Das schulische Wohlbefinden wird in diesem Zusammenhang häufig als eine Teilkomponente einer erfolgreichen Integration und somit sozialer Teilhabe von SchülerInnen mit bzw. ohne Förderbedarf gesehen (*Schwab* u.a. 2015). Allerdings fallen die Ergebnisse nicht eindeutig aus (*Banks/McCoy* 2013; *McCoy/Banks* 2012). Weiterhin variiert das schulische Wohlbefinden zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten (z.B. Lernen, emotional und soziale Entwicklung, Sprache, körperlich und motorische Entwicklung) zu Ungunsten der SchülerInnen der sogenannten unspezifischen Behinderungsarten, d.h. hier der Förderschwerpunkte Lernen sowie emotional und soziale Entwicklung (*McCoy/Banks* 2012). Demnach rücken erst jüngere Forschungsarbeiten auch das Wohlbefinden im Bereich der Schule (häufig in Form der Schulzufriedenheit operationalisiert), von Heranwachsenden mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen in den Mittelpunkt der Betrachtung (siehe u.a. *Schwab* 2014; *Schwab* u.a. 2015).

Zweifelsohne handelt es sich bei dem subjektiven Wohlbefinden um ein mehrdimensionales Konstrukt (*Hascher/Edlinger* 2009), das neben affektiven (z.B. [Schul-]Freude) auch physiologische Komponenten (z.B. psychosomatische Auffälligkeiten) und kognitive Komponenten (z.B. Schul- oder Lebenszufriedenheit) umfasst (*Bullinger* 2009). Die Lebenszufriedenheit wird dabei als globale (d.h. das aktuelle Leben im Ganzen betreffend), vorwiegend kognitive Einschätzung des eigenen Lebens betrachtet (*Danielsen* u.a. 2009). Die kognitive Komponente umfasst zusätzlich Einschätzungen der Zufriedenheit mit bestimmten Bereichen, wie beispielsweise die Zufriedenheit mit der eigenen Person, der Familie, der Arbeit bzw. der Schule (*Long/Huebner* 2014). Mittlerweile hat sich international die Verwendung von drei Faktoren zur Erfassung des subjektiven Wohlbefindens herauskristallisiert: Positiver und negativer Affekt sowie Lebenszufriedenheit (*Die-*

ner 2012), die ebenso im Schulalter herangezogen werden und teils in engem Zusammenhang mit der Schulleistung (*Steinmayr* u.a. 2016) oder dem Klassenklima (u.a. *Eder* 2007) stehen.

In Abgrenzung zur Studie von *Schwab* u.a. (2015), die den Fokus auf die Schulzufriedenheit legte, rückt die vorliegende Analyse die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in den Vordergrund des Interesses, um die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf im Vergleich der Beschulungsarten analysieren und darstellen zu können. Aus anderen Surveys mit SchülerInnen in Deutschland, wie u.a. der Health Behavior in School-aged Children (HBSC)-Study (*Bilz* u.a. 2016), ist bekannt, dass die Lebenszufriedenheit einen sensiblen Indikator des Wohlbefindens darstellt, der gerade im Schulalter erste Hinweise auf Unwohlsein oder psychische Beschwerden der SchülerInnen geben kann. Zudem gilt das Wohlbefinden von Heranwachsenden mit Förderbedarf ganz allgemein als einer der „zuverlässigsten Indikatoren für eine gelingende oder misslingende pädagogische Integration in der Schule" (*Haeberlin* u.a. 1989).

Anzumerken ist zudem, dass die Lebenszufriedenheit – als ein Indikator, der sich ganz allgemein auf das gesamte Leben und damit auf alle Lebensbereiche bezieht – auch eng im Zusammenhang mit anderen „außerschulischen Faktoren" steht. Konstant zeigen hier Studienergebnisse anhand von Daten aus repräsentativen Kinder- und Jugendsurveys, dass beispielsweise die Lebenszufriedenheit von Mädchen (im Vergleich zu Jungen) und Kindern mit Migrationshintergrund (im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund) niedriger ausfällt. Insbesondere ein niedriger sozioökonomischer Status (beispielsweise ein niedriger Bildungshintergrund und ein unterdurchschnittliches Einkommen im Haushalt) sowie der Besuch einer anderen Schulform als dem Gymnasium – also eine „statusniedrigere" Schulform (d.h. Haupt-/Gesamt- und, wenn in den Daten vorhanden, auch Förderschulen) – ist mit einer statistisch signifikant niedrigeren Lebenszufriedenheit assoziiert (z.B. *Heilmann* u.a. 2017, *Moor/Richter* 2012, *Rathmann* u.a. 2018).

Allerdings, so machen bisherige Studienauswertungen deutlich, sind Förderschulen und SchülerInnen mit Förderbedarf häufig nicht Bestandteil der Stichprobe in Kinder- und Jugendsurveys, weswegen Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf im deutschen Schulsystem bislang unberücksichtigt blieben. Auch die Frage, welche Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf, die eine separate Förderschule besuchen, im Vergleich zu SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in integrativen Regelschulen bestehen, wurde bislang nicht beantwortet (*Ruijs/Peetsma* 2009; *Venetz* 2015).

Bereits bestehende Kinder- und Jugendsurveys (bspw. Die „Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)-Studie oder der „Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS)") erheben zwar zahlreiche Merkmale des subjektiven Wohlbefindens, erfassen diese jedoch nicht oder nur eingeschränkt bei SchülerInnen mit Förderbedarf bzw. an Förderschulen. Das Nationale Bildungspanel (NEPS) erhebt seit 2010 neben der schulischen Leistungsentwicklung in unterschiedlichen Fächern auch soziale und schulische Merkmale sowie Indikatoren der Gesundheit und des subjektiven Wohlbefindens in Form der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen an Regelschulen und Förderschulen in Deutschland. Dadurch ist es möglich, erstmals Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf differenziert nach dem besuchten Schulsetting zu analysieren. Durch diese Betrachtung ist es möglich, Unterschiede in der allgemeinen Lebenszufriedenheit zu ermitteln, die Hinweise auf zielgruppenspezifische Maßnahmen an Regelschulen und Förderschulen für SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf

generieren könnten. Im Vordergrund des Beitrags steht folgende Fragestellung: Welche Unterschiede zeigen sich in der Lebenszufriedenheit zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf in separaten Förderschulen im Vergleich zu SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen?

3 Hypothesen

In Anlehnung an die Schonraumthese und die Bezugsgruppentheorie ist zu erwarten, dass 1) FörderschülerInnen eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen als SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen. Diese Hypothese basiert auf der Annahme, angelehnt an die Bezugsgruppentheorie, dass sich der geschützte Raum der Förderschule und das homogenere Lernumfeld der Kleingruppe positiv auf die subjektiv empfundene Lebenszufriedenheit der FörderschülerInnen auswirken. Bei FörderschülerInnen ist der Leistungsdruck geringer und es entfällt der Vergleich mit leistungsstärkeren MitschülerInnen. Diesem Leistungsdruck hingegen sind SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen ausgesetzt und dieser könnte sich bei ihnen negativ auf die Lebenszufriedenheit auswirken. Weiterhin ist anzunehmen, dass 2) RegelschülerInnen eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen als SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen. Diese Annahme liegt darin begründet, dass sich der dauerhafte Leistungsvergleich mit zumeist leistungsschwächeren SchülerInnen mit Förderbedarf in der Regelschule positiv auf die Lebenszufriedenheit der RegelschülerInnen auswirkt. Zudem ist 3) davon auszugehen, dass RegelschülerInnen eine höhere Lebenszufriedenheit als FörderschülerInnen berichten, da sie aufgrund des familiären sozioökonomischen Hintergrunds zu den ressourcenstärkeren Kindern zählen, was – wie oben dargestellt – positiv mit der Lebenszufriedenheit assoziiert ist.

4 Methode

4.1 Datenbasis

Datenbasis bildet die Startkohorte 3 (Welle 3, 7. Klasse, 2012) des NEPS (*Blossfeld/Roßbach/Maurice* 2011). Die Stichprobenziehung erfolgte über alle Schulen und Schulformen der 16 Bundesländer hinweg, welche die Grundgesamtheit definieren. Durch die mehrstufige, stratifizierte Strichprobenziehung mit Berücksichtigung von Schultyp, Region und anderen Charakteristiken ist die Erhebung repräsentativ für die Bundesländer und die gesamte Bundesrepublik Deutschland (*Aßmann* u.a. 2011). Die SchülerInnen wurden per Fragebogen in ihren Schulen befragt. Die in dieser Untersuchung verwendeten Indikatoren sind entweder Prozessdaten der Erhebungsinstitute (betrifft Schulform und den sonderpädagogischen Förderbedarf) oder wurden aus den SchülerInnenfragebögen gezogen.

4.2 Indikatoren

Abhängige Variable. Als abhängige Variable wurde die Lebenszufriedenheit der SchülerInnen eingesetzt. Die SchülerInnen wurden gefragt „Wie zufrieden bist du gegenwärtig, alles in allem, mit deinem Leben?“ Die Antwortmöglichkeiten wurden auf der elfstufigen Cantril-Leiter erfasst (0=„ganz und gar unzufrieden“ bis 10=„ganz und gar zufrieden“) und ging als metrische Variable in die Analysen ein (M=7,5; SD=2,2).

Unabhängige Variablen. Um die Beschulungsart der SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zu ermitteln, wurde die besuchte Schulform („Hauptschule“ (Referenzkategorie), „Realschule“, „Förderschule“, „Gesamtschule“ und „Gymnasium“) in den Analysen berücksichtigt und die SchülerInnen mit Förderbedarf der Kategorie „Förderschule“ zugeordnet, wenn sie separat in Förderschulen beschult wurden oder in der Kategorie „SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulen“ gruppiert, wenn sie eine integrative Regelschule besuchen. SchülerInnen ohne Förderbedarf wurden in der Kategorie „Regelschule“ erfasst. In den multivariaten Regressionsmodellen diente die „Förderschule“ als Referenzkategorie. Dadurch ist es möglich die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf detailliert im Zusammenspiel mit der Beschulungsart zu betrachten.

Kontrollvariablen. Als Kontrollvariablen werden der soziodemografische Hintergrund (Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund) und das kulturelle Kapital in der Familie herangezogen. Das Alter wurde in Jahren erfasst (11-16 Jahre, M=12,5; SD=0,6). Heranwachsende mit Migrationshintergrund sind jene, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder mindestens ein Elternteil haben, welches im Ausland geboren wurde, abgeleitet von Angaben der Heranwachsenden selbst (*Schenk/Ellert/Neuhauser* 2007). Das kulturelle Kapital der SchülerInnen wurde über die Anzahl der Bücher im Haushalt (*Kocaj* u.a. 2015) über eine sechsstufige Skala erfasst (1=„0 bis 10“ bis 6=„mehr als 500 Bücher“, M=2,7; SD=0,8).

4.3 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt N=7.280 SchülerInnen in 711 Klassen in 329 Schulen und ist in Tabelle 1 beschrieben. Da in der dritten Welle der Startkohorte drei identische Indikatoren für Regelschulen und Förderschulen erhoben wurden, ist nur mittels der Daten dieser Welle ein Vergleich möglich. Von den 541 SchülerInnen mit Förderbedarf werden 126 in integrativen Regelschulen unterrichtet. Der Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf beträgt 7,4%, was in etwa dem Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf in Deutschland entspricht (*KMK* 2016). NEPS erhebt lediglich Förderschulen mit dem Förderbedarf „Lernen“ (*Aßmann* u.a. 2011).

Tabelle 1: Stichprobenverteilung NEPS (SK3, Welle 3, 2012, N=7.280 SchülerInnen), fehlende Werte (Angaben in N und %)

	Häufigkeiten	
	N	%
Geschlecht		
Männlich	3.774	51,8
Weiblich	3.503	48,1
Fehlend	3	<0,1
Migrationshintergrund		
Ja	1173	16,1
Nein	5.242	67,5
Fehlend	865	11,9
Schulform		
Gymnasium	3.053	41,9
Gesamtschule	741	10,2
Realschule	1.823	25,0
Hauptschule	540	7,4
Förderschule	407	5,6
Fehlend	716	9,8
Sonderpädagogischer Förderbedarf		
Ja	541	7,4
Nein	5.853	80,4
Fehlend	886	12,2
Lebenszufriedenheit		
Hoch	5.627	77,3
Niedrig	1.427	19,6
Fehlend	226	3,1

Nach Ausschluss aller Fälle mit fehlenden Werten in den untersuchten Variablen würden für Analysen vollständiger Fälle jedoch nur noch n=5.388 SchülerInnen (n=375 mit Förderbedarf, davon n=91 in Regelschulen) in 649 Klassen in 310 Schulen verbleiben. Die Fälle mit fehlenden Werten sind zudem ungleich über zentrale Merkmale verteilt. Von den SchülerInnen mit Förderbedarf wiesen 32,3% fehlende Werte auf, von jenen ohne Förderbedarf nur 17,4%. Zudem wiesen von den SchülerInnen an Förderschulen 30,2% fehlende Werte auf, von jenen an Regelschulen nur 20,2%. Das Auftreten fehlender Werte wird entsprechend als nicht rein zufällig („Missing Completely at Random", *Graham* 2009) erachtet.

4.4 Statistische Analyse

Für die statistische Analyse werden n=5.388 vollständige Fälle herangezogen. Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen den Schulsettings von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf wurde anhand hierarchisch-linearer Regressionsmodelle berechnet (*Leeuw/Meijer* 2010). Neben der Individualebene werden dabei auch die Klassen- sowie die Schulebene in Random Intercept-Modellen berücksichtigt (ebd.). Modell 1 (M1) bezieht lediglich die Lebenszufriedenheit in die Analyse ein, um eine Varianzzerlegung in der Lebenszufriedenheit zwischen Schulklassen und Schulen darzustellen. Modell 2 (M2) analysiert – im Sinne der zentralen Fragestellung – die Beschulungsart von SchülerInnen mit Förderbedarf unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund sowie der Anzahl der Bücher im Haushalt, da diese Merkmale hoch mit der Lebenszufriedenheit der

SchülerInnen korrelieren (*Bilz* u.a. 2016). Die Indikatoren für Lebenszufriedenheit, Anzahl der Bücher in der Familie sowie für das Alter wurden für die Analysen standardisiert (z-Transformation). Entsprechend werden β-Koeffizienten berichtet, womit sich die Regressionsparameter der unabhängigen Variablen und deren Erklärungsbeitrag miteinander vergleichen lassen.

Multiple Imputationen wurden für die multivariaten Analysen eingesetzt, um möglichen systematischen Verzerrungen einer Analyse vollständiger Fälle zu begegnen (*Rubin* 1987, *Graham* 2009). Das Imputationsmodell enthielt alle in den hierarchischen Modellen berücksichtigten Variablen. Für kategoriale Variablen kamen multinominal logistische Imputationsmethoden zum Einsatz, für dichotome, ordinale und kontinuierliche wurde „predictive mean matching" (PMM) verwendet und Klassen sowie Schulen wurden als Prädiktoren auf höherer Ebene definiert (*van Buuren* 2012). Die Lebenszufriedenheit wurde ebenfalls nur als Prädiktor im Modell aufgenommen. Es wurden 50 Datensätze imputiert (*Graham* u.a. 2007). Die statistische Analyse erfolgte mit der freien Software R in der Version 3.3.1 (*R Core Team* 2017) und die multiplen Imputationen mit dem Paket „mice" (*van Buuren*/*Groothuis-Oudshoorn* 2011). Die Mehrebenenmodelle wurden mit dem Paket „lme4" (*Bates* u.a. 2015) für die imputierten Datensätze separat berechnet und deren Ergebnisse mit „mice" und selbstgeschriebenen Funktionen kombiniert.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der hierarchisch-linearen Regressionsmodelle für die Lebenszufriedenheit sind Tabelle 2 zu entnehmen. Das leere Modell (M1) beinhaltet lediglich die Lebenszufriedenheit ohne Prädiktoren, um die Varianzanteile in der Lebenszufriedenheit auf der Schüler-, Klassen- und Schulebene darzustellen. Es zeigt sich, dass die Lebenszufriedenheit am deutlichsten aufgrund von individuellen Unterschieden zwischen SchülerInnen (auf der Individualebene) variiert ($ICC_{SchülerInnen}$=96,0%). Die Variation in der Lebenszufriedenheit von Kindern, die unterschiedliche Klassen besuchen, ist dagegen geringer. Lediglich 3,7% der Variation in der Lebenszufriedenheit kann durch Merkmale auf Klassenebene und nur 0,04% auf der Schulebene erklärt werden. In Modell 2 (M2) wird zudem die Beschulungsart von SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen oder separaten Förderschulen unter Kontrolle des Alters, Geschlechts, Migrationshintergrundes und der Anzahl der Bücher im Haushalt berücksichtigt. Während das Alter (β= -0,02; p=n.s.) nicht signifikant mit der Lebenszufriedenheit assoziiert ist, geben Mädchen eine signifikant niedrigere Lebenszufriedenheit (β=-0,14; p<0,001) als Jungen an und SchülerInnen mit Migrationshintergrund berichten eine etwas höhere Lebenszufriedenheit (β=0,06; p<0,05) als jene ohne Migrationshintergrund. Heranwachsende aus Haushalten mit einer überdurchschnittlichen Bücheranzahl (β=0,07; p<0,001) berichten eine höhere Lebenszufriedenheit. SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen (β= -0,30; p<0,01) sowie RegelschülerInnen (β=-0,19; p<0,001) weisen eine signifikant niedrigere Lebenszufriedenheit im Vergleich zu SchülerInnen in einer Förderschule auf. Durch die Vergleichbarkeit der standardisierten Koeffizienten ist erkennbar, dass die Beschulungsart von den beobachteten Determinanten der Lebenszufriedenheit am schwersten wiegt. Ein Vergleich der Devianzkriterien zwischen M1 und M2 verdeutlicht, dass Modell 2 zwar einen besseren Modellfit aufweist, dieser jedoch sehr gering ausfällt. Der

insgesamt geringe Modellfit weist darauf hin, dass ein Großteil der Varianz in der Lebenszufriedenheit nicht durch die beobachteten Variablen erklärt wird und stattdessen auf unbeobachtete Variablen sowie den Messfehler zurückzuführen ist.

Tabelle 2: Hierarchisch-lineare Regressionsanalyse für die Lebenszufriedenheit[z] (n=5.388)

	Modell 1 *β (SE)*	Modell 2 *β (SE)*
Beschulungsart (Ref.: FörderschülerInnen)		
SchülerInnen mit Förderbedarf in RS		-0,30 (0,11)**
RegelschülerInnen		-0,19 (0,06)***
Kontrollvariablen		
Alter[z]		-0,02 (0,01)
Weibliches Geschlecht (Ref.: männlich)		-0,14 (0,02)***
Migrationshintergrund (Ref.: kein)		0,06 (0,03)*
Anzahl der Bücher in der Familie[z]		0,07 (0,01)***
Konstante	-0,002 (0,014)	0,24 (0,06)***
Devianzkriterium (df)	20.621,27 (df = 4)	20.577,54 (df = 10)
Residualvarianz	0,960	0,954
Varianz Klassenebene	0,036	0,034
Varianz Schulebene	0,004	0,001
N Schüler	6.513	6.513
N Klassen	664	664
N Schulen	310	310
ICC (Klassen)	0,037 = 3,7%	0,037 = 3,7%
ICC (Schulen)	0,004 = 0,4%	0,001 = 0,1%

Anmerkungen. M1: Leeres Modell; M2: Modell mit Beschulungsart unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Anzahl der Bücher in der Familie; Ref.=Referenzkategorie; RS=Regelschule (Gymnasium, Real-, Haupt- und Gesamtschulen); z: Variablen wurden z-standardisiert; df=degrees of freedom (Freiheitsgrade); -2LL: -2*Log-Likelihood; ICC: Intraclass Correlation Coefficient (Intraklassenkorrelationskoeffizient; * $p < 0{,}050$, ** $p < 0{,}010$, *** $p < 0{,}001$.

6 Diskussion

Der vorliegende Beitrag berichtet erstmalig Ergebnisse des NEPS für die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Förderschulen im Vergleich zu Regelschulen. Explizit ging dieser Beitrag der Frage nach, welche Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in separaten Förderschulen im Vergleich zu SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen bestehen. Bei der Differenzierung von SchülerInnen mit Förderbedarf nach der Beschulungsart zeigte sich, dass SchülerInnen mit Förderbedarf in Förderschulen durchschnittlich eine etwas höhere Lebenszufriedenheit berichten als SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen (bestätigt Hypothese 1). Bislang liegen allerdings keine Studien für SchülerInnen mit Förderbedarf vor, die Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen den Beschulungsarten untersucht haben. Daher können die vorliegenden Ergebnisse (unter Berücksichtigung der geringen Fallzahlen der SchülerInnen mit Förderbedarf an Regelschulen in der Stichprobe) lediglich im Abgleich mit anderen Indikatoren des Wohlbefindens, wie die Schulzufriedenheit, diskutiert werden. Während *Schwab* u.a. (2015) keinen signifikanten Unterschied zwischen der Beschulungsart beispielsweise für das schulische Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Deutschland feststellen konnte,

zeigen internationale Studien eine höhere Schulzufriedenheit für SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen (*McCoy/Banks* 2012; *Ruijs/Peetsma* 2009). *Tent* u.a. (1991) wiesen dagegen in ihrer Langzeituntersuchung für das Selbstwertgefühl und die Fähigkeitseinschätzung von SchülerInnen in Förderschulen eine sogenannte „Schonraumwirkung" für SchülerInnen mit Förderbedarf in separaten Schulsettings zu. Andere Studien zeigen jedoch, dass der „Schonraum Förderschule" auf lange Sicht allerdings zur „Schonraumfalle" (*Schumann* 2007) werden kann, da auch FörderschülerInnen Bloßstellung, Kontaktabbruch durch FreundInnen und Stigmatisierung erfahren würden (*Hofmann-Lun* 2011; *Schumann* 2007).

In Einklang mit Hypothese 2 könnte die geringere Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen – im Sinne bisheriger Studien – aufgrund (dauerhafter) Vergleiche mit MitschülerInnen ohne Förderbedarf zustande kommen. *Venetz* u.a. (2010) wiesen beispielsweise darauf hin, dass SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen größere Herausforderungen und Beanspruchungen erleben, da sie in einem integrativen Schulsetting den Schulalltag zwar gemeinsam mit SchülerInnen ohne Förderbedarf verbringen, allerdings im permanenten (leistungsbezogenen) Vergleich mit der Referenzgruppe stehen. Dies könnte in einer geringeren Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulklassen zum Ausdruck kommen. Auf diesen Zusammenhang weisen bereits frühere Arbeiten bzgl. eines geringeren Fähigkeitsselbstkonzepts von SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Schulsettings hin (*Bakker/Bosnian* 2003; *Ruijs/Peetsma* 2009). Ebenso ist denkbar, dass eine mögliche Zurückweisung durch MitschülerInnen ohne Förderbedarf in Integrationsklassen zu sozialen Problemen bei SchülerInnen mit Förderbedarf führt (*Vaughn/Elbaum/Schumm* 1996), was sich ebenfalls in einer geringeren Lebenszufriedenheit widerspiegeln könnte.

Entgegen unserer Hypothese 3 zeigte sich für RegelschülerInnen eine geringere Lebenszufriedenheit im Vergleich zu FörderschülerInnen. Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass diese zwar – gemäß der Leistungs- und Selektionsfunktion der Schule – an Konkurrenzsituationen und Leistungsdruck gewöhnt sind, dies allerdings negativ mit der Lebenszufriedenheit korrespondiert. Studien konnten hier zeigen, dass Heranwachsende – insbesondere an Gymnasien – häufiger Belastungen durch die Schule angeben (*Rathmann* u.a. 2016) und dass eine höhere schulische Belastung mit einer niedrigeren Lebenszufriedenheit assoziiert war (*Ravens-Sieberer/Kokonyei/Thomas* 2004). Umgekehrt wäre auch denkbar, dass FörderschülerInnen im Vergleich zu RegelschülerInnen die niedrigste Lebenszufriedenheit aufweisen könnten, da Studien in diesem Zusammenhang immer wieder belegen, dass es sich bei der Förderschule (insbesondere mit dem Förderschwerpunkt Lernen) um die statusniedrigste aller Schulformen handelt, die bereits seit langer Zeit als „Schule der Armen und Sozialhilfeempfänger" charakterisiert und betitelt wird (*Wocken* 2007, S. 48; *Euen* u.a. 2015). In diesem sog. „Bildungskeller" konzentrieren sich – gemäß der differenziellen Lern- und Erfahrungswelten im stratifizierten Schulsystem (*Baumert/Stanat/Watermann* 2006) – die Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. aus Armutshaushalten, häufig einhergehend mit Migrationshintergrund, ungünstigeren Hintergrundmerkmalen und Bildungsvoraussetzungen der Heranwachsenden (*Baumert/Stanat/Watermann* 2006; Wocken 2007). Studien zufolge korrespondieren diese Merkmale sozialer Benachteiligung wiederum stark mit einem schlechten Wohlbefinden oder einer häufigeren psychosomatischen Beschwerdelast (*Heilmann* u.a. 2017; *Rathmann* u.a. 2016; *Rathmann* u.a. 2018).

7 Stärken und Schwächen

Eine der Stärken dieser Studie sind die repräsentativen Daten für Deutschland. Auch wenn es sich bei NEPS um eine im Längsschnitt angelegte Studie handelt, wurde für die Ausrichtung dieses Beitrages ein Querschnittdesign verwendet, um erstmalig Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf in Förderschulen und integrativen Regelschulen darzustellen. Aufgrund dessen sind keine Rückschlüsse auf Kausalität möglich. Die stratifizierte Clusterstichprobe des NEPS ist darauf ausgelegt, die deutsche Schullandschaft unter Berücksichtigung der Verteilung der Schultypen über Länder und Regionen bestmöglich und unverzerrt abzubilden (*Blossfeld/Roßbach/Maurice* 2011). Anders als in anderen großen Studien werden nicht nur SchülerInnen in Regelschulen, sondern auch SchülerInnen in Förderschulen für den sonderpädagogischen Förderbereich „Lernen“ mit den gleichen Instrumenten befragt. Dies ist zum einen repräsentativ, da dies die größte Gruppe der unterschiedlichen Förderbedarfe darstellt. Auf der anderen Seite wird so nur eine Gruppe der SchülerInnen mit Förderbedarf betrachtet. Hinsichtlich der Instrumente, die für SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf verwendet wurden, ist weiterhin anzumerken, dass die TestleiterInnen bei der Erhebung in Förderschulen, abweichend zu Erhebungen in der gleichen Altersstufe bei SchülerInnen ohne Förderbedarf, Poster zur Visualisierung als Erklärung der Ausfüllhinweise heranziehen konnten. Zudem fand in der einen Hälfte der Testgruppe eine Moderation der Bearbeitung des Fragebogens durch den/die TestleiterIn statt und in der anderen Hälfte der Testgruppe wurde der Fragebogen vorgelesen (*IEA DPC* 2012). Für die vorliegende Analyse wurden jedoch nur Items genutzt, die nicht auf Kompetenzen der SchülerInnen abzielten, sondern in einem separaten Fragebogen erfasst wurden. Bei der Bearbeitung des Fragebogens war es den TestleiterInnen gestattet, Verständnisfragen individuell zu beantworten und bei der Beantwortung der Fragen zu unterstützen (ebd.). Kritisch ist zudem anzumerken, dass weitere Merkmale, wie beispielsweise die schulische Belastung, Leistungsängstlichkeit oder das Klassenklima, in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden konnten, da sie entweder nicht in NEPS enthalten waren oder aber nicht für alle Schülergruppen (d.h. mit und ohne Förderbedarf) gleichermaßen erhoben wurden. Künftige Studien sind daher dazu aufgefordert, diese für die Lebenszufriedenheit wichtigen Wirkungsmechanismen zu untersuchen.

Des Weiteren ist die Fallzahl der FörderschülerInnen und SchülerInnen mit Förderbedarf an integrativen Regelschulen im Gegensatz zu MitschülerInnen ohne Förderbedarf gering, was die Repräsentativität der Befunde für SchülerInnen mit Förderbedarf einschränken könnte. Künftige Studien sind daher dazu aufgefordert, unsere Zusammenhänge mit einer größeren Stichprobe der SchülerInnen mit Förderbedarf zu überprüfen. Darüber hinaus besteht in künftigen Forschungsarbeiten weiterhin der Bedarf, das soziale und emotionale Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zu beobachten und zu untersuchen, um weitere nicht nur leistungsbezogene Unterschiede zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf im Vergleich zu SchülerInnen ohne Förderbedarf aufzeigen zu können.

8 Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund der Bestrebungen einer integrativen Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf rückt neben der schulischen Leistungsentwicklung auch das allgemeine Wohlbefinden von SchülerInnen mit Förderbedarf, insbesondere in integrativen Schulsettings, in den Vordergrund des Forschungsinteresses. Für die Lebenszufriedenheit der SchülerInnen mit Förderbedarf ist daher nicht unerheblich, in welchem Schulsetting sie zur Schule gehen, da sich die unterschiedlichen Schulformen in Deutschland deutlich durch ihre je spezifischen Lern- und Entwicklungsmilieus auszeichnen (*Baumert/Stanat/Watermann* 2006). Gerade wenn es um die Frage geht, ob Integration gelingt oder misslingt, wird vielfach das subjektive Wohlbefinden der SchülerInnen herangezogen und als ein Indikator für eine gelungene Integration betrachtet (*Haeberlin* u.a. 1989). Zudem wird das allgemeine Wohlbefinden als eine wesentliche pädagogische Zielvorstellung betrachtet, welche in den Leitgedanken von Schulen einen zentralen Stellenwert einnimmt (*Venetz* 2015) bzw. einnehmen sollte. Umso erstaunlicher ist es, dass bis dato kaum Studien in der pädagogischen Psychologie oder der empirischen Sonderpädagogik vorliegen, die sich mit dem allgemeinen Wohlbefinden von SchülerInnen mit Förderbedarf, insbesondere in integrativen Regelschulen, beschäftigen. Die Ergebnisse dieser Studie heben für FörderschülerInnen hervor, dass diese in Förderschulen eine etwas höhere Lebenszufriedenheit berichteten als SchülerInnen mit Förderbedarf, die eine integrative Regelschule besuchen. Daher könnten die Ergebnisse dazu dienen, zielgruppenspezifische Implikationen für SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen sowie Förderschulen abzuleiten. Schulen und LehrerInnen sind zudem aufgefordert, das Schul- und Unterrichtsgeschehen nicht nur mit Bezug auf die Leistungsentwicklung der SchülerInnen förderlich zu gestalten, sondern auch das schulische und emotionale Wohlbefinden aller SchülerInnen künftig in den Fokus zu rücken.

Anmerkung

1 Bezüglich der Definitionen von Integration und Inklusion kann nach *Wocken* (2009) der aktuelle Prozess der zunehmenden gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf als integrativ verstanden werden. Dies ist damit zu begründen, dass in einem inklusiven Schulsystem leistungsorientierte Differenzierungen und Kategorisierungen, wie bspw. ein Förderbedarf, nicht mehr relevant und daher überflüssig wären. In einer inklusiven Schule würden alle SchülerInnen in ihrer Heterogenität wertgeschätzt – die Schule würde sich den heterogenen Bedürfnissen der SchülerInnen anpassen – nicht die SchülerInnen werden differenziert und für eine Schulform passend gemacht. Aus diesem Grund ist eine Verwendung des Begriffs „inklusiv" irreführend, um den aktuellen Status quo zu beschreiben. Zur vertiefenden Diskussion der Begriffsdefinitionen und der Verwendung von integrativ bzw. inklusiv siehe u.a. *Blanck* (2014), *Grosche* (2015), *Wocken* (2009). Daher verwendet der Beitrag den Begriff der „integrativen" Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf.

Interessenkonflikt

Die Autoren geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Danksagung

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte 3, Klasse 7 doi:10.5157/NEPS:SC3:3.1.0. 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. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Förderung

Diese Arbeit wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen des DFG Priority Programme 1646 („Education as a Lifelong Process. Analyzing the Data of the National Educational Panel Study (NEPS)“) im Teilprojekt „Die Bedeutung kompositioneller, kontextueller und institutioneller Merkmale der Schulumwelt für die Gesundheit und das Wohlbefinden entlang der Schullaufbahn“ gefördert.

Literatur

Aßmann, C./Blossfeld H. P./Kiesl, H./Steinhauser, H. W.(2011): Sampling designs of the National Educational Panel Study: challenges and solutions. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, 2, S. 51-65. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0181-8

Bakker, J. T. A./Bosnian, A. M. T. (2003): Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. Learning Disability Quarterly, 26, 1, S. 5-14. https://doi.org/10.2307/1593680

Banks, J./McCoy, S. (2013): Educational engagement among children with special needs in mainstream schools. Online verfügbar unter: https://www.esri.ie/publications/educational-engagement-among-children-with-special-needs-in-mainstream-schools/, Stand: 09.05.2016.

Bates, D./Mächler, M./Bolker, B./Walker, S. (2015): Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. Journal of Statistical Software, 67, 1, S. 48. https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01

Baumert, J./Roeder, P. M./Sang, F./Schmitz, B. (1986): Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 639-660.

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden.

Bilz, L./Sudeck, G./Bucksch, J./Klocke, A./Kolip, P./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U./Richter, M. (2016): Der vierte deutsche Jugendgesundheitssurvey „Health Behaviour in School-aged Children“. In: *Bilz, L./Sudeck, G./Bucksch, J./Klocke, A./Kolip, P./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U./Richter, M.* (Hrsg.): Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitssurveys „Health Behaviour in School-aged Children“. – Weinheim, S. 7-15.

Bilz, L./Melzer, W. (2008): Schule, psychische Gesundheit und soziale Ungleichheit. In: *Richter, M./Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieber, U.* (Hrsg.): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. – Weinheim, München, S. 160-189.

Blanck, J. M. (2014): Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion: Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. WZB Discussion Paper SP I 2014-501. – Berlin.

Blossfeld H./Roßbach, H./Maurice J. (Hrsg.) (2011): Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). – Wiesbaden.

Bos, W./Müller, S./Stubbe, T. C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen. In: *Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. – Wiesbaden, S. 375-397.

Bossaert, G./Colpin, H./Sip, J. P./Petry, K. (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 17, 2, S. 60-79. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464

BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskontention, BRK). – New York.

Bullinger, M. (2009): Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 17, 2, S. 50-55. https://doi.org/10.1026/0943-8149.17.2.50

Danielsen, *A. G./Samdal, O./Hetland, J./Wold, B.* (2009): School-related social support and students' perceived life satisfaction. The Journal of Educational Research, 102, 4, S. 303-320. https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320

Diener, Ed (2012): New findings and future directions for subjective well-being research. American Psychologist, 67, S. 590-597. https://doi.org/10.1037/a0029541

Eder, F. (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. – Innsbruck.

Euen, B./Vaskova, A./Walzebug, A./Bos, W. (2015): Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In: *Kuhl, P.*/Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./ Pant, H. A./Prenzel, M. (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. – Wiesbaden, S. 101-128. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_4

Frostad, P./Mjaavatn, P. E./Pijl, S. J. (2011): The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. London Review of Education, 9, 1, S. 83-94. https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550438

Graham J. W. (2009): Missing data analysis: making it work in the real world. Annual Review of Psychology, 60, S. 549-576. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530

Graham, J. W./Olchowski, A. E./Gilreath, T. D. (2007): How Many Imputations are Really Needed? Some Practical Clarifications of Multiple Imputation Theory. Prevention Science, 8, 3, S. 206-213. https://doi.org/10.1007/s11121-007-0070-9

Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: *Kuhl*, *P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./ Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M.* (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. – Wiesbaden, S. 17-39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

Haeberlin, *U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R.* (1989): Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern; FDI 4-6. – Bern.

Hänsel, *D.* (2016): Glaubenssätze der Sonderpädagogik in historischer Perspektive. Behindertenpädagogik, 1, S. 9-27.

Hascher, *T./Edlinger, H.* (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule. Ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56, 2, S. 105.

*Heilmann, K./*Bräsen, J./Herke, M./Richter, M./Rathmann, K. (2017): Soziale Determinanten der subjektiven Gesundheit, Lebenszufriedenheit und krankheitsbedingten Schulfehltage von Heranwachsenden in Deutschland: Erste Ergebnisse des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Das Gesundheitswesen. https://doi.org/10.1055/s-0042-123849

Hofmann-Lun, *I.* (2011): Förderschüler/innen im Übergang von Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? – München.

Hornstra, *L./Denessen, E./van den Bergh, J. B. L./Voetern, M.* (2010): Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement to students with dyslexia. Journal of Learning Disabilities, 43, S. 515-529. https://doi.org/10.1177/0022219409355479

Huber, *C./Wilbert, J.* (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. Empirische Sonderpädagogik, 4, 2, S. 147-165.

IEA DPC (2012): Methodenbericht NEPS Startkohorte 3 Förderschulen. Haupterhebung - Herbst/Winter 2012. – Bamberg.

KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2005 bis 2014. Dokumentation Nr. 210. – Bonn.

Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A. J./Pant, H. A./Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66, S. 165-191. https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x

Kocaj, *A./Kuhl, P./Rjosk, C./Jansen, M./Pant, H. A./Stanat, P.* (2015): Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: *Kuhl*, *P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M.* (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. – Wiesbaden, S. 335-370. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_12

Koster, M./Pijl, S. J./Nakken, H./Houten, E. V. (2010): Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. International Journal of Disability, Development and Education, 57, 1, S. 59-75. https://doi.org/10.1080/10349120903537905

Kuhl, *P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M.* (Hrsg.) (2015): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8

Leeuw, *J. de/Meijer, E.* (2010): Handbook of Multilevel Analysis. – New York.

Long, Rachel F./Huebner, E. Scott (2014): Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. Child Indicators Research, 7, 3, S. 671-694. https://doi.org/10.1007/s12187-013-9231-5

McCoy, S./Banks, J. (2012): Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. European Journal of Special Needs Education, 27, 1, S. 81-97. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487

Moor, I./Richter, M. (2012): Geschlecht und gesundheitliche Ungleichheiten im Jugendalter: Welche Rolle spielt das Gesundheitsverhalten? In: *Kolip, P./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U.* (Hrsg.): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Ergebnisse des Jugendsurveys "Health Behaviour in School-aged Children". – Weinheim, S. 209-228.

Pijl, *S. J./Koster, M./Hannink, A./Stratingh, A.* (2011): Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. Social Psychology of Education, 14, 4, S. 475-488. https://doi.org/10.1007/s11218-011-9162-2

Quenzel, *G./Hurrelmann, K*. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. – Wiesbaden.

R Core Team (2017): R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.

Rathmann, *K./Herke, M./Moor, I./Richter, M.* (2016): Bildungsungleichheit, Schulumwelt und Gesundheit: Gibt es eine doppelte Benachteiligung? In: *Bilz*, *L./Sudeck, G./Bucksch, J./Klocke, A./Kolip, P./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U./Richter, M.* (Hrsg.): Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitssurveys „Health Behaviour in School-aged Children". – Weinheim, S. 156-180.

Rathmann, K./Herke, M./Kuntz, B./Lampert, T./Loter, K./Moor, I./Hurrelmann, K./Richter, M. (2018): Die Bedeutung intergenerationaler Bildungsmobilität für die Gesundheit und die Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 38, 1, S. 80-99.

Ravens-Sieberer, U./Kokonyei, G./Thomas, C. (2004): School and health. In: *Currie, C./Roberts, C./ Morgan, A./Smith, R./Settertobulte, W./Samdal, O.* (Hrsg.): Young people's health in context: international report from the HBSC 2001/2002 survey. – Copenhagen, S. 184-195.

Rubin, D. B. (1987): Multiple Imputation for Survey Nonresponse. – New York. https://doi.org/10.1002/9780470316696

Ruijs, *N. M./Peetsma, T. T.* (2009): Effects of inclusion in students with and without special educational needs reviewed. Educational Research Review, 4, S. 67-79. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002

Schenk, *L./Ellert, U./Neuhauser, H*. (2007): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. Methodische Aspekte im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 50, S. 590-599. https://doi.org/10.1007/s00103-007-0220-z

Schumann, *B.* (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. – Bad Heilbrunn.

Schwab, S. (2014): Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Integrations- und Heilpädagogik, Band 4. – Wien.

Schwab, *S./Rossmann, P./Tanzer, N./Hagn, J./Oitzinger, S./Thurner, V./Wimberger, T.* (2015): Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Integrations- und Regelklassen im Vergleich. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie, 43, 4, S. 265-274. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363

Steinmayr, R./Crede, J./McElvany, N./Wirthwein, L. (2016): Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. Frontiers in Psychology, 6, S. 1-13.

Tent, *L./Witt, M./Zschoche-Lieberun, C./Bürger, W.* (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt. In: Heilpädagogische Forschung 17, 1, S. 3-13.

van Buuren, S. (2012): Flexible Imputation of Missing Data. – New York. https://doi.org/10.1201/b11826

van Buuren, S./Groothuis-Oudshoorn, K. (2011): mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. Journal of Statistical Software, 45, 3, S. 1-67. https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03

Vaughn, *S./Elbaum, B. E./Schumm, J. S.* (1996): The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29, 6, S. 599-608. https://doi.org/10.1177/002221949602900604

Venetz, *M./Tarnutzer, R./Zurbriggen, C./Sempert, W.* (2010): Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen: Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM). Abschlussbericht. – Zürich.

Venetz, *M.* (2015): Schulische Integration und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84, 1, S. 57-59.

Wiener, *J./Tardif, C. Y.* (2004): Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? Learning disabilities research & practice, 19, 1, S. 20-32.

Wocken, *H.* (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Online verfügbar unter: http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf, Stand: 22.06.2016.

Wocken, *H.* (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. *Demmer-Dieckmann, I./Textor, A.* (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. – Bad Heilbrunn, S. 35-59.

Wocken, H. (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumerei zu bewahren. Online verfügbar unter: http://www.inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf, Stand: 11.07.2017.

Wocken, *H./Gröhlich, C.* (2009): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In: *Bos*, *W./Bonsen, M./Gröhlich, C.* (Hrsg.): KESS 7 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. – Münster, S. 133-142.

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

Julia Lipkina

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

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

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

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

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

1 Einleitung und Fragestellung

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

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

2 Lern- und Bildungsprozesse in schulischen und außerschulischen Kontexten

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

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

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

selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet", zugrunde (*BMFSFJ* 2005, S. 83). Bildung bezieht sich sowohl auf die „Selbstkonstitution des Subjektes" als auch die „Konstitution der Gesellschaft" (ebd.) und wird von Vorstellungen funktionaler Bildung als „einseitige Instrumentalisierung und Ausrichtung des Bildungsgeschehens auf die Erfordernisse der eigenen späteren Existenzsicherung auf Beruf und Arbeitswelt" abgegrenzt (ebd., S. 84). Das Subjekt soll befähigt werden, „sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen" (ebd.). Dabei ist es auf unterschiedliche „Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen" angewiesen (ebd., S. 83).

In den letzten Jahren widmet sich die Bildungsforschung daran anknüpfend zunehmend außerschulischen Lernorten und fragt, worin ihre genuinen Bildungsleistungen liegen. Insbesondere die Erfassung sogenannter soft skills stellt vor besondere Herausforderungen (vgl. *Rohlfs/Harring/Palentien* 2014). Sie werden nicht nur hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Unterstützung formeller Lernprozesse diskutiert (vgl. *Rauschenbach* 2007), sondern auch mit dem Selbstzweck der Entwicklung der Persönlichkeit in Verbindung gebracht, deren Förderung als allgemeines Ziel pädagogischer Bemühungen gilt (vgl. *Budde/Weuster* 2016).

Um unterschiedliche Bildungsgelegenheiten und ihre Potenziale empirisch in den Blick zu nehmen, wird in den meisten Studien[1] versucht, Bildung in Form von Kompetenzen zu operationalisieren (vgl. z.B. *Grunert* 2012, *Düx u.a.* 2009). Dabei wird auf den zwölften Kinder- und Jugendbericht Bezug genommen, der Bildung als „Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen" (*BMFSFJ* 2005, S. 113) konkretisiert. Diese sind als all jene Kenntnisse und Fähigkeiten zu verstehen, die zu einer „erfolgreichen Lebensbewältigung" (*Dohmen* 2016, S. 53) beitragen. Unterschieden wird zwischen kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen. Diese vier Dimensionen umreißen den erweiterten Bildungsbegriff in seinen Bestandteilen, wobei davon ausgegangen wird, dass es keine exklusive Zuständigkeit für die Vermittlung einzelner Kompetenzen gibt, sondern sich ihre Entwicklung als lebenslanger Prozess an unterschiedlichen Orten vollzieht und gegenseitig bedingt.

Blickt man auf Potenziale einzelner Räume, den Erwerb überfachlicher Kompetenzen unterstützen zu können, lassen sich vor allem in informellen und non-formellen Bildungssettings persönlichkeitsbildende Wirkungen vermuten. So erwerben Heranwachsende in der Gleichaltrigengruppe Fähigkeiten der Konfliktbewältigung, der sozialen Teilhabe, Strategien der Selbstbehauptung und haben Gelegenheiten, wichtige Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten (vgl. *Düx/Rauschenbach* 2007, S. 64f.) und ihre Identität spielerisch auszuprobieren (vgl. *Harring u.a.* 2010, S. 10). Empirisch belegt ist ein intensives Selbsterleben und die Steigerung des Selbstwertgefühls sowie der Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen bei sportlichen Aktivitäten (vgl. *Brandl-Bredenbeck* 2010; *Neuber u.a.* 2010), positive Einflüsse auf Persönlichkeitsentwicklung durch freiwilliges Engagement (vgl. *Hofer/Buhl* 2000; *Düx u.a*. 2009; *Nierobisch* 2016; *Harring u.a.* 2010), Möglichkeitsräume der Selbstdarstellung im Umgang mit neuen Medien (vgl. *Tillmann* 2008; *Friedrichs/Sander* 2010) sowie die identitätsstabilisierende Relevanz von Szenen (vgl. *Pfadenhauer* 2010).

Auch wenn immer wieder betont wird, dass die Förderung der Persönlichkeit zur zentralen Aufgabe der Schule gehört (vgl. z.B. *KMK* 2004) sowie, dass neben der Wissensvermittlung auch informelles Lernen stattfindet (vgl. *Rohlfs/Hertel* 2016), wird immer wieder die Skepsis deutlich, ob schulische Lernprozesse wirklich mehr als nur gesell-

schaftlichen Zwecken dienen können. So ist schulisches Lernen nach *Coelen* und *Hildebrandt* näher an den im Sinne von *Otto* und *Rauschenbach* (2004) formulierten Zielperspektiven von Bildung der kulturellen und materiellen Reproduktion, während Einrichtungen der Jugendarbeit der Sozialintegration und Persönlichkeitsentwicklung näher stehen. Im Sinne einer ganzheitlichen Bildung fordern sie die komplementäre Ergänzung, um die „aus systematischen Gründen jeweils unüberbrückbaren, immanenten Lücken" durch die jeweils andere Einrichtung auszufüllen (*Coelen/Hildebrandt* 2014, S. 716).

Andere Autoren diskutieren die Interaktionsstrukturen und didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichts unter der Perspektive ihrer Reformbedürftigkeit. Postuliert werden (reformpädagogisch inspirierte) Forderungen nach einem stärkeren Subjekt- und Lebensweltbezug schulischen Lernens (vgl. *Fölling-Albers* 1994; *Heursen* 1996). Vor allem der Ganztagsschule werden (auch empirisch nachgewiesene) Potenziale zugesprochen, Motivation, Sozialverhalten und ein positives Selbstbild zu fördern (vgl. *Klieme u.a.* 2016). Aber auch wenn sich zunehmend Tendenzen abzeichnen, durch individualisiertes und schülerorientiertes Vorgehen personale und soziale Kompetenzen fördern zu wollen, dürfte die Regelschule „noch immer mit systemimmanenter Trägheit zu kämpfen haben und einer internen, sich selbst reproduzierenden Logik folgen" (*Popp* 2007, S. 23). In diesem Sinne werden persönlichkeitsbildende Prozesse eher außerhalb schulischer Mauern und informell erwartet, womit die Verwirklichung des neuhumanistischen Bildungsideals nur dahingehend realisierbar erscheint, dass die herkömmliche Schule reformiert oder eine komplementäre Zuständigkeitsverteilung realisiert wird.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich die Frage, welche Bedeutung nicht nur außerschulischen Kontexten, sondern insbesondere der als bildungsfeindlich skizzierten Institution Schule aus einer biografisch-subjektorientierten Perspektive für die Persönlichkeitsentwicklung tatsächlich zukommt. Für die Beantwortung erscheint es jedoch notwendig, zu konkretisieren, was explizit unter Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen ist, sowie von einer Reduktion des Bildungsbegriffs auf Kompetenzerwerb – auch wenn der Kompetenzdiskurs eine Erweiterung erfahren hat – aufgrund einer damit einhergehenden Verengung des empirischen Blicks und Vernachlässigung des emanzipatorischen Impetus (vgl. *Karl/Schröer* 2006, S. 48), abzusehen.

3 Bildungserfahrungen als Frage nach der Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten

Die Studie, deren Befunde hier exemplarisch vorgestellt werden sollen, widmete sich persönlichkeitsbildenden Potenzialen schulischer und außerschulischer Kontexte gleichermaßen. Dabei ging es vor dem Hintergrund einer bildungstheoretischen Folie um die Genese der Identität und Möglichkeiten ihrer Überschreitung in individuellen Bildungsprozessen. Der Anschluss an die qualitative Bildungsforschung erlaubte es, Lern- und Bildungsprozesse jenseits der Attestierung von Kompetenzen offen in den Blick zu nehmen und zu fragen, was das Bildende an Gemeinschaften, Institutionen und Gruppierungen ist und wie sich Lern- und Bildungsprozesse darin gestalten (vgl. *Berg* 2016, S. 714).

3.1 Theoretische Grundlage

Als theoretische Grundlage der Studie diente ein bildungstheoretisch fundierter Identitätsbegriff[2], der durch Bezüge zur Identitätstheorie von *Taylor* (1994) sowie neueren und älteren Ansätzen der Bildungstheorie, insbesondere durch Rekurs auf *Buck* (1981) und *Stojanov* (2006) entwickelt worden sind und die Frage nach persönlichkeitsbildenden Einflüssen von unterschiedlichen Settings zu konkretisieren erlaubt.

Nach *Taylor* ist Identität durch Wertungen bestimmt, die die Wahrnehmung unserer selbst, anderer und Situationen und Handlungen bestimmen. Sie äußern sich bereits implizit in unseren Empfindungen und Handlungen, können aber auch in einer bewussten Artikulation vergegenwärtigt und in Narrationen thematisiert werden. Beides ist als *Deutungsprozess* aufzufassen, in dem Identität zum Ausdruck gebracht, verhandelt und rekonstituiert wird. Dabei ist dieser Vorgang auf soziale Praktiken und das Verhältnis zu anderen angewiesen, welche das Forum für die Formung, Entfaltung und Bestärkung der Identität bilden. Das Individuum führt keine isolierte Existenz, sondern kann seine Identität nur verwirklichen, wenn es gelingt, sie in Beziehung zur Kultur und Gemeinschaft zu stellen.

Diese Überlegungen enthalten manifeste bildungstheoretische Motive und ermöglichen es, die Prüfung und Stabilisierung der Identität als Bildungsprozess zu skizzieren. Denn seiner Identität Ausdruck zu verschaffen, bedeutet, nicht nur die eigenen Wertevorstellungen zum Ausdruck zu bringen, sondern sie gleichzeitig interkontextuell einzubetten und einen Standpunkt des Allgemeinen als regulative Idee zu antizipieren (vgl. *Stojanov* 2006, S. 180). Im Anschluss an *Buck* lässt sich *Identität dabei nicht als Ziel, sondern als Voraussetzung für Bildungsprozesse begreifen*. So beschreibt er sie als das Ergebnis vom Zufall bedingter Ereignisse und Dispositionen – sie „beruht auf dieser Kontingenz eines Geschehens, das keine Teleologie, kein Werdensgesetz, überhaupt kein konstruktives Gefüge […] aufweist“ (1981, S. 133). Dadurch kann sie im Zuge von Bildung nicht hervorgebracht, sondern nur ausgearbeitet und erweitert werden. In diesem Sinne wird sie „Ausgangs- und Bezugspunkt in einem Geschehen und für ein Handeln […], [das] die Singularität notwendigerweise überschreitet und das sie, bildungsphilosophisch gesehen, auch überschreiten *soll* (H.i.O.)“ (ebd., S. 139). Dies erfordert eine reflexive Distanz, um aus der Eingebundenheit des Denkens und Wertens herauszutreten, was nur im Zuge der Welterschließung denkbar ist, denn „die Eröffnung des […] Welthorizonts ermöglicht […] überhaupt erst ein Verhältnis des Einzelnen zu sich als zu (s)einem Selbst, […] das sich dadurch auszeichnet, dass es sich seiner partikular-ansozialisierten Umwelt entgegensetzen und über sie ‚hinauswachsen‘ kann“ (*Stojanov* 2006, S. 46). Bildung bemisst sich also daran, ob es gelingt, im Zuge der Welttätigkeit sein Gewordensein prüfend in den Blick zu nehmen, wodurch Identität hinterfragt, präzisiert und (um-)strukturiert wird und es zu ihrer Steigerung in den „Horizont des Allgemeinen“ kommt (*Buck* 1981, S. 148). Dabei geht es mit *Buck* nicht darum, sich unter das Allgemeine zu subsumieren, sondern „am Ende das Allgemeine im Besonderen“ exemplarisch darzustellen (ebd. S. 144). D.h., in der Begegnung mit der Welt gelingt es, sich nicht nur auf das Fremde einzulassen, sondern den Weltausschnitt zu subjektivieren und neue Wirklichkeitsreferenzen biografisch zu integrieren (vgl. *Stojanov* 2006, S. 118). Dazu muss das Subjekt nicht nur sich selbst, sondern auch andere und die Welt prüfend in den Blick nehmen.

3.2 Forschungsdesign

Die Überlegungen zum Verhältnis von Identität und Bildung bildeten die Grundlage für eine empirische Studie, die sich lebensgeschichtlichen Erfahrungen ehemaliger Schüler_innen widmete. Dazu wurden leitfadengestützte biografisch ausgerichtete Interviews mit elf ehemaligen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen geführt, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung im Grundstudium befanden[3] und retrospektiv in Bezug auf bedeutsame schulische und außerschulische Erfahrungen befragt wurden. Im Anschluss an *Nittel* (1992) wurde davon ausgegangen, dass die Befragten einerseits bereits über das „nötige Maß an Distanz und Gelassenheit zu den schulischen Geschehnissen" verfügen, andererseits „noch nicht die Statuspassagen in das Erwachsenenalter (Eintritt in den Beruf, Heirat usw.) hinter sich gelassen haben" (ebd., S. 27). Da Schüler_innen auf dem Weg zum Abitur auch Umwege über andere Schultypen zurücklegen, ließen sich zudem nicht nur Befunde im Hinblick auf die spezifische Schulform des Gymnasiums erwarten (vgl. ebd., S. 15f.).

Die Auswertung erfolge mit dem integrativen Basisverfahren nach *Kruse* (2014). Fallübergreifend wurden nicht nur Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse als Ausdruck einer spezifischen Identität und ihre Genese, sondern auch Bedingungen und Anlässe für Bildungsprozesse als ihre reflexive Weiterentwicklung rekonstruiert (vgl. ausführlicher: *Lipkina* 2017). Das integrative Basisverfahren basiert auf der induktiven Analyse sprachlich-konstruktiver Vollzugsprozesse, die erlaubt, die hintersinnige Bedeutung sprachlicher Wahlen zu erschließen. Anhand von sequenziell entwickelten Lesearten werden Ideen zu Sinnstrukturen auf Basis von Mustern auf der Ebene des *Wie* und des *Was* eines Falls entwickelt, die im Zuge einer bündelnden Abstrahierung zu homologen Mustern verdichtet werden. Sie erlaubten Schlüsse zu Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen als sinnstrukturierende Elemente. Um zu bestimmen, ob es sich bei den rekonstruierten Mustern um das Resultat von Bildung handelt, erfolgte die Rekonstruktion ebenso vor dem Hintergrund des skizzierten Bildungsverständnisses, das für Spuren der Bildung in den lebensgeschichtlichen Erzählungen sensibilisierte. Dazu wurden Interpretationsleitpfade mit heuristischem Charakter deduktiv herangetragen. Den Endpunkt zunehmender Verdichtung und Abstraktion bildet die Formulierung zentraler Motive und Thematisierungsregeln. Sie ermöglichen es, „die spezifische performative Strukturierung eines sozialen Phänomens verstehend nachvollziehbar zu machen" (*Kruse* 2014, S. 545). Im Anschluss daran erfolgt die abschließende Interpretation mit Vermutungen darüber, „welche kulturellen, soziohistorischen oder individualbiografischen Hintergründe zu dieser besonderen Konstruktion geführt haben" (*Helfferich* 2004, S. 93f.).

Um ein gewisses Generalisierungsniveau zu realisieren, wurden die zentralen Motive und Thematisierungsregeln anschließend fallübergreifend miteinander verglichen. Dadurch gelang es, über die Fälle hinweg die Bedeutung unterschiedlicher Sozialräume für die Identitätsgenese und -reflexion zu ermitteln und ihr Zusammenspiel in der Biografie in den Blick zu nehmen. Die auf diesem Wege herausgearbeiteten Muster werden nun im Folgenden kurz vorgestellt und anschließend exemplarisch anhand von zwei kontrastierenden Fallbeispielen illustriert.

4 Fallübergreifende Muster und kontrastiver Fallvergleich

Unumstritten ist wohl, dass die Familie sowohl die sozialen als auch kulturellen Bezüge setzt, innerhalb derer sich Werte entfalten (vgl. *Drieschner* 2007, S. 261). Familiäre Praktiken und Deutungsmuster spiegeln sich fallübergreifend durch autonome Bejahung oder Distinktion in der Identitätsdarstellung des Einzelnen wider, ohne sie gänzlich zu determinieren. Belegt werden kann dabei die Qualität der Beziehung als wichtige Einflussgröße auf die innerfamiliäre Transmission von Werten (vgl. *Schwarz u.a.* 2005).

Neben der zentralen Bedeutung der Familie wird die Relevanz anderer außerschulischer Erfahrungsräume deutlich. Hier eröffnet sich über die Fälle hinweg ein heterogenes Feld von Reflexionsanlässen. Die Befragten suchen in außerschulischen Räumen nach Gleichgesinnten mit bestimmten Qualitäten und Interessen und schließen sich freiwillig Netzwerken und Gruppen an, in denen sie bestimmte Werte teilen, was zur Konsolidierung ihrer Identität beiträgt. Dabei wird Anerkennung explizit von Menschen gesucht, die ähnliche Werte teilen und sich damit als beispielhaft und würdig erweisen, als Vorbilder oder als Gleichgesinnte zu fungieren (vgl. auch *Köhler* 2016, S. 106).

Aber auch die Schule kann durchaus, ein bildender Erfahrungsraum sein, wobei sowohl schulische Praktiken, Lehrende als auch unterrichtliche Gegenstände eine Projektions- und Reflexionsfläche für Identitätsentwürfe bilden. Die Bestätigung der Identität stellt im institutionellen Kontext aufgrund des zwanghaften Charakters der Vergemeinschaftung und rigider struktureller Vorgaben zwar eine besondere Herausforderungen dar, sofern sie jedoch gelingt, bietet die Schule, aufgrund ihres nach wie vor vorherrschenden traditionellen Selbstverständnisses, eine längerfristige Einbettung. Es zeigt sich aber ebenso in einigen Fällen, dass sich Schule durch ihren repressiven Charakter nicht in identitätsstiftende Selbstartikulationen einbetten lässt und nur noch der Befriedigung instrumenteller Bedürfnisse dient.

Ob das jeweilige Setting Identitätsrelevanz erhält, hängt letztlich einerseits davon ab, inwiefern Heranwachsende in der Lage sind, die Weltbezüge kritisch auf den Prüfstand zu stellen[4], andererseits von der Möglichkeit seiner sinnvollen Integration in den eigenen Selbstentwurf.

Diese Befunde sollen nun anhand von zwei kontrastierenden Falldarstellungen illustriert werden, wobei hier insbesondere das Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Kontexte sowie ihr jeweiliger spezifischer Beitrag zur Identitätsentwicklung genauer betrachtet und diskutiert werden sollen.

Thomas' Identität zeichnet sich durch seine Bemühung um eigenständiges Denken und Handeln, das Bedürfnis nach moralischer Integrität sowie durch seine Orientierung an Toleranz und Sittlichkeit aus.

Er wächst mit seinen beiden Eltern auf, zu denen er ein eher distanziertes Verhältnis hat. Seinen Vater beschreibt er als rational kalkulierenden Geschäftsmann, der ihn zu Messen mitnimmt, auf denen er als Jugendlicher sein Verkaufstalent beweisen muss. Die Unterstützung einer eigentümlich-individuellen Entwicklung findet dabei nicht statt – hingegen vermittelt er ihm sozialdarwinistische Deutungsmuster – es gilt, in der Welt zu „*überleben*" (Z. 24) und „*sich irgendwie versuchen durchzuschlagen*" (Z. 21f.). Anstelle den Vorstellungen des Vaters zu folgen, zieht Thomas ihn als Negativ-Folie für seine Selbstkonstitution heran und markiert seine Abneigung gegen die bedingungslose Orientierung an der Befriedigung ökonomischer Bedürfnisse.

Ebenso kritisch sieht er die Erziehungsbemühungen seiner Mutter, die er als wenig authentisch und Pflichtmoral eines kleinbürgerlichen Arbeitermilieus entlarvt. Dem Opportunismus und Konformismus seiner Eltern setzt er sein moralisches Verantwortungsbewusstsein und seine Prinzipientreue entgegen: *„in manchen punkten mach ich mir dann auch mehr gedanken ALS meine eltern“* (Z. 186f.).

In Opposition zur Welt der Erwachsenen sucht er nach Stabilität und Anerkennung im Rahmen von Peerbeziehungen. Seine Freizeit verbringt er mit Freunden überwiegend auf der Straße, wobei die Gruppe zu delinquenten und devianten Verhalten neigt. Dabei gibt er zu, dass er sich trotz moralischer Bedenken – *„ich war auch immer jemand der eher zurückhaltend war, bei irgendwelchen sachen“* (Z. 110f.) – dem Sog der Gruppe nicht völlig entziehen kann, was sogar einen unangenehmen Besuch beim Kaufhausdetektiv zur Folge hat.

In der Pubertät schließt er sich der Subkultur der Rocker an. Für die Zugehörigkeit genügt, wie er kenntlich macht, bereits ein ähnlicher Musikgeschmack und Kleidungsstil. Als anziehend findet er aber vor allem die in der Gruppe gelebten Werte der Toleranz und Offenheit: *„vielleicht ist es so man ordnet sich der musik zu, weil man EHER auch irgendwie SO drauf is“* (Z. 404f). Nichtsdestotrotz gelingt es ihm auch durch diese Vergemeinschaftung nur eingeschränkt, seine Identität allgemein zu machen. Denn aufgrund des Kleidungsstils stößt er auf Ablehnung in der konservativen Kleinstadtgemeinde – *„alte leute (.) zum beispiel, sind einfach RICHTIG gemein zu einem, [...] man wird so gesehen ACH die jugend; ACH di:e (.) gemeinen leute“* (Z. 298-301) – und hat deshalb Schwierigkeit, sich positiv auf seine Identität als Angehöriger der subkulturellen Gruppe zu beziehen.

Es ist letztlich die Schule, der Thomas noch eher als Peers und seinen Eltern eine starke Prägekraft zuschreibt: *„schule für mein leben is (4.0) ja des das was einen dazu bringt, (.) das=äh der wegweiser eigentlich“* (Z. 985f.). Er skizziert sie als strengen Disziplinierungs- und Verhaltenskontext, welcher der Sicherung eines respektvollen Umgangs miteinander dient. Die sozialen Formvorgaben und rigiden Rollenerwartungen, die von den Akteuren prinzipientreu eingehalten werden, empfindet er nicht als Repression, sondern als Bestätigung seiner eigenen Orientierung an Toleranz und einem sittlichen Miteinander. Schulische Praktiken bilden damit einen Gegenhorizont zum Opportunismus seiner Eltern und der Intoleranz der kleinbürgerlichen Dorfgemeinschaft. Im Rahmen des Unterrichts steht zudem die Förderung kritischen Denkens und moralischer Urteilsfähigkeit im Fokus – so gelingt es ihm nicht zuletzt, seine Orientierung in Auseinandersetzung mit ethischen und literarischen Gegenständen zu reflektieren.

Samis lebensgeschichtliche Erzählung zeichnet sich durch die Auseinandersetzung mit Zuschreibungen und Stigmatisierungen aus, die ihm aufgrund seiner türkischen Herkunft entgegengebracht werden. Seinen Identitätsentwurf konstruiert er als Abwehr gegen stereotypes Schubladendenken und hebt immer wieder seine Besonderheit hervor, die sich, wie er betont, nicht in einen Rahmen pressen lässt: *„ich bin ein sehr freiheitsliebender mensch, [...] ich mag keine grenzen“* (Z. 75f.). Insbesondere Werte wie Selbstbestimmung und Freiheit sind für ihn von zentraler Bedeutung.

Trotz der Scheidung seiner Eltern betont er, eine glückliche Kindheit verbracht und zu beiden Eltern ein gutes Verhältnis zu haben. Während er von seiner Mutter die ambitionierte Art und Zielstrebigkeit übernimmt, etwas im Leben erreichen zu wollen, steht sein Vater für einen asketischen Lebensstil und sensibilisiert ihn für die problematischen An-

teile des kapitalistischen Systems und Erfolgsstrebens. Diese spannungsreichen Orientierungen seines Vaters und seiner Mutter versucht Sami, in seinem Leben gleichermaßen zu verwirklichen, indem er sich nicht nur an Erfolg und Geld, sondern auch an Selbstverwirklichung und Entfaltung seiner besonderen Talente orientiert: *„einfach was leisten so; [...] aber wie gesagt ich hab halt diesen zwiespalt [...] naja ich bin halt manchmal ein bisschen unglücklich mit dem system das wir haben; mit diesem ganz starken kapitalismus“* (Z. 320-324).

Diese Orientierung allgemein zu machen, wird Sami jedoch aufgrund seiner türkischen Herkunft erschwert. Bereits sehr früh macht er die Erfahrung, dass Leute ihm gegenüber Vorurteile haben: *„ich bin kein irgendwie assi, ganz plump gesagt, aber viele haben mich schon gesehen, und haben gedacht okay ja türke“* (Z. 888f.). Dabei stellt vor allem die Schule für Sami in vielfacher Hinsicht einen Entfremdungsort dar und behindert ihn in seiner Selbstentfaltung. Nicht nur dass Lehrende ihn aufgrund seiner Herkunft als defizitär einstufen und ihm eine erfolgreiche schulische Karriere, trotz seiner Intelligenz, nicht zutrauen, insbesondere irritiert Sami die grundsätzliche Reduktion auf die Schülerrolle und die funktionalistische Ausrichtung der Institution: *„ich hab halt immer das gefühl gehabt dass meine lehrerin mein potential nie so erkannt haben, [mhm] u:nd mich auch so ein bisschen einfach (1.0) ja: so so wie halt eine nummer abgewickelt haben“* (Z. 844-847).

Außerhalb schulischer Mauern im Rahmen freiwilligen Engagements in einer Jugendeinrichtung kann er hingegen positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Dort erfährt er Anerkennung für sein besonderes Talent im Umgang mit Kindern und wird als Person und nicht nur als Rollenträger wertgeschätzt: *„ich war kein gewöhnlicher fsj-ler in dieser einrichtung [...] schon nach zwei monaten (.) wurde mal bei mir angefragt ob ich denn gerne nachtdienst und so weiter machen würde; so richtig voll [...] ich hab halt mit sehr schwierigen kindern gearbeitet [...] aber ich hab es hingekriegt; und das hat mich sehr glücklich gemacht“* (Z. 627-672). Während die Schule aus seiner Sicht einen starken Repressionscharakter aufweist, erfährt sein Talent und Ehrgeiz große Wertschätzung nicht nur bei Betreuern, sondern auch bei den Jugendlichen. Diese nachhaltigen Erfahrungen begünstigen seine berufliche Orientierung und motivieren ihn sogar, Lehrer zu werden, auch wenn er sich nicht in einer staatlichen Institution sieht, sondern eher reformpädagogisch ausgerichtete Einrichtungen präferiert.

Die beiden Fälle unterscheiden sich darin, welche Bedeutung den sozialen Kontexten vor dem Hintergrund der jeweiligen Werteüberzeugungen eingeräumt wird. Während die Schule für Thomas ein zentraler Ort der Identitätsentwicklung ist und außerschulischen Settings weniger Bedeutung beigemessen wird, empfindet Sami die institutionellen Bedingungen als identitätshemmend und findet erst im Rahmen des freiwilligen Engagements ein Forum, um seine Identität allgemein zu machen.

An Samis Fall wird ersichtlich, dass die Spiegelung eigener Werteüberzeugungen außerschulisch deshalb so gut möglich ist, weil das freiwillige Anschließen größtmögliche Entfaltung und intrinsisch motiviertes Handeln jenseits eines vorgegebenen Wissenskanons und normalisierender Kontrolle erlaubt. Gerade das freiwillige Engagement bietet Freiräume der Mitbestimmung und -gestaltung sowie das Bewusstsein, Verantwortung für wichtige Aufgaben zu tragen (vgl. *Düx/Sass* 2007).

Die in der Schule vorherrschenden Restriktionen und klassenförmigen Strukturen sind hingegen eher in Ausnahmefällen auf die Beachtung der individuellen Besonderheit aus-

gerichtet (vgl. Wenzl 2014) und deshalb mit Samis Orientierung an Freiheit und Selbstbestimmung schwer zu vereinbaren, während gerade die Ausrichtung auf eine universelle Allgemeinheit für Thomas Identitätsentwicklung förderlich ist. Die Schule als Repräsentantin des Gesamtsystems verkörpert allgemeingesellschaftlich akzeptierte Verhaltensweisen und erlaubt ihm, anders als Peergroups und subkulturelle Szenenzugehörigkeiten, die Bestärkung seiner Identität.

Seine Schwierigkeiten, sich außerschulisch zu verwirklichen, liegen darin begründet, dass die Orientierungen, die er dort vorfindet, „situations-spezifisch beschränkter [...] ‚partieller', nicht-exkludierender Geltung" (*Hitzler/Niederbacher* 2010, S. 14) sind. Sie erweisen sich sogar als konträr zu gesamtgesellschaftlichen Normen und Werten, womit an Befunde anderer Studien angeschlossen werden kann, die nicht nur auf den positiven Kompetenzerwerb in Peer-Groups, sondern auch auf biografische Risiken, Desintegration und negative Einflüsse auf die Identitätsentwicklung verweisen (vgl. *Gardner/Steinberg* 2005, *Heitmeyer/Groß/Krause* 2011, *Griese* 2016).[5]

Gemeinsam ist beiden Fällen hingegen die zentrale Rolle der Familie bei der Genese von Werten. Während Sami seine Identität auf Basis der Reflexion der mütterlichen und väterlichen Wertevorstellungen konstituiert, zeigt der Fall Thomas, dass erzieherische Bemühungen lediglich als Angebote zu verstehen sind, denen nur dann Bedeutung zugewiesen wird, wenn sie in eine durch Feinfühligkeit und Zuwendung gekennzeichnete Beziehung eingebettet sind. Erst vor dem Hintergrund dieser primären Sozialisationserfahrungen kann die Passung zwischen der jeweiligen Identität und unterschiedlichen sozialen Erfahrungsräumen nachvollzogen werden.

Für beide Fälle bleibt zudem festzuhalten, dass Entfremdungserfahrungen in sozialen Settings nicht als Identitätsbedrohung empfunden werden, weil es gelingt, sie in anderen Kontexten auszubalancieren und die Selbst-Integrität zu wahren (vgl. *Steele* 1988). Damit kann exemplarisch anhand der zwei Fälle vor allem illustriert werden, dass die bearbeitete Identität das *Resultat komplexer Wirkungszusammenhänge einzelner Sozialräume* ist. Dabei stehen schulische und außerschulische Kontexte als gleichberechtigte Lebensbereiche nebeneinander und zur Auswahl. In diesem Sinne vollziehen sich Bildungsbewegungen nicht zwingend in pädagogischen Räumen, denn dem reflektierenden Subjekt steht es frei, einer Institution, trotz erfolgreichen Durchschreitens, den Bildungssinn zu entziehen und Bedeutsamkeiten in anderen Lebenssphären zu suchen.

5 Schluss

Außerschulische Kontexte bieten nicht nur eine große Vielfalt an Reflexionsanlässen, sondern im Gegensatz zur Schule auch mehr Freiräume für selbstbestimmte und -verantwortete Aktivitäten, was die Bestärkung der Identität deutlich zu vereinfachen scheint. Aber auch wenn sich identitätsbildende Erfahrungen häufiger außerschulisch finden, relativiert dies nicht die Bedeutung schulischen Lernens. Die Befunde zeigen, dass auch die Regelschule auf verschiedenen Ebenen ihres Wirkens, sachlich und sozial, zur Erweiterung der Fähigkeiten mancher Individuen, ihre Identität zu reflektieren und zu erweitern, beitragen kann. Sie bietet Beständigkeit und Kohäsion durch strukturelle Stabilität über eine relativ lange Lebenszeit und eröffnet als anerkannte staatliche Institutionen einen legitimen kulturellen Horizont, um die Identität allgemein zu machen. Im Gegensatz zum

lebensweltlichen Lernen, das unreguliert und ohne besondere Vorkehrungen stattfindet, ist schulisches Lernen zudem didaktisch inszeniert – auch das ist eine Besonderheit der Schule, die es vor dem Hintergrund einer zunehmenden Inhaltsleere und Entdidaktisierung des Lehrens (leider) hervorzuheben gilt.

Die Befunde zeigen letztlich, wie die einzelnen Bereiche auf ihre *spezifische* Art und Weise Identitätsrelevanz entfalten können, weshalb meines Erachtens weder eine Verschulung außerschulischer Bildungsorte noch die Informalisierung schulischen Lernens sinnvoll ist. Die Eigentümlichkeit der Bereiche und die Möglichkeitsräume, die sie bieten, gilt es im Gegenteil, zu unterstreichen und pädagogisch stärker auszuschöpfen.[6] Kritisch zu reflektieren, sind vor dem Hintergrund der Erkenntnisse damit sowohl reformpädagogische Bestrebungen nach einem Subjekt- und Lebensweltbezug – so gibt es auch Argumentationen, die an der Notwendigkeit von Fremdheitserfahrungen und reflexiver Distanz im schulischen Kontext festhalten (vgl. *Ziehe* 1991), als auch die Debatte um Ganztagsschulen, in der der gesamte Tag als Bildungszeitraum und die damit einhergehende Reduktion außerschulischer Beziehungen (vgl. *Grunert* 2016) fast ausnahmslos Anerkennung findet, ohne dass die Gefahr einer „Totalvereinnahmung des Tages im Namen der Bildung und einer damit verbundenen Formalisierung aller Bildung“ kritisch diskutiert wird (*Wischmann* 2017, S. 70).

Anmerkung

1 Andere Zugänge findet man bspw. bei *Kaiser* (2011) oder *Soremski* (2017).

2 Der Identitätsbegriff findet in den 1960/70er Jahren Einzug in pädagogische Reflexionen und avanciert in Rekurs auf soziologische und psychologische Theorien zur pädagogischen Grundaufgabe und Ziel von Erziehung und Bildung. Die Debatte bestimmt die Frage, welche Kompetenzen Jugendliche für die Ausbildung ihrer Identität benötigen, wie sie sich pädagogisch fördern lassen sowie die Sorge um die Gefährdung der Identität im institutionellen Kontext. Auch wenn vor dem Hintergrund der Zeitdiagnose der Postmoderne von Vorstellungen der Einheit und Stabilität z.T. Abstand genommen wird, bleibt die Frage zentral, wie sich Identität pädagogisch herstellen lässt. *Schweitzer* (1985) kritisiert, dass es im pädagogischen Diskurs zur Überfokussierung von Individuationsprozessen und der Vernachlässigung der Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Bindung komme. Der Wunsch, seine Identität zu bestimmen, hänge mit dem Gefühl des Horizontverlustes und dem Fehlen eines verbindlichen Rahmens zusammen, sodass die Pädagogik Erfahrungsräume sichern müsse, Beständigkeit und Einbettung in einer geteilten Lebenswelt zu ermöglichen.

3 Bei den Befragten handelte es sich um Lehramtsstudierende unterschiedlicher Hochschulen. Diese Auswahl erschien im Sinne einer minimalen Variation aufgrund des jungen Alters und der Nähe zur Thematik sinnvoll. Durch Differenzen in Lehramtsform, Fachstudium, Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter und Persönlichkeit war gleichzeitig eine maximale Variation gegeben. Die Rekrutierung erfolgte über das soziale Netzwerk Facebook und Gatekeeper.

4 Auf die Fälle, die eine solche eine Reflexionsfähigkeit nicht aufweisen, und damit die Vermutung nahe legen, dass Bildungsprozesse gehemmt worden sind, wird hier nicht weiter eingegangen (vgl. dazu: *Lipkina* 2016, S. 582ff.)

5 *Griese* (2016) verweist auf den potentiell devianten Charakter von Jugendgruppen und die Neigung zu subkulturellen bis hin zu illegalen Verhaltensmustern: „Die starke Orientierung Heranwachsender an ihren Peergroups hat zur Folge, dass diese auf Grund ihrer Eigenständigkeit von den dominanten Normen und Werten, Verhaltensmustern und Lebensstilen der Erwachsenengesellschaft abweichen. Jugendliche sind in diesem Sinne immer potentielle Devianten, vor allem, wenn ihre Peergroups sich strukturell verselbständigen, ihren Charakter als Teilkultur verlieren und sich zu Subkulturen entwickeln.“ (ebd., S. 65).

6 *Rauschenbach* verweist auf nicht-intendierte Nebenwirkungen der intensiven Beschäftigung mit informellen Lernen: „Kann es sein, dass die Bemühungen um den Nachweis, um die Erforschung, Er-

fassung und Systematisierung des informellen Lernens zugleich ungewollt einen Beitrag zu dessen Formalisierung leisten?“ (2016, S. 813).

Literatur

Berg, A. (2016): Qualitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: *Harring, M./Witte, M. D./Burger, T.* (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. – Weinheim, S. 710-723.

Brandl-Bredenbeck, H. P. (2010): Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: *Neuber, N.* (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. – Wiesbaden, S. 117-132. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92439-7_6

Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. – München.

Budde, J./Weuster, N. (2016): Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall? Schulpädagogik heute, 13, 7, S. 78-92.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. – Berlin.

Coelen, T. (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In: *Otto, H.-U./Oelkers, J.* (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München, S. 131-148.

Coelen, T./Hildebrandt, Z. (2014): Identitätsbildung in Ganztagsschulen. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Gedanken über ganztätige Lern- und Lebensorte. In: *Hagedorn, J.* (Hrsg.): Jugend, Schule, Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. – Wiesbaden, S. 707-723. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_39

Dohmen, G. (2016): Das informelle Lernen. In: *Harring, M./Witte, M. D./Burger, T.* (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. – Weinheim, S. 52-60.

Drieschner, E. (2007): Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. – Wiesbaden.

Düx, W./Rauschenbach, T. (2007): Informelles Lernen im Jugendalter. In: *Neuber, N.* (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. – Wiesbaden, S. 53-78.

Düx, W./Sass, C. (2007): Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30, 4, S. 17-22.

Düx, W./Prein, G./Sass, C./Tully, C. J. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. – Wiesbaden.

Fölling-Albers, M. (1993): Der Individualisierungsanspruch der Kinder – eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus”. Neue Sammlung 33, 3, S. 465-478.

Friedrichs, H./Sander, U. (2010): Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlfs, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 283-308. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_14

Gardner, M./Steinberg, L. (2005): Peer influence on risk tasking, risk preference, and risk decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. Developmental Psychology, 41, S. 625-635. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625

Griese, H. M. (2016): Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In: *Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N.* (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. – Opladen, S. 55-74.

Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19395-3

Grunert, C. (2015): Außerschulische Bildung. In: *Reiners, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 165-178.

Grunert, C. (2016): Ganztägige Bildung und verschulte Freizeit als gewandelte Kontakträume. In: *Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N.* (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. – Opladen, S. 483-498.

Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlfs, C./Palentien, C. (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlfs, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 9-20.

Heitmeyer, W./Groß, E. M./Krause, D. (2011): Jugend im politischen Generationenkonflikt. In: *Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T.* (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. – Weinheim, S. 128-146.

Helfferich, C. (2004): Gender-Positionierungen in Gruppendiskussionen. In: *Buchen, S./Helfferich, C./Maier, M. S.* (Hrsg.): Gender Methodologisch: Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. – Wiesbaden, S. 89-106. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80587-4_7

Heursen, G. (1996): Die Person stärken. Schülerorientierte didaktische Ansätze zu einer neuen Lernkultur. Pädagogik, 48, 4, S. 42-45.

Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. – Wiesbaden.

Hofer, M./Buhl, M. (2000): Soziales Engagement Jugendlicher: Überlegungen zu einer technologischen Theorie der Programmgestaltung. In: *Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H./Krappmann, L.* (Hrsg.): Sozialisation als Mitbürgerlichkeit. – Opladen, S. 95-111. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11425-3_6

Kaiser, Y. (2011): Bildung und Jugendhilfe. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92643-8

Karl, U./Schröer, W. (2006): Fördern und Fordern – Sozialpädagogische Heransforderungen im Jugendalter angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. In: *Spies, A./Tredop, D.* (Hrsg.): „Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. –Wiesbaden, S. 41-56.

Klieme, E./Decristan, J./Holtappels, H. G./Stecher, L./Rauschenbach, T. (2016): Ganztagsangebote unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung. Neue Erkenntnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Schulverwaltung Bayern, 39, 7-8, S. 196-198.

Köhler, S.-M. (2016): Die sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel der Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebensverlauf. In: *Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N.* (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. – Opladen, S. 89-120.

Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. – Weinheim.

KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Stand: 30.11.2017.

Lipkina, J. (2016): Identität als Voraussetzung für Bildung. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten. – Münster.

Lipkina, J. (2017): Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen mithilfe des integrativen Basisverfahrens. Zeitschrift für qualitative Forschung, 18, 1, S. 137-153. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.10

Merten, R. (2004): Die soziale Seite der Bildung. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und PISA-E. In: *Otto, H.-U./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden, S. 41-59.

Neuber, N./Breuer, M./Derecik, A./Golenia, M./Wienkamp, F. (2010): Kompetenzerwerb im Sportverein. – Wiesbaden.

Nierobisch, K. (2016): Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11360-5

Nittel, D. (1992). Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. – Weinheim.

Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden.

Pfadenhauer, M. (2010): Kompetenzen durch Szenen. In: Krüger, H.-H./Richard, B. (Hrsg.): Intercool 3.0. Jugend Bild Medien. – München , S. 281-292.

Popp, U. (2007): Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. In: *Kahlert, H./Mansel, J.* (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. – Weinheim, S. 19-36.

Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 4, S. 439-453.

Rauschenbach, T. (2016): Informelles Lernen – Bilanz und Perspektiven. In: *Harring, M./Witte, M. D./Burger, T.* (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. – Weinheim, S. 803-816.

Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, C. (2014): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden.

Rohlfs, C./Hertel, S. (2016): Informelles Lernen in Schule und Unterricht. In: *Harring, M./Witte, M.D./Burger, T.* (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. – Weinheim, S. 633-646.

Schwarz, B./Trommsdorff, G./Albert, I./Mayer, B. (2005): Adult parent–child relationships: Relationship quality, support, and reciprocity. Applied Psychology: An International Review 54,3, S. 396-417. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00217.x

Schweitzer, F. (1985): Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? – Weinheim.

Soremski, R. (2017): Bildungsaufstiege aus gesamtbiografischer Perspektive: zum Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Lebenslauf. Dissertation. Online verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13044/, Stand: 4.12.2017.

Steele, C. M. (1988): The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self. In: *Berkowitz, L.* (Hrsg.): Advances in expirmental social psychology. Vol. 21. Social psychological studies of the self: Perspecitves and programm. – San Diego, S. 261-302. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60229-4

Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. – Wiesbaden.

Taylor, C. (1994): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. – Frankfurt a. M.

Tillmann, A. (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. – Weinheim.

Tully, C. J. (2006): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. – Weinheim.

Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht, Reihe: Rekonstruktive Bildungsforschung. – Wiesbaden.

Winkler, M. (2004): PISA und die Sozialpädagogik. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und die PISA-E. In: *Otto, H.-U./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden, S. 61-79.

Wischmann, A. (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. – Weinheim.

Ziehe, T. (1991): Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. Überlegungen zu einigen blinden Stellen der Reformdiskussion. Neue Sammlung, 39, 4, S. 619-629.

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

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

Judith Becker, Hagen Troschke, Bettina Hannover

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

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

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

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

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

1 Erwartungen an Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche

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

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

2 Annahmen zur Wirkung von Tanz

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

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

- Verbesserung im Vorstellungsvermögen, Kreativität, Phantasie, Konzentration (*Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 54), Problemlösefähigkeit sowie kontextuellem Denken (*Foik* 2008, S. 58; *Vogel* 2010, S. 327).
- Förderung positiver Einstellungen zur Schule, schulischer Motivation (*Kosubek/Barz* 2011, S. 143).
- Stärkung von Teamarbeit, Gemeinschaftssinn (*Kosubek/Barz* 2011, S. 142), interkulturelle Kompetenzen, Respekt, Wertschätzung (*Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 54-57), Verantwortungsbereitschaft und Kooperations- und Konfliktfähigkeit (*Foik* 2008, S. 58).

Empirische Forschung zu der Frage, inwiefern sich diese Erwartungen tatsächlich erfüllen, existiert jedoch kaum (für eine weltweite Analyse zur Qualität verschiedenster künstlerischer Bildungsprojekte siehe z.B. *Bamford* 2010).

2.1 Die verschiedenen an Tanzprojekten beteiligten Gruppen: Schülerinnen und Schüler, Klassenlehrkräfte und Tanzdozierende

Um ein möglichst umfängliches Bild von den Schülerinnen und Schülern selbst erlebten bzw. von den Lehrkräften wahrgenommenen Wirkungen der Teilnahme am Tanzprojekt zu erhalten, wurden von uns die Schülerinnen und Schüler, die Tanzdozierenden und die in jeder Tanzstunde anwesenden Klassenlehrkräfte interviewt. Die Befragung aller Beteiligtengruppen erschien uns ratsam, da sich bereits in verschiedenen Studien angedeutet hatte, dass sich die Aussagen der beteiligten Personen unterscheiden und perspektivbezogene Akzente gesetzt werden.

So konnte in der flächendeckenden Fragebogenstudie zu schulischen Tanzprojekten in Nordrhein-Westfalen gezeigt werden, dass die Tanzdozierenden selbstkritisch waren und tendenziell eher zu „Understatements“ neigten, während die Schullehrkräfte sich deutlich optimistischer, z.B. zu den Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler, äußerten (vgl. *Keuchel/Günsche/Groß* 2009, S. 42-43). Auch zwischen den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern können sich die erlebten Wirkungen deutlich unterscheiden. Bekannt ist beispielsweise, dass sich v.a. die Mädchen vom Tanz angesprochen fühlen (vgl. *Keuchel/Günsche/Groß* 2009, S. 16); die Jungen hingegen den Tanz nicht nur im Grundschulalter weniger mögen (vgl. *Vogel* 2010, S. 173) und sich z.B. deutlich seltener freiwillig zu Tanzangeboten melden (vgl. *Kosubek/Barz* 2011, S. 138). Wie sich Jungen auf ein „erzwungenes“ Tanzangebot einlassen können und welche Veränderungen sie an sich aufgrund des Tanzunterrichts wahrnehmen, wird in unserem Beitrag erstmalig untersucht.

2.2 Unsere Annahmen

Bezugnehmend auf die bereits erörterten Perspektivenunterschiede von Schülerinnen und Schülern, Tanzdozierenden und Klassenlehrkräften sowie der vorangegangenen Darstellung der Übersichten zu den potentiellen Wirkungen von Tanz nehmen wir Folgendes an:

I. Wir erwarten eine umfängliche Wahrnehmung von Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler. Unberücksichtigt bleibt die Wahrnehmung von Wirkungen des Tanzes auf der Klassen- oder Gruppenebene, da in diesem Beitrag der Fokus auf der Wahr-

nehmung von Wirkungen auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin liegt.

II. Bezüglich der Aussagen der Tanzdozierenden und Klassenlehrkräften nehmen wir Unterschiede bzgl. der beschriebenen Wirkbreite und dem Umfang der Aussagen an. Unsere Erwartung resultiert aus dem Umstand, dass die Klassenlehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler über den Tanzunterricht hinaus sehen und auch Wirkungen im regulären Unterricht wahrnehmen können. Die Tanzdozierenden, welche die Schülerinnen und Schüler nur einmal wöchentlich sehen, sollten sich in ihren Aussagen v.a. auf die Wahrnehmung tanzspezifischer Wirkungen begrenzen. Da es schwierig sein kann, den Erfolg der eigenen Arbeit zu bewerten, nehmen wir zudem an, dass die von uns befragten Tanzdozierenden im Vergleich zu den Klassenlehrkräften deutlich weniger Aussagen tätigen.

III. Sowohl Tanzdozierende als auch Klassenlehrkräfte sollten sich in ihren Aussagen vorrangig auf die Schülerinnen beziehen, da diese sich (bekanntermaßen) von dem Tanz stärker angesprochen fühlen. Diese Präferenz der Schülerinnen sollte sich auch im Vergleich zu den Aussagen der Schüler widerspiegeln. Weiter vermuten wir, dass eher Schülerinnen als Schüler angeben, sich aufgrund der Tanzerfahrung für den künstlerischen Prozess geöffnet zu haben. Insgesamt sollten die Schülerinnen auf mehr Wirkungen zu sprechen kommen als die Schüler.

3 Methode

3.1 Vorgehen

Insgesamt 15 Schulleiterinnen und Schulleiter (aus unterschiedlichen Berliner Bezirken), deren Klassen in dem Schuljahr 2009/2010 an dem Tanzprojekt TanzZeit teilnahmen, wurden angefragt, ob sie mit der Durchführung von Interviews einverstanden sind. Elf Schulleiterinnen und Schulleiter (Teilnahmequote 73%) stimmten zu.[2]

Unser Beitrag bezieht sich auf Interviews, die wir in acht Grundschulklassen der fünften und sechsten Jahrgangsstufe durchgeführt haben. Über die Ergebnisse von drei weiteren Klassen wird nicht berichtet, da diese sich in einer anderen Jahrgangsstufe (9. und 11. Klasse) befanden.

Die befragten Schülerinnen und Schüler erhielten wöchentlich zwei Unterrichtsstunden im Zeitgenössischen Tanz in Anwesenheit der Klassenlehrkräfte. Der Unterricht wurde von professionellen Tanzdozierenden in Zweierteams durchgeführt, mit dem Ziel eine Choreographie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten, die am Schluss in einer öffentlichen Aufführung gezeigt wurde. Von den acht Klassen wurden zwei ein halbes und die anderen sechs ein ganzes Schuljahr von den Tanzdozierenden unterrichtet.

3.2 Interviewteilnehmende

Unser Ziel war es, möglichst viele Projektbeteiligte zu befragen. Alle Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden wurden von uns persönlich für ein Interview angefragt. Den Schülerinnen und Schülern wurde unsere Anfrage, ob sie mit uns über das Tanzprojekt sprechen

möchten, über die Klassenlehrkräfte mitgeteilt. 79 (34 Mädchen, 45 Jungen) von 189 Schülerinnen und Schülern, alle Klassenlehrkräfte (7 Lehrerinnen, 1 Lehrer) und neun (6 Tanzlehrerinnen, 3 Tanzlehrer) von 14 Tanzdozierenden erklärten sich zu einem Interview bereit. Alle Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wurden kurz nach Projektende durchgeführt. Organisatorisch bedingt wurde mit den Interviews der Klassenlehrkräfte bereits vor Projektende begonnen, während die meisten Interviews mit den Tanzdozierenden erst mehrere Wochen nach Projektende durchgeführt werden konnten. Die durchschnittliche Dauer eines Interviews betrug bei den Klassenlehrkräften 80, den Tanzdozierenden 100 und den Schülerinnen und Schülern 30 Minuten.

3.3 Interviewleitfaden

Die Interviews wurden anhand selbst entwickelter Leitfäden durchgeführt. Die Leitfäden waren halbstrukturiert und hatten je nach Befragtengruppe eine unterschiedliche Themengewichtung. Ein großer Themenkomplex, der in allen Leitfäden zu finden war, setzte sich mit den beobachteten Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern aufgrund der Teilnahme am Tanzunterricht auseinander. Die Fragen in den Leitfäden lauteten:

1. Klassenlehrkräfte und Tanzdozierende: Welche Veränderungen nehmen Sie bei einzelnen Schülerinnen und Schülern im Laufe des Schuljahres, also mit Voranschreiten des Projekts wahr?
2. Schülerinnen und Schüler: Glaubst Du, dass das Tanzprojekt Dich verändert hat? Hat das Tanzprojekt etwas mit Dir gemacht?

Sowohl die Klassenlehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler wurden darüber hinaus zu den Auswirkungen auf den Regelunterricht befragt.

3.4 Aufbereitung

Alle Interviews wurden von studentischen Mitarbeiterinnen des Forschungsprojekts durchgeführt und mit Tonband aufgezeichnet. Die Verschriftlichung der Interviews orientierte sich an den Transkriptionsregeln nach *Kuckartz* (2010). Nach diesen wurden die Interviews ins normale Schriftdeutsch übertragen, indem wörtlich transkribiert und Sprache und Interpunktion nur leicht geglättet wurden (vgl. ebd. S. 44).

3.5 Auswertung

Die Transkripte mit den Antworten der Befragten wurden nach dem Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung (*Mayring* 2008) und mit dem Programm *MAXQDA* (2011) ausgewertet. Als Selektionskriterium für die Kategorienbildung wurden alle Aussagen der Befragten zu den beobachteten Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern, die auf die Teilnahme am Tanzunterricht zurückgeführt werden konnten, gesetzt. Mit diesem Kriterium wurden zuerst die Transkripte der Schülerinnen und Schüler-Interviews Zeile für Zeile durchgearbeitet. Als sich das Kriterium erstmalig erfüllte, wurde nahe der Aussage eine Kategorie als Begriff oder kurzer Satz formuliert. Wenn das nächste Mal die Aussage der

Befragten das Selektionskriterium erfüllte, wurde entschieden, ob die Aussage unter eine bereits gebildete Kategorie fiel oder eine neue Kategorie zu bilden war. Die Kategorien wurden, nachdem die Hälfte des Materials auf diese Weise durchgegangen worden war, überprüft. Danach war das Bilden neuer Kategorien weiterhin möglich, wenn die bisherigen Aussagen nicht den bereits vorhandenen Kategorien zugeordnet werden konnten (vgl. *Mayring* 2008, S. 75-76). Aus den Transkripten der Schülerinnen und Schüler konnten acht Kategorien gebildet werden. Diese wurden auch für die Auswertung der Transkripte von den Tanzdozierenden und Klassenlehrkräften verwendet. Bei diesen beiden Gruppen ergaben sich keine neuen Kategorien.

3.6 Beobachterübereinstimmung

Um zu prüfen, inwieweit das Kategoriensystem auch nachvollziehbar für andere ist, wurden drei externe Personen hinzugezogen. Nach einer kurzen Einweisung in das Kategoriensystem (Kurzbeschreibung der Kategorien inklusive eines Ankerbeispiels) wurden ihnen zufällig ausgewählte Aussagen (25% von jeder Befragtengruppe) vorgelegt, die jeweils einer Kategorie zugewiesen werden mussten. Die Beobachterübereinstimmungen waren sehr gut (Cohens Kappa = .854) bis gut (Cohens Kappa = .761 und .765), so dass in Summe ein *guter* Übereinstimmungswert (Cohens Kappa = .793) erzielt werden konnte.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Auswertung dargestellt. Insgesamt konnten acht Kategorien aus den Interviews mit den Klassenlehrkräften, Tanzdozierenden und Schülerinnen und Schülern extrahiert werden. Nach einer kurzen Darstellung der Aussagenverteilung werden die Kategorien vorgestellt.

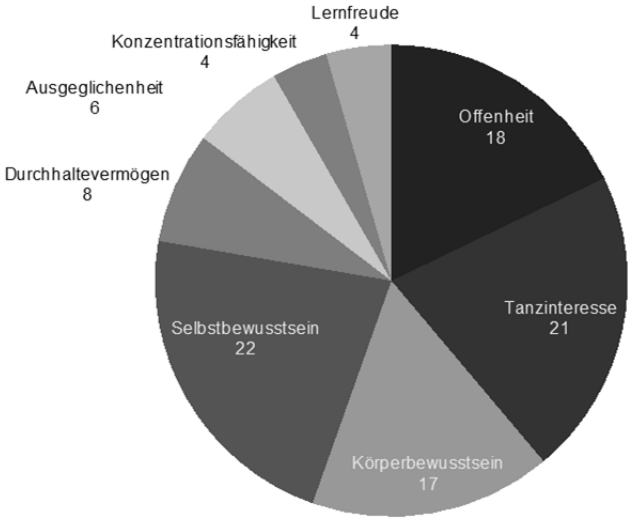
4.1 Aussagenverteilung zu den Wirkungen

In der Auswertung konnten 40 Aussagen von den Klassenlehrkräften und 23 von den Tanzdozierenden berücksichtigt werden. Beide Lehrendengruppen gaben in den Interviews an, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler durch den Tanzunterricht erreicht werden konnten. Dieser Umstand spiegelte sich auch in den Aussagen einiger Schülerinnen und Schüler wieder. 21 von den 79 interviewten Schülerinnen und Schülern und eine Klassenlehrkraft machten keine Aussage zur Wirkung des Tanzunterrichts. Die anderen 58 Schülerinnen und Schüler tätigten 94 Aussagen.[3] Mehr als die Hälfte von ihnen nahm auf eine Wirkung Bezug, während 44% der Schülerinnen und 39% der Schüler mehr als eine und bis zu vier Wirkungen an sich feststellten. Ein etwas anderes Verhältnis zeigte sich bei den sieben Klassenlehrkräften. So gab es hier eine Klassenlehrkraft, die nur eine Aussage tätigte, drei Klassenlehrkräfte, die zwei bis drei und drei weitere Klassenlehrkräfte, die sieben bzw. bis zu dreizehn Wirkungen feststellten. Bei den neun Tanzdozierenden war die Zahl genannter Wirkungen vergleichsweise ähnlicher zueinander: drei Tanzdozierende berichteten von einer und die anderen sechs Tanzdozierende von zwei oder drei Wirkungen.

4.2 Kategorien

Abbildung 1 zeigt die aus den Interviews extrahierten Kategorien selbsterlebter bzw. wahrgenommener Wirkungen und die Häufigkeiten ihrer Nennung, zusammengefasst für Schülerinnen und Schüler, Tanzdozierende und Klassenlehrkräfte.

Abbildung 1: Gesamtverteilung der 157 Aussagen zu den acht wahrgenommenen Wirkungen von Schülerinnen und Schülern (n=58), Tanzdozierenden (n=9) und Klassenlehrkräften (n=7)



Am häufigsten wurde ein Zuwachs von ‚Selbstbewusstsein' erwähnt, gleich gefolgt von der Wahrnehmung, dass Interesse an Tanz, Offenheit und das Bewusstsein für den eigenen Körper durch die Teilnahme am Projekt gesteigert werden würden. 78% der Aussagen entfielen auf diese vier Hauptwirkungen, die im Folgenden kurz beschrieben werden. Beispiele aus den Interviews befinden sich in der Tabelle 1.

– *Selbstbewusstsein*
  Die Schülerinnen und Schüler sprachen ein größeres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und mehr Sicherheit an. Durch die Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden wurde dies besonders bei unsicheren bzw. schüchternen Schülerinnen und Schülern hervorgehoben, die sich im Tanzunterricht und darüber hinaus von einer anderen Seite zeigten.
– *Tanzinteresse*
  Die Schülerinnen und Schüler gaben an, erfahren zu haben, dass Tanzen Spaß machen kann. Mit der Erkenntnis tanzen zu können, wirkte sich dies auf ihr Freizeitverhalten aus und führte zudem zu einer veränderten Einstellung. So sahen v.a. die Jungen das Tanzen nicht mehr als reine „Mädchensache" an und konnten sich sogar den Beruf eines Tänzers vorstellen. Auch die Tanzdozierenden und Klassenlehrkräfte konnten eine andere Einstellung bei den Schülerinnen und Schülern zum Tanzen beobachten.

– *Offenheit*
  Das Öffnen der Schülerinnen und Schüler für den künstlerischen Prozess war für die Klassenlehrkräfte u.a. durch ihr „Strahlen“ im Tanzunterricht erfahrbar. Für die Schülerinnen und Schüler standen u.a. das Überwinden der Schüchternheit vor der Aufführung, aber auch dem Tanzen vor der Klasse im Vordergrund. Zusammen mit den Tanzdozierenden sprachen sie von neuen Erfahrungen im Tanzunterricht, auf die sie sich nun einlassen konnten.
– *Körperbewusstsein*
  Während die Klassenlehrkräfte sich im Besonderen zur neugewonnenen Bewegungsfreude ihrer Schülerinnen und Schüler äußerten, nahmen die Tanzdozierenden v.a. körperliche Veränderungen wahr. Neben einem größeren Vertrauen zum Körper und zur Bewegung beschrieben sie die Schülerinnen und Schüler als sensibler für ihre Motorik, gepaart mit einer besseren Bewegungsqualität. In den Aussagen der Schülerinnen und Schüler finden sich beide Aspekte wieder.

Tabelle 1: Beispiele zu den Aussagen der Schülerinnen und Schüler, Klassenlehrkräften und Tanzdozierenden zur wahrgenommenen Wirkung des Tanzunterrichts

Schülerin/Schüler	**Klassenlehrkräfte**	**Tanzdozierende/ Tanzdozierender**
Offenheit		
„Ja, und jetzt […] ist es egal, mit wem man es macht. Jetzt schämt man sich nicht mehr. Junge und Mädchen, oder Mädchen und Junge“ (Sm16), „Also, ich hätte selbst nicht gedacht, das ich das schaffe, dass ich so vor vielen Leuten, es waren ja […] über 400, […], dass ich rausgehe, noch eine Ansage mache […] und tanze.“ (Sm14)	„Und dann fuhr sie mit ihrem Rollstuhl rum und da ist ein Junge, der ist neu in unsere Klasse gekommen, das heißt, er hatte vorher keine behinderten Kinder in der Klasse und der war ihr so zugewandt. Es ging darum den Fokus zu halten und die beiden haben sich angestrahlt und man hätte denken können, sie wären verliebt, aber waren sich einfach herzlich zugewandt. Und das sind einfach wichtige Erfahrungen.“ (KL3)	„Dass manche sich mischen, die sich vorher nicht gemischt haben, und da sogar Partner entdecken, mit denen sie gerne tanzen, was sie am Anfang nicht wollten.“ (TL11)
Tanzinteresse		
„Es macht mir halt … jetzt halt mehr Spaß zu tanzen…“ (Sw21), „Em, also früher konnte ich gar nicht tanzen und jetzt kann ich richtig gut tanzen“ (Sm2), „[…] ich denk positiver übers Tanzen. Ich weiß jetzt, dass […] Tanzen nicht einfach […] was für […] Loser ist […]“ (Sm28)	„Da waren einige Schüler, die […] gesagt haben: ‚Also wenn es so etwas auf der Oberschule gibt […], wir können ja dann mal fragen, ob man so etwas nicht auch bei uns machen kann.' Das fand ich schon enorm, dass sie das überhaupt so gedacht haben. […].“ (KL10)	„Also es gibt ein paar von den Jungs, die wirklich dann irgendwann gesagt haben: ‚Tanzen macht mir Spaß und ich will das und ich will mich nicht mehr ablenken lassen und ich will immer bei den Gruppen dabei sein, die ein Ergebnis kriegen. Nicht bei den Gruppen dabei sein, wo nur rumgestritten wird', und so.“ (TL7)

Schülerin/Schüler	Klassenlehrkräfte	Tanzdozierende/ Tanzdozierender
Körperbewusstsein		
„[…] ich bewege mich mehr als früher […]" (Sm12), „[…], ich habe abgenommen […]" (Sw7), „beweglicher" (Sm13), „fitter" (Sw3), „sportlicher" (Sm22), „gelenkiger" (Sm10), „[…] dass man da nicht steht so wie nen durchgeknicktes T, sondern das man so gerade …" (Sw19)	„In der fünften Klasse, wenn man dick ist, dann fühlt man sich meistens nicht gut und wenn sie zumindest an der Stelle mal gemerkt haben: ‚Das macht mir Spaß, mich zu bewegen', ist das toll." (KL3)	Also ich nehme die Veränderung wahr - […] - dass sie wirklich ihren Körper sprechen lassen und es in dem Moment wirklich schaffen, auf die verbale Kommunikation zu verzichten, also ganz in diese Bewegungssprache reinzugehen. Diese Veränderung nehme ich wahr, und dass damit eine große Kraft einhergeht. Und ich glaube, dass es auch die Kinder spüren – wenn sie es dann mal kapiert haben, dass es wirklich einen Unterschied zwischen verbaler und körperlicher Kommunikation gibt. Dass sie das auch intuitiv merken." (TL5)
Selbstbewusstsein		
„stärker" (Sw7), „mutiger" (Sm34), „sicherer" (Sm22), „entschlossener" (Sm16)	„Ich hatte […] zwei Kinder, die immer sehr ängstlich waren, sehr schüchtern, die sich nichts zutrauten. Da hat es unglaublich erfreuliche Veränderungen gegeben: die kleinere, es waren zwei Mädchen, von den beiden, ging zum Ende des Projekts so selbstbewusst über die Bühne und hatte ihre Rolle wirklich drin, bis zu dem Einsatz und zog die anderen mit. Und dieses Mädchen, was sich immer gekuscht hat und immer mit vorgezogenen Schultern und so ‚schau mich nicht an, nehmen Sie mich bloß nicht dran', wuchs plötzlich und hatte eine Souveränität - die war einfach nur klasse. Und die andere auch. Nicht ganz so starke Veränderungen aber auch ne große Veränderung. […]. (KL5)	„Also am Anfang, das war so ein ganz kleines Mädchen […], die hat ständig über sich gelacht, die […] hat ständig geguckt, ob sie angeguckt wird und hat sich dann entschuldigt, so ungefähr: ‚Ich bin ja eigentlich gar nicht da. Hehehehe…' […]. Die war die totale Verschüchterung in Person. Und jetzt, […] in ihrer Innerlichkeit hat die so viel mehr […] Stärke auch entwickelt […] und Öffnung sich selbst gegenüber." (TL6)

Vier weitere Wirkungen wurden nur von den befragten Schülerinnen und Schülern und den Klassenlehrkräften angesprochen: ‚Durchhaltevermögen', ‚Ausgeglichenheit', ‚Konzentrationsfähigkeit' und ‚Lernfreude'. Es entfielen deutlich weniger Aussagen auf diese vier Kategorien, nämlich zwischen 4% (Konzentrationsfähigkeit) bzw. 8% (Durchhaltevermögen) der insgesamt 157 Aussagen. Beispiele aus den Interviews sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

– *Durchhaltevermögen*
  Eine Klassenlehrkraft äußerte, dass im Tanzunterricht auch das Überwinden von „Durststrecken" trainiert werde. Hierauf kamen auch die Schülerinnen und Schüler zu sprechen. Rückblickend bewerteten sie das Sich-Überwinden, das Dranbleiben trotz Schwierigkeiten als Gewinn und meinten, nun weniger schnell ans Aufgeben zu denken und mehr Ausdauer entwickelt zu haben.

– *Ausgeglichenheit*
  An den Schülerinnen und Schülern wurde von den Klassenlehrkräften eine gewisse Entspanntheit festgestellt, die sie mit der Teilnahme am Tanzunterricht in Verbindung brachten. Die Schülerinnen und Schüler gaben zudem an, weniger unangemessenes bzw. störendes Verhalten zu zeigen.
– *Konzentrationsfähigkeit*
  Die Schülerinnen und Schüler beschrieben sich nicht nur im Tanzunterricht, sondern auch im Regelunterricht als aufmerksamer und konzentrierter. Ähnliche Beobachtungen wurden auch von den Klassenlehrkräften benannt.
– *Lernfreude*
  Während eine Klassenlehrkraft angab, dass sich die Einstellung zur Schule und dem Lernen verändert habe, fokussierten sich die Schülerinnen und Schüler v.a. auf bessere Leistungen und Noten.

Tabelle 2: Beispiele zu den Aussagen der Schülerinnen und Schüler und Klassenlehrkräften zur wahrgenommenen Wirkung des Tanzunterrichts

Schülerin/Schüler	**Klassenlehrkräfte**
Durchhaltevermögen	
„Naja. Ähm, ich hab gemerkt, dass Tanzen nicht so einfach ist. Man muss auch mal dranbleiben, auch wenn's mal nicht so gut klappt, muss man weiter machen." (Sw24), „Also früher hatte ich ein bisschen schneller aufgegeben und jetzt hab ich gemerkt, weil man es angefangen hat, muss man es auch […] zu Ende bringen […]." (Sm41)	„Da gab es eine Zeit, wo die eigentlich gar nicht mehr wollten, […]. Weil es ging dann sehr um das Üben der Abläufe. […] und dann auch wiederrum die Notwendigkeit eingesehen wurde, dass man Dinge tatsächlich üben und mehrfach und auch vielleicht nicht nur drei- oder viermal, sondern vielleicht auch zehnmal machen muss, damit sie gut werden. Dass Üben, Wiederholen, Festigen, dass das zum Erfolg führen kann. […]." (KL10)
Ausgeglichenheit	
„Früher war ich irgendwie ganz anders. Ich war […] immer so schnell sauer und immer so bockig […]" (Sw22), „ruhiger" (Sm1), „entspannter" (Sm27), „gelassener" (Sw26)	„Ja ich finde, es ist insgesamt sehr viel mehr Ruhe reingekommen, die sie vorher eben überhaupt nicht ausgestrahlt haben." (KL10)
Konzentrationsfähigkeit	
„[…] also, früher, da hab ich bei jedem Ding immer gelacht und so, da war ich gar nicht konzentriert. Und hier beim Tanzen […] kann [ich] still halten." (Sw14), „[…] und jetzt quatsch ich nicht mehr rein." (Sm1), „besser aufpassen" (Sw13)	„Nicht jetzt direkt, als dass er jetzt im Fach besser wird. Er kann sich besser konzentrieren, er fasst anders auf […]." (KL2)
Lernfreude	
„[…] besser in der Schule" (Sm36), „mehr Einsen" (Sw14), „Durchschnitt war 2.6, jetzt ist er 2.4." (Sm1)	„Na Lernbereitschaft ist erst mal überhaupt wieder da, die war fast null. […]." (KL2)

4.3 Unterschiede in der Aussagenverteilung zwischen den beiden Lehrendengruppen

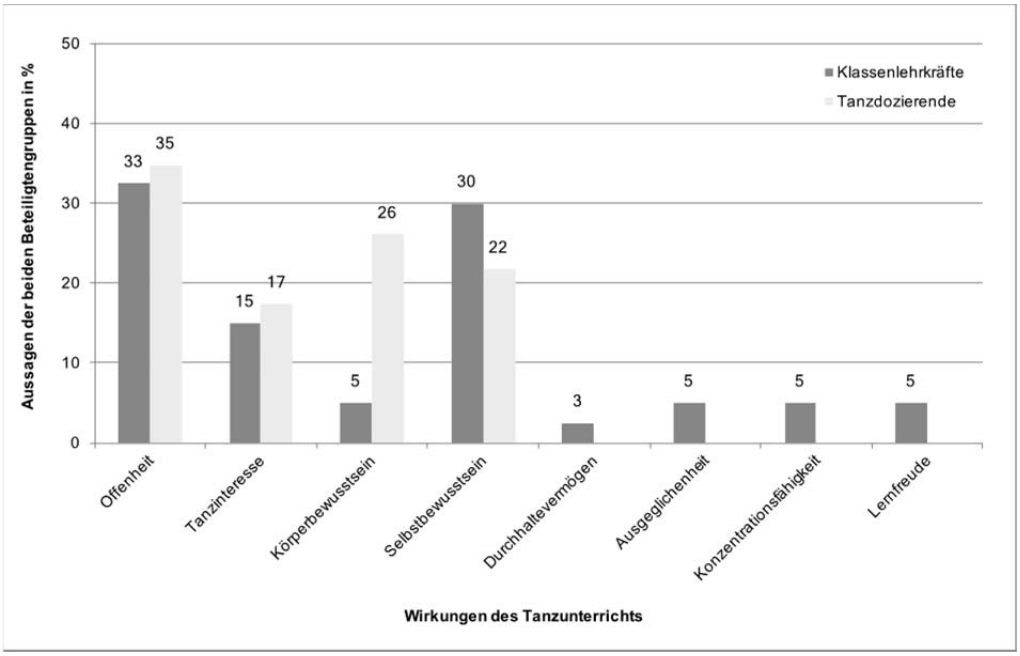
Um unsere zweite Annahme zu prüfen, dass sich Tanzdozierende und Klassenlehrkräfte bzgl. der beschriebenen Wirkbreite und dem Umfang der Aussagen unterscheiden, schauten wir uns die Aussagenverteilung der beiden Lehrendengruppen nun genauer an. Wie bereits angeführt, tätigten die Tanzdozierenden 23 Aussagen, während die Klassenlehr-

kräfte trotz ungefähr vergleichbarer Gruppengröße fast doppelt so viele Aussagen machten; in der Summe 40.

In beiden Gruppen entfielen die meisten Aussagen auf ‚Offenheit', ‚Tanzinteresse', ‚Körperbewusstsein' und ‚Selbstbewusstsein'. Die Tanzdozierenden kamen nur auf diese vier Wirkungen zu sprechen. Mehr als die Hälfte ihrer Aussagen (52%) entfiel auf die Öffnung der Schülerinnen und Schüler für neue Erfahrungen im Tanzunterricht (Offenheit; 35%) und eine andere Einstellung zum Tanz (Tanzinteresse; 17%). Bei den anderen beiden Wirkungen, auf die jeweils vier bis fünf Tanzdozierende zu sprechen kamen, handelte es sich um ein größeres Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zum Körper und zur Bewegung (Körperbewusstsein; 26%) und ein anderes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein; 22%), das sich durch das Tanzen ihrer Ansicht nach geändert hatte.

Eine etwas andere Gewichtung zeichnete sich bei den Klassenlehrkräften ab: Vergleichbar mit den Tanzdozierenden entfiel ein prozentual ähnlicher Anteil ihrer Aussagen auf ‚Offenheit' (33%) und ‚Tanzinteresse' (15%). Neben der ‚Offenheit', auf die die meisten Aussagen entfielen, stand das größere Zutrauen der Schülerinnen und Schüler in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein; 30%) im Vordergrund. Deutlich seltener kamen die Klassenlehrkräfte auf die anderen Wirkungen zu sprechen, die i. d. R. jeweils höchstens 5% der Aussagen ausmachten. Hierzu zählen auch die Aussagen zum ‚Körperbewusstsein', von der die Klassenlehrkräfte anders als die Tanzdozierenden meist nur im Zusammenhang mit der Bewegungsfreude sprachen. Die Verteilung der Aussagen von Klassenlehrkräften und Tanzdozierenden zu den acht Wirkungen zeigt im Überblick die nachfolgende Abbildung 2.

Abbildung 2: Aussagen der Klassenlehrkräfte (n=7) und Tanzdozierenden (n=9) zur wahrgenommenen Wirkung des Tanzunterrichts auf die Schülerinnen und Schüler



4.4 Differentielle Zuweisung von Wirkungen durch die beiden Lehrendengruppen auf Mädchen vs. Jungen

Um unsere dritte Annahme zu prüfen, inwieweit die Tanzdozierenden und Klassenlehrkräfte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen machten, wurden ihre Aussagen danach sortiert, ob sie sich in dieser auf eine Schülerin, einen Schüler oder eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern bezogen. Unberücksichtigt blieben von der Auswertung Aussagen, die keinem bestimmten Geschlecht zugeordnet werden konnten und Veränderungen der Schülerinnen und Schüler allgemein festhielten. Solche sich nicht auf ein bestimmtes Geschlecht beziehende Aussagen waren 68% der von den Tanzdozierenden geäußerten, hingegen nur 43% der von den Klassenlehrkräften geäußerten.

Die nach Geschlecht differenzierenden Aussagen unterschieden sich inhaltlich in Abhängigkeit davon, ob sie auf ein Mädchen oder einen Jungen bezogen waren. Die Tanzdozierenden tätigten etwas mehr Aussagen zu den Schülerinnen (18%) als zu den Schülern (14%). Hingegen äußerten sich die Klassenlehrkräfte seltener zu den Schülerinnen (23%) als zu den Schülern (35%). In der nachfolgenden Tabelle 3 sind die Aussagen der Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden zu den berichteten Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern dargestellt.

Tabelle 3: Aussagenverteilung der Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden (in %) zu den wahrgenommenen Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern

	Offenheit	Tanzinteresse	Körperbewusstsein	Selbstbewusstsein	Durchhaltevermögen	Ausgeglichenheit	Konzentrationsfähigkeit	Lernfreude
Klassenlehrkräfte über								
Schülerinnen	5	5	3	10				
Schüler	10	8	3	8		3	3	3
Tanzdozierende über								
Schülerinnen		5	9	5				
Schüler	9	5						

Bei eingehender Betrachtung der Aussagen der Tanzdozierenden zeigte sich, dass sie bei den Schülerinnen von Wirkungen auf das ‚Körper-' und ‚Selbstbewusstsein' (9% und 5%) berichteten, während sie bei den Schülern im Besonderen auf die neu gewonnene ‚Offenheit' (9%) hinwiesen. Von dem neuen ‚Tanzinteresse' profitierten ihrer Ansicht nach sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler (jeweils 5%).

Etwas anders stellt es sich dar, wenn die Aussagen der Klassenlehrkräfte herangezogen werden. Sie setzten verstärkt den Akzent bei den Schülern; ausgenommen ihre Aussagen zu dem Zuwachs an ‚Selbstbewusstsein' bei den Schülerinnen (10% vs. 8% bei den Schülern). Den Schülern schrieben sie im Besonderen eine neue ‚Offenheit' (10% vs. 5% bei den Schülerinnen) und ein verändertes ‚Tanzinteresse' (8% vs. 5% bei den Schülerinnen) zu. Während bei der Wirkung zum ‚Körperbewusstsein' ihre Aussagen zu Mädchen und Jungen etwa gleich häufig waren (jeweils 3%), wurden bezüglich der anderen drei Wirkungen nur die Schüler genannt (Ausgeglichenheit, Konzentrationsfähigkeit und Lernfreude).

4.5 Von Schülerinnen und Schülern berichtete Wirkungen

Um den zweiten Teil unserer dritten Annahme zu prüfen, dass die Schülerinnen mehr Aussagen zu allen Wirkungen tätigen als die Schüler, kommen wir nun auf die Aussagenverteilung der Schülerinnen und Schüler selbst zu sprechen. Wie bereits eingangs erwähnt, gaben 21 (9 Mädchen und 12 Jungen) von den 79 Schülerinnen (n=34) und Schülern (n=45), d.h. 27% der Befragten an, dass sie keine Wirkung aufgrund des Tanzunterrichts an sich feststellten. In dieser Gruppe waren die Geschlechter gleich stark vertreten.

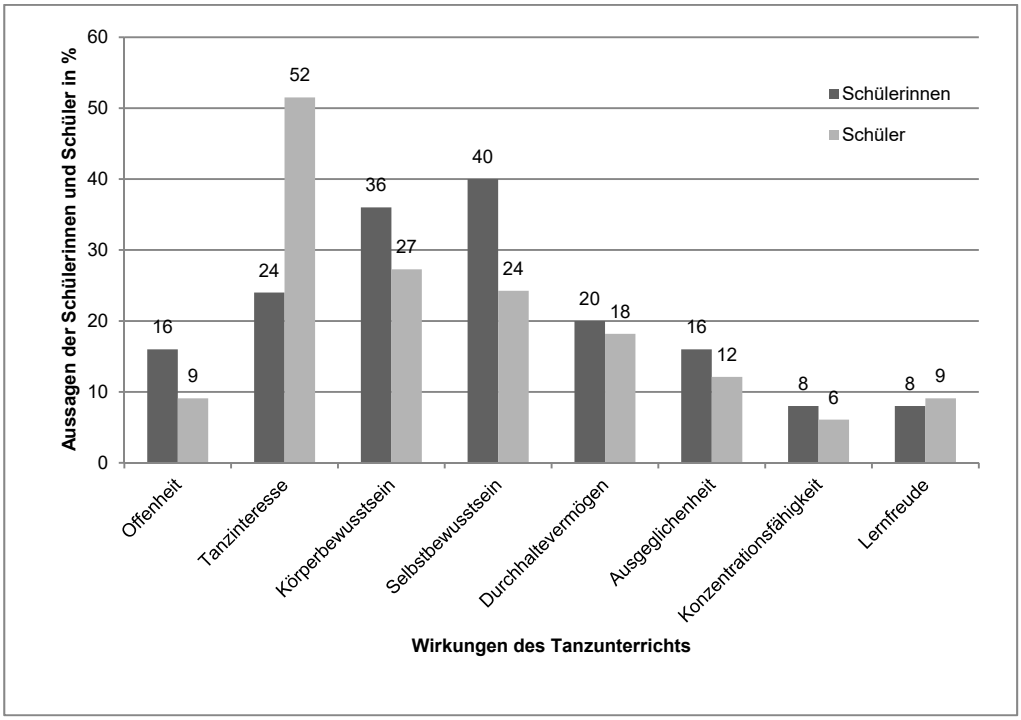
Von den 45 befragten Jungen kamen 33 auf Wirkungen des Tanzunterrichts zu sprechen. Insgesamt 20 (d.h. 61%) führten eine Wirkung, die sie an sich beobachteten, an. Der Großteil von ihnen, d.h. zehn Schüler, äußerte sich zu einem veränderten ‚Tanzinteresse'; während jeweils zwei Schüler eine Wirkung bei ‚Körperbewusstsein', ‚Ausgeglichenheit' oder ‚Selbstbewusstsein' sahen. Die anderen Wirkungen (ausgenommen Offenheit) wurden von den Schülern jeweils einmalig angeführt. Die anderen 13 Schüler äußerten sich zu zwei bzw. bis zu vier Wirkungen.

Die Aussagenverteilung bei den Mädchen war derart, dass von den 34 befragten Schülerinnen 25 auf Wirkungen zu sprechen kamen. 14 von ihnen gaben nur eine Wirkung an (d.h. 56%). Eine klare Fokussierung auf eine der möglichen Wirkungen (wie bei den Schülern) gab es nicht. Fünf Schülerinnen sprachen von Veränderungen im ‚Selbstbewusstsein' und jeweils drei äußerten sich zum ‚Körperbewusstsein', ‚Durchhaltevermögen' und ‚Tanzinteresse'. Die anderen elf Schülerinnen kamen auf zwei bis maximal vier weitere Wirkungen zu sprechen.

In der folgenden Abbildung 3 sind die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu den acht Wirkungen dargestellt.

Bezüglich der vier Hauptwirkungen zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern (vgl. Abbildung 3, S. 172). So realisierten die Schülerinnen v.a. Veränderungen in ihrem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein) und ihrer Bewegungsfreude bzw. dem Vertrauen in ihren Körper (Körperbewusstsein), was sich mit den Aussagen der Tanzdozierenden deckt, die solche Veränderungen auch verstärkt bei den Schülerinnen wahrgenommen hatten. Die Schüler kamen hingegen v.a. auf die veränderte Einstellung zum Tanzen zu sprechen, die sich auf ihr Freizeitverhalten auswirke und in der Feststellung, dass Tanzen keine reine „Mädchensache" sei, zum Ausdruck kam. Bezüglich der anderen vier Wirkungen (Durchhaltevermögen, Ausgeglichenheit, Konzentrationsfähigkeit und Lernfreude), welche die Klassenlehrkräfte vorrangig bei den Schülern beobachtet hatten, zeigten sich keine geschlechterspezifischen Unterschiede in den Häufigkeiten der Aussagen der Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 3: Aussagen der Schülerinnen (n=25) und Schüler (n=33) zur wahrgenommenen Wirkung des Tanzunterrichts



5 Diskussion

Ziel unseres Beitrags war es, die selbst erlebten bzw. wahrgenommenen Wirkungen eines Tanzprojekts, welches im Klassenverband und über ein halbes bzw. ganzes Schuljahr stattfand, aus Sicht der Beteiligten herauszuarbeiten. Hierfür wurden Schülerinnen und Schüler aus acht Berliner Klassen sowie deren Tanzdozierende und Klassenlehrkräfte von uns interviewt. Mittels der induktiven Kategorienbildung nach *Mayring* (2008) wurden die Interviews ausgewertet und acht von den Beteiligten wahrgenommene Wirkungen herausgearbeitet.

Die Teilnahme an dem Tanzprojekt hatte Veränderungen in Bezug auf das Sich-Öffnen für Neues (Offenheit) und die Sensibilisierung für die Kunstform Tanz, verbunden mit einer veränderten Einstellung und Motivation zum Tanz (Tanzinteresse), hervorgerufen. Darüber hinaus bezogen sich viele Aussagen der Interviewten auf ein anderes ‚Körperbewusstsein', worunter u.a. Bewegungsfreude und -qualität subsumiert wurden, und ein neues Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein). Die Mehrzahl der Aussagen der drei Beteiligtengruppen entfiel auf diese vier Wirkungen. Diese entsprechen auch den in den (eingangs erwähnten) veröffentlichten theoriebasierten Übersichten zu den potentiellen Wirkungen von Tanz (vgl. *Kosubek/Barz* 2011; *Vogel* 2010; *Fleischle-Braun* u.a. 2006). Über das veränderte ‚Selbstbewusstsein' hinaus haben andere

Forschende auch von einer förderlichen Wirkung des Tanzes auf die Selbstkompetenzen gesprochen, z.B. im Sinne veränderter Intuition oder einer stärkeren Eigeninitiative (*Foik* 2008; *Fleischle-Braun* u.a. 2006). Aussagen hierzu ließen sich in unserem Material nur in begrenztem Umfang finden. So wurden Veränderungen im ‚Durchhaltevermögen' und in der ‚Ausgeglichenheit' in den Interviews angeführt.

Weiter wurde in unseren Interviews von der Fähigkeit, im Tanzunterricht und im Regelunterricht aufmerksamer und konzentrierter zu sein, gesprochen (Konzentrationsfähigkeit). Andere ähnliche potentielle Wirkungen von Tanz, die von anderen Forschenden erwähnt wurden, wie verbessertes Vorstellungsvermögen, mehr Kreativität und Phantasie (*Fleischle-Braun* u.a. 2006) sowie eine gesteigerte Problemlösefähigkeit (*Vogel* 2010), fanden in unseren Interviews keine Erwähnung. Bezüglich einer anderen Einstellung zur Schule (*Kosubek/Barz* 2011) zeigte sich eine stärkere schulbezogene Motivation. Die Klassenlehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler führten eine neue ‚Lernfreude' an, die sich in einer positiven Haltung zum Lernen und besseren schulischen Leistungen wiederspiegele. Ein Großteil von den im Theorieteil angeführten potentiellen Wirkungen von Tanz ließ sich somit in unseren Interviews wiederfinden. Dies bestätigt unsere erste Annahme, dass der Tanz umfänglich zu wirken scheint.

5.1 Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern

Die überaus positive Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf unsere offene Anfrage zur Teilnahme an einem Interview stellte uns vor eine organisatorische Herausforderung. In der Auswertung zeigte sich, dass sich nicht nur vom Tanzprojekt Begeisterte zu einem Interview bereiterklärten. Damit konnte unsere Vermutung, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler mit Tanz erreicht werden können (vgl. *Foik* 2009, S. 88), bestätigt werden; es kamen auch kritische Stimmen und weniger euphorische Schülerinnen und Schüler zu Wort (*Boklage* 2009, S.109). Ungefähr ein Viertel der befragten Schülerinnen und Schüler gab an, keine Wirkung aufgrund des Tanzunterrichts an sich beobachtet zu haben. Das Geschlechterverhältnis war hierbei ausgewogen.

Ausgehend von der weitverbreiteten Meinung, dass Schüler dem Tanz ablehnender gegenüberstünden als Schülerinnen (vgl. *Kosubek/Barz* 2011, S. 138; *Vogel* 2010, S. 173), sollte sich dies auch in unseren Interviews widerspiegeln. Die Schülerinnen sollten dem Tanzprojekt positiver gegenüberstehen und mehr Aussagen zu dessen Wirkung als die Schüler tätigen (vgl. unsere dritte Annahme). Dies fand in unseren Interviews keine empirische Bestätigung. Richtig ist, dass die von uns befragten Jungen dem Tanz vor Beginn des Tanzprojekts kritischer gegenübergestanden haben. So sprachen die Schüler im Vergleich zu den Schülerinnen dann auch deutlich häufiger eine Veränderung ihrer Einstellung zum Tanz in eine positive Richtung an; eine Veränderung, die auch von den Klassenlehrkräften angesprochen wurde. Das neue ‚Tanzinteresse' scheint ein Beleg dafür zu sein, dass Schüler durch im Klassenverbund stattfindende Tanzangebote, die noch dazu obligatorisch wahrgenommen werden mussten, positive Erfahrungen machen konnten. Zudem gaben die Schüler etwas häufiger als die Schülerinnen an, dass sich ihre Einstellung zum Lernen und ihre schulischen Leistungen verändert hätten (Lernfreude). Dieser Unterschied ist zwar nicht besonders deutlich, deckt sich aber mit dem Befund unserer Forschungsgruppe, wonach gerade Schüler nach dem Tanzunterricht verstärkter mit anderen Schülern, aber auch Schülerinnen, zusammenarbeiteten (vgl. *Zander* u.a., 2014).

Während die Schüler sich ansonsten weniger häufig als die Schülerinnen zu den anderen Wirkungen (Offenheit, Körper- und Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen, Ausgeglichenheit und Konzentrationsfähigkeit) äußerten, sahen sich die Mädchen durch den Tanzunterricht v.a. in ihrem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein) und ihrem ‚Körperbewusstsein' gestärkt. Die Aussagen der Schülerinnen deckten sich an dieser Stelle mit den Einschätzungen der Tanzdozierenden.

Während sich die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu beiden Gruppen von Lehrenden seltener zur ‚Offenheit' äußerten, sprachen sie häufiger von im Tanzunterricht geübtem Durchhaltevermögen und erlangter Ausgeglichenheit. Aussagen zu Veränderungen in der ‚Konzentrationsfähigkeit' und ‚Lernfreude' wurden hingegen nur selten gemacht.

5.2 Unterschiede zwischen den Klassenlehrkräften und Tanzdozierenden

Unsere zweite Annahme, dass die Tanzdozierenden und Klassenlehrkräfte unterschiedlich viele Aussagen treffen würden, bestätigte sich. Die Tanzdozierenden machten im Vergleich zu den Klassenlehrkräften nur halb so viele Aussagen.

Die Klassenlehrkräfte sehen ihre Schülerinnen und Schüler über den Tanzunterricht hinaus auch im regulären Unterricht und hätten vor diesem Hintergrund auch über Wirkungen in anderen Bereichen sprechen können. Diese Möglichkeit nutzten die Klassenlehrkräfte jedoch nur begrenzt. Vergleichsweise wenige ihrer Aussagen entfielen auf Wirkungen außerhalb des Tanzunterrichts. Vor diesem Hintergrund kann die Beobachtung, Tanzdozierenden neigten eher zu „Understatements" (vgl. *Keuchel/Günsche/Groß* 2009, S. 42-43), in diesem Beitrag nicht bestätigt werden. Die Aussagen der Tanzdozierenden deckten sich in großen Teilen mit denen der Klassenlehrkräfte. Beide tätigten vergleichbar viele Aussagen zum Kennenlernen des künstlerischen Prozesses (Offenheit, Tanzinteresse). Obgleich der gemeinsame Fokus auf einem Zuwachs der Schülerinnen und Schüler an ‚Offenheit' lag, deckte sich diese Einschätzung nicht mit den Aussagen der Schülerinnen und Schüler, die hierauf deutlich seltener zu sprechen kamen. Umgekehrt legten die Schülerinnen und Schüler in ihren Aussagen einen deutlichen Schwerpunkt auf das gewonnene ‚Tanzinteresse', was sich jedoch nicht in den Aussagen der Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden widerspiegelte. Dass die Wirkungen aus dem Tanzunterricht deutlich unterschiedlich eingeschätzt wurden, könnte daran liegen, dass solche Veränderungen nur bedingt an objektiv beobachtbaren Indikatoren festgemacht werden können, aber auch daran, dass die beteiligten Gruppen mit unterschiedlichen Wünschen und Zielen an das Tanzprojekt herangetreten waren.

Deutliche Unterschiede in den Aussagen zwischen den Klassenlehrkräften und Tanzdozierenden zeichneten sich bezüglich der Gewichtung der Wirkungen zum ‚Körperbewusstsein' und ‚Selbstbewusstsein' ab. Hier hatte sich gezeigt, dass die Klassenlehrkräfte vermehrt auf ein verändertes ‚Selbstbewusstsein' zu sprechen kamen, während sich die Tanzdozierenden auf ein neues ‚Körperbewusstsein' fokussierten. Dieser Unterschied könnte durch die andere Schwerpunktsetzung auf das Produkt des Tanzunterrichts bzw. den Prozess erklärt werden. Die fertige Choreographie und die Präsenz der Schülerinnen und Schüler bei der abschließenden Aufführung interessierte die Klassenlehrkräfte besonders. Die Tanzdozierenden waren hingegen verstärkter auf die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern fokussiert. Über mehrere Monate hinweg hatten sie mit den Schülerin-

nen und Schülern körperbezogen gearbeitet und sie dahingehend trainiert, ihre Bewegungssprache weiterzuentwickeln. Ihre Aussagen zur veränderten Bewegungsqualität verdeutlichen ihren Fokus auf den Prozess und können zudem als Beleg für den Erfolg ihrer Arbeit gewertet werden.

Unsere weitere Erwartung, dass beide Lehrendengruppen sich v.a. auf die Wirkungen bei den Schülerinnen aufgrund ihrer angenommenen größeren Offenheit für den Tanz beziehen würden, bestätigte sich nicht. Während die Tanzdozierenden den Schwerpunkt ihrer Aussagen überwiegend auf die Schülerinnen legten, waren die Klassenlehrkräfte vorrangig auf die Schüler fokussiert.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die von uns befragten Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Jahrgangsstufe, nach ihren eigenen Aussagen und denen der Tanzdozierenden und Klassenlehrkräfte zu urteilen, in der Mehrheit durch die Teilnahme am Tanzunterricht profitiert haben. Von den insgesamt acht herausgearbeiteten Wirkungen standen vier im Fokus der drei Befragtengruppen: ‚Offenheit', ‚Tanzinteresse', ‚Körper-' und ‚Selbstbewusstsein'. Auf diese vier scheint der Tanzunterricht für viele der Teilnehmenden zu wirken. Die anderen vier Wirkungen, ‚Durchhaltevermögen', ‚Ausgeglichenheit', ‚Konzentrationsfähigkeit' und ‚Lernfreude' scheinen vergleichsweise weniger wahrscheinlich erlebt zu werden.

Einschränkend muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass Selbsteinschätzungen zur Wirkung eines Projekts nicht mit Fremdeinschätzungen oder objektiven Maßen, die die Wirkung auf die Beteiligten erfassen, gleichzusetzen sind. Unsere Ergebnisse veranschaulichen somit die subjektiven Theorien, die die drei Beteiligtengruppen über die Auswirkungen des Projekts entwickelt haben, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Qualitative Studien der vorliegenden Art sollten durch quantitative Analysen ergänzt werden, in denen Indikatoren der Wirksamkeit erhoben werden, die über retrospektive Selbstberichte hinausgehen. In zukünftiger Forschung könnten unsere herausgearbeiteten Kategorien als Grundlage für quantitative Befragungen genutzt werden, mit denen es einfacher ist, große Stichproben zu erreichen oder gar Totalerhebungen durchzuführen. Wiederholte Befragungen (z.B. gleich im Anschluss an die jeweilige Tanzstunde), um Entwicklungen im Projektverlauf abbilden zu können, wären ebenfalls von Vorteil. Die Perspektivenvielfalt durch die Befragung der drei Beteiligtengruppen würden wir, auch im Falle einer solchen quantitativen Befragung beizubehalten, empfehlen. Unserer Ansicht nach konnte dadurch und durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ein umfassendes Bild zu der wahrgenommenen Wirkung von Tanz gewonnen werden. Neben dieser Herausarbeitung ist ein wichtiges Ergebnis dieses Beitrags, dass (möglicherweise aufgrund des verpflichtenden Charakters des Tanzangebots) auch die Jungen erreicht werden konnten. Vor diesem Hintergrund wäre es empfehlenswert, derartige Projekte flächendeckender einzurichten, um möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Ratsam erscheint es zudem, die Forschung nicht nur auf Tanzprojekte zu beschränken, sondern auch andere musisch-kreative Projekte hinzuzuziehen. Dabei sollten die ganz spezifischen Fördermöglichkeiten, die jedes Projekt den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern bietet, herausgearbeitet und für den Nachweis ihrer Wirksamkeit entsprechend sensitive Maße gewählt werden. Eine Übersicht zu verschiedenen Projekten könnte als wichtige Entscheidungsgrundlage für interessierte Lehrkräfte fungieren, die nach einem geeigneten Angebot für ihre Klasse Ausschau halten.

Anmerkungen

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von Bettina Hannover und Lysann Zander (Freie Universität Berlin) geleitet. Das Projekt „TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen" ist das bisher deutschlandweit größte schulbasierte Tanzprojekt. Es wurde von dem Team der Freien Universität Berlin über ein Schuljahr (2009/2010) hinweg wissenschaftlich begleitet. Im Unterschied zu anderen schulischen Tanzprojekten waren die Tanzangebote nicht im Wahlpflicht- oder Freizeitbereich angesiedelt, sondern fanden für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse verpflichtend und im Rahmen der regulären Unterrichtszeit statt. Den Schülerinnen und Schülern wurde von professionellen Tanzdozierenden in Anwesenheit der Klassenlehrkräfte (wegen der zu gewährenden Aufsichtspflicht) Zeitgenössischer Tanz für ein halbes oder ganzes Schuljahr vermittelt. Während dieses Zeitraums entwickelten die Tanzdozierenden zusammen mit den Schülerinnen und Schülern eine Choreographie, die sie abschließend öffentlich zur Aufführung brachten (vgl. *Beyeler/Patrizi* 2013).

2 Neben der Durchführung von Interviews fand in unserem Forschungsprojekt auch eine Video- und Fragebogenerhebung statt. Zum Aufbau und zur Struktur des Tanzunterrichts wurden die Videodaten von unserer Forschungsgruppe bereits ausgewertet (*Becker* u.a. 2013). Im vorliegenden Beitrag wurden die Videodaten nicht hinzugezogen.

3 Bei der Auswertung unberücksichtigt blieben zwei Aussagen von den Schülerinnen und Schülern, die keiner Wirkung zugeordnet werden konnten und auf die Restkategorie Sonstiges entfielen. Zudem fanden sieben Aussagen von Schülerinnen und drei Aussagen von Schülern, die sich im Interview zwei- bzw. dreimalig auf dieselbe Wirkung bezogen, keinen Eingang in die Auswertung.

Literatur

Bamford, A. (2010): Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. – Münster.

Becker, J./Beermann, U./Zander, L./Hannover, B. (2013): Sichtstrukturen im Tanzunterricht. In: *Riegel. U./Macha, K.* (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. – Münster, S. 217-232.

Beyeler, M./Patrizi, L. (2013): Tanz-Schule-Bildung. Überlegungen auf der Erfahrungsgrundlage eines Berliner Tanz-in-Schulen-Projekts. Online verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/artikel/tanz-schule-bildung-ueberlegungen-erfahrungsgrundlage-eines-berliner-tanz-schulen-projekts, Stand: 29.11.2016.

Boklage, J. (2009): Ästhetische Bildung durch Künstlerprojekte – Entwicklung und Anwendung von Beobachtungsschwerpunkten zur Ausdifferenzierung möglicher Wirkbereiche. In: *Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V.* (Hrsg.): Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. – Oberhausen, S. 101-115.

Elbertzhagen, M. (2010): Künstlerische Kompetenzen erwerben, Kreativität fördern oder Sozialkompetenz stärken? – Eine kritische Betrachtung von Argumenten für Kulturelle Bildung. In: *Schneider, W.* (Hrsg.): Kulturelle Bildung braucht Kulturpolitik. Hilmar Hoffmanns *Kultur für alle* reloaded. – Hildesheim, S. 61-72.

Fink, T. (2012): Lernkulturforschung in der kulturellen Bildung – Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojekts. – Magdeburg.

Fleischle-Braun, C./Patrizi, L./Tiedt, A./Deppert, I./Eder, J./Lehmann, C./Schneider, K. (2006): Tanzkunst im schulischen Kontext. In: *Müller, L./Schneeweis, K.* (Hrsg.): Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven. Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen". – München, S. 53-57.

Foik, J. (2008): Tanz zwischen Kunst und Vermittlung. *Community Dance* am Beispiel des Tanzprojekts *Carmina Burana* (2006) unter der choreographischen Leitung von Royston Maldoom. – München.

Kosubek, T./Barz, H. (2011): Begleitforschung aus fünf Jahren „Take-off: Junger Tanz. Tanzplan Düsseldorf. In: *Kessel, M./Müller, B./Kosubek, T./Barz, H.* (Hrsg.): Aufwachsen mit Tanz. Berichte aus Praxis, Schule und Forschung. – Weinheim, S. 101-177.

Keuchel, S./Günsche, C./Groß, S. (2009): Tanz in Schulen in NRW – Ein empirischer Blick in die Praxis. – Bonn.

Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. – Wiesbaden.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim.

Liebau, E. (2010): Der Wow-Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist. In: *Bamford, A.* (Hrsg.): Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. – Münster, S. 11-19.

Vogel, C. (2010): Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte. – Augsburg.

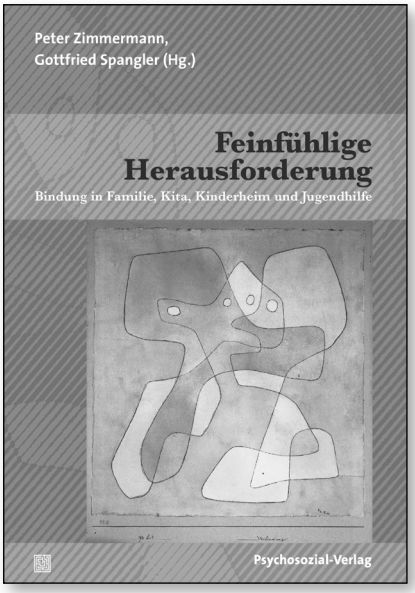
Wolff, K. (2004): Das Recht auf Kunst und Spiel – Grußwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz des Jahres 2003. In: *v. Welck, K./Schweizer, M.* (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. – Köln, S. 8.

Zander, L./Kreutzmann, M./West, S. G./Mettke, E./Hannover, B. (2014): How school-based dancing classes change affective and collaborative network of adolescents. Psychology of Sport and Exercise 15, S. 418-428. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.004

Peter Zimmermann,
Gottfried Spangler (Hg.)

Feinfühlige Herausforderung

Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe



259 Seiten • Broschur • € 29,90
ISBN 978-3-8379-2707-8

Wie gelingt sichere Bindung und wie gestaltet sie sich unter besonders belastenden Bedingungen? Mit diesen und weiteren Fragen beschäftigen sich renommierte BindungsforscherInnen in ihren Beiträgen. Sie liefern wichtige Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung zur Entwicklung von Bindungsmustern und ergänzen sie durch Ausführungen zu praxisnahen Anwendungsfeldern. Im Zentrum steht dabei das bindungstheoretische Konzept der feinfühligen Herausforderung.

Heinz Kipp, Annette Richter,
Elke Rosenstock-Heinz (Hg.)

Adoleszenz in schwierigen Zeiten

Wie Jugendliche Geborgenheit und Orientierung finden

181 Seiten • Broschur • € 26,90
ISBN 978-3-8379-2700-9

Der vorliegende Band versammelt ein Kaleidoskop von Fragen, Erkenntnissen, Möglichkeiten, Ideen und Anregungen, die Hinweise darauf geben, unter welchen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen es möglich ist, dass Kinder und Jugendliche gesund und psychisch stabil in einer sich rapide verändernden Welt heranwachsen. Dies wird beispielhaft an den Themen psychische Gesundheit, geschlechtliche Identität, Medienfülle und Globalisierung sowie Schule und Familie erläutert.

Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus

Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der Ganztagsgrundschule[1]

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

Zusammenfassung
Die in den letzten Jahren verstärkte Forderung nach empirischen Studien und Belegen für die Wirkungen kultureller Bildungsangebote bezüglich formaler und non-formaler Settings (z.B. Ganztagsgrundschule) und so genannter bildungsbenachteiligter Gruppen dokumentiert sich in verschiedenen Förderinitiativen und Forschungsverbünden. Diese widmen sich meist aus interdisziplinären Perspektiven den Fragen nach Bildungspotentialen künstlerisch-pädagogischer Angebote. Daran anknüpfend wird in der vorliegenden Studie mit 227 Grundschulkindern (M_{MZP1} = 8,61 Jahre; SD_{MZP1} = ,83) analysiert, inwiefern sich ein künstlerisch-pädagogisches Tanz- und Bewegungstheaterangebot auf die kreativen Fähigkeiten der Schüler/innen auswirkt (n_{IV} = 139; n_{KG} = 88). Dieser Beitrag fokussiert die Betrachtung der Entwicklung der Kreativitätsfacetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität zu drei Messzeitpunkten (prä, post, follow-up) bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Milieus. Die Ergebnisse zeigen positive Effekte des Tanz- und Bewegungstheaterangebots auf die Produktivität von Kindern aus Brennpunktschulen. Auch scheint sich das Angebot vor allem positiv auf die Problemlösungsfähigkeit von Kindern aus Nicht-Brennpunktschulen auszuwirken. Beide Interaktionseffekte zeigen gewinnbringende Perspektiven für die Implementierung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in (außer-)schulischen Kontexten.

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

Arts education in educational deprived milieus – An empirical examination on the impact of dance and physical educational offers in all-day primary schools[1]

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

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

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

1 Einleitung

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

2 Kulturelle Bildung und bildungsbenachteiligte Milieus

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

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

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

der Hochkultur von Literatur, Musik oder bildender Kunst (*Fuchs* 2004). Damit einher geht die Forderung der „Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven“ (*Zirfas* 2015, S. 9) und damit auch die Eröffnung neuer Möglichkeitsräume, welche beispielsweise Kinder und Jugendliche entdecken, erkennen, nutzen und überschreiten können (*Westphal* u.a. 2014).

Die körperliche Bewegung bildet in dem hier vorgestellten Projekt die sinnliche Basis und den Ausgangspunkt künstlerisch-pädagogischer Bewegungsangebote im Tanz und Bewegungstheater und ist zugleich Speicher von Erfahrungen (*Hardt/Stern* 2014). Die Wahrnehmung des eigenen Körpers, die unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnisse mit und im Tanz erschließen Kindern und Jugendlichen einen Zugang zur Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit (u.a. *Fleischle-Braun* 2012; *Hardt/Stern* 2014). Das Bildungspotential tänzerischer Bewegungen lässt sich fassen, indem die körperliche Bewegung und der Bewegungsgestaltungsprozess selbst zum Gegenstand der Betrachtung werden (vgl. *Behrens* 2012a; *Klinge* 2010). Bildungsprozesse zielen dann weniger auf die Vermittlung standardisierter Bewegungsformen und -techniken als vielmehr auf die Ermöglichung eines eigenständigen Umgangs sowie Experimentierens mit Bewegung. Durch ein Tanzangebot können Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre gewohnten Wahrnehmungen und ihren Umgang mit Bewegung zu hinterfragen. Indem sie beispielsweise eine Bewegung in einem anderen Kontext, in ungewohnter Art und Weise oder in einer anderen Qualität ausüben, wird das Potenzial geboten, gewohnte Bewegungsweisen, geschlechtsspezifische Muster und Zuschreibungen u.v.m. offen zu legen (*Stern* 2014).

Obgleich in den oben genannten Kulturbereichen auf zahlreiche Praxiserfahrungen und Erlebnisberichte zurückgegriffen werden kann, besteht nach wie vor ein Mangel an empirischen Belegen für die spezifischen Wirkungen kultureller Bildungsangebote (u.a. *Liebau/Jörissen/Klepacki* 2014). Gründe für die bisher unbefriedigende Bearbeitung der Forschungsanliegen liegen in der Komplexität, Heterogenität und den teils unterschiedlichen Verständnisweisen der Gegenstandsbereiche sowie forschungsmethodisch in der Schwierigkeit einer validen differenzierten und domainspezifischen Erfassung der Determinanten (*Behrens* 2013; *Theurer/Berner/Lipowsky* 2012). Die Forderung des Nachweises von so genannten Transferwirkungen kultureller Bildung, zum Beispiel die Wirkung von Tanz auf die Kreativitätsentwicklung, steht nicht mehr nur im angloamerikanischen Raum im Vordergrund. Durch den Zwang zur Legitimation ist auch hierzulande in den letzten zehn Jahren ein Interesse an Wirkungsforschung im Bereich der kulturellen Bildung allgemein (z.B. *Rittelmeyer* 2012, 2016) sowie spartenspezifisch (z.B. im tanzpädagogischen Bereich) zu vernehmen (*Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen* 2009; *Behrens* 2012b). Dieses hat sich auch auf die forschungsmethodische Ausrichtung von empirischen Forschungsvorhaben und Förderern ausgewirkt (vgl. Forschungsfonds Kulturelle Bildung der Stiftung Mercator/Rat für Kulturelle Bildung e.V., BMBF-Förderlinie Forschung zur kulturellen Bildung).

3 Förderung von Kreativität

Im Kontext von Transfer- und Wirkungsforschung wird bildungspolitisch das Konstrukt der Kreativität als eine wesentliche und zu fördernde Ressource des Menschen verstanden. Das Konstrukt scheint zudem forschungsmethodisch anschlussfähig zu sein und die

soziokulturelle Relevanz der Kreativität ist weit über ein enges Verständnis im Rahmen der Künste anerkannt (*Ränsch-Trill* 1999; *UNESCO* 2006). Denn Kreativität tritt in verschiedenen Lebensbereichen in Erscheinung: So werden künstlerische, sachlich-wissenschaftliche und soziale Kreativitätsbereiche unterschieden (*Oerter* 1974). Weiterhin werden verschiedene Dimensionen kreativen Denkens und Handelns bestimmt; in Anlehnung an die Arbeiten von *Guilford* (1959) und *Torrance* (1964) zählen dazu u.a. die Aspekte Flüssigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Originalität, Flexibilität, Elaboration und Imagination (*Krampen/Freilinger/Wilmes* 1988). Diese Dimensionen können unter verschiedenen Anforderungsbedingungen betrachtet werden, wobei Kreativitätstests dabei vorwiegend die kognitiven und sprachgebundenen Anteile des Konstrukts erfassen. Nur vereinzelt werden auch emotionale, soziale und motorische Faktoren berücksichtigt (vgl. *Neuber* 2000; *Serve* 1992). Im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen wird Kreativität als umfassende Fähigkeit verstanden, „durch die über den Prozess der individuellen Auseinandersetzung subjektiv und/oder objektiv bedeutsame, originelle Produkte hervorgebracht werden“ (*Neuber* 2000, S. 35).

Dabei konnte in einem erheblichen Teil der Forschungsliteratur zur Kreativitätsentwicklung festgestellt werden, dass die Entwicklung diskontinuierlich verläuft (*Krampen/Freilinger/Wilmes* 1991; *Urban/Jellen* 1995) und sowohl von internen als auch von externen Faktoren beeinflusst werden kann (*Runco* 2007; *Urban* 2004). So stellt einerseits die interpersonale Umgebung und der sozioökonomische Hintergrund des Kindes einen wichtigen externen Einflussfaktor auf die Kreativitätsentwicklung dar (*Runco* 2007). Andererseits wird davon ausgegangen, dass Kreativität insbesondere durch kulturelle Bildungsangebote gefördert werden kann (*Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin* 2013), die das Kind dazu anregen neue Perspektiven einzunehmen oder neue, originelle Ideen zu produzieren. So gibt es im Feld der kreativen Tanzerziehung einige wenige empirische Studien, die zeigen, dass sich Kinder durch prozessorientiertes Arbeiten und den Einsatz spezifischer Methoden (z.B. Experimentieren, Improvisieren, Komponieren) in ihren kreativen motorischen Fähigkeiten verbessern können (z.B. *Bournelli/Costas* 2008; *Jay* 1991; *Minton* 2003). Kritisch anzumerken ist, dass bei diesen tanzspezifischen Studien auf domänenübergreifende Paper-Pencil Tests zurückgegriffen wurde, die zum Ziel haben „to assess a general factor of creativity, rather than level of creativity in a specific area such as music or mathematics or visual arts, etc.“ (*Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin* 2013, S. 186). Zudem berücksichtigen diese Studien kaum den Einfluss des Lehrverfahrens (d.h. den Umgang mit Freiheitsgraden in methodischen Maßnahmen sowie das lehrerzentrierte oder schülerorientierte Handeln), welches beispielsweise einen Einfluss auf die Problemlösefähigkeit oder das Entwickeln origineller Arbeitsergebnisse haben kann (*Behrens* 2013; *Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin* 2013).

Unter der Annahme, dass Tanz und Bewegungstheater ein besonderes Potenzial für die kreative Auseinandersetzung mit dem Körper und seinen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten bietet (*Fleischle-Braun* 2012; *Hardt/Stern* 2014; *Stern* 2014), wird in der vorliegenden Studie die Entwicklung der Kreativität von Kindern in diesem Handlungsfeld der kulturellen Bildung erforscht. In diesem Beitrag wird einerseits der Frage nachgegangen, ob sich Kinder, die an einem dreimonatigen kulturellen Bildungsangebot im Tanz und Bewegungstheater teilnehmen, in ihren kreativen Fähigkeiten verbessern. Andererseits wird erforscht, inwiefern Kinder aus bildungsbenachteiligten Milieus besonders von einem künstlerisch-pädagogischen Tanz- und Bewegungstheaterangebot in ihrer Kreativitätsentwicklung profitieren.

4 Skizzierung der Studie und forschungsmethodisches Vorgehen

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurde zur Erfassung von Wirkungen kultureller Bildung im Bereich von Tanz und Bewegungstheater eine quasi-experimentelle Längsschnittuntersuchung im Kontrollgruppendesign mit drei Messzeitpunkten (prä: Februar 2016, post: Juni/Juli 2016, follow-up: September/Oktober 2016) durchgeführt. Als Basis wurde ein konzeptgeleitetes Tanz- und Bewegungstheaterangebot entwickelt, dessen Grundlage ein künstlerisch-pädagogischer Ansatz bildet (*Neuber* 2002).[2] Hierbei stehen unterschiedliche Verfahren der Improvisation und der experimentelle Umgang mit Musik und Bewegung im Mittelpunkt. In den Hintergrund tritt das technische Können als Vermittlungsziel im konventionellen Verständnis (*Stern* 2012; *Stern* u.a. 2017). Durch die Verbindung von Tanz und Bewegungstheater integriert das Konzept die Fächer Darstellung, Musik und Tanz und liegt somit im Schnittfeld von Tanz-, Bewegungs- und Theaterpädagogik (*Tiedt* 1995).

Das Angebot wurde von Tanz- und Bewegungstheaterpädagog/innen während des zweiten Schulhalbjahres 2015/2016 als freiwillig wählbare AG (16 Wochen, 90 min./ Woche) für Kinder der 3. und 4. Klasse an zehn Mainzer Grundschulen durchgeführt.[3] Hierzu wurden explizit Schulen aus städtischem und ländlichem Gebiet sowie Kinder aus bildungsbenachteiligten und bildungsaffinen Sozialräumen ausgewählt. An jeder Schule wurde je ein AG-Angebot durchgeführt, an dem zwischen fünf und 23 Kinder teilgenommen haben (M = 13,90; SD = 6,19). Als Kontrollgruppe wurden Dritt- und Viertklässler der Schulen rekrutiert, die nicht an dem Angebot teilgenommen haben.

Zunächst galt zu differenzieren, was als Tanz- und Bewegungstheaterangebot mit welchen Kategorien und Methoden vermittelt wird. Daher war der empirischen Untersuchung die Entwicklung eines methodisch-didaktischen Konzepts sowie die Schulung der Pädagog/innen vorgeschaltet. Um exemplarisch die Persönlichkeitsentwicklungen untersuchen zu können, fokussiert der Beitrag im Folgenden den Aspekt der Kreativität als Kernelement der Thematik.

Die Stichprobe umfasst 227 Grundschulkinder zwischen sechs und elf Jahren (M = 8,61 Jahre; SD = ,83) zum ersten MZP, wovon der Anteil der Mädchen mit 64,8% (n = 147) etwas höher ist als jener der Jungen. Das Alter der Kinder in der Interventionsgruppe (M = 8,55; SD = 0,92) unterscheidet sich nicht signifikant von dem Alter der Kinder in der Kontrollgruppe (M = 8,72; SD = 0,64). Hingegen fällt der Anteil der Mädchen in der Interventionsgruppe (n = 98) mit $p < 0{,}05$ erwartungskonform höher aus als in der Kontrollgruppe (n = 49). Als Kind mit Migrationshintergrund (n = 88; 38,8%; fehlend: n = 11; 4,8%) werden in Anlehnung an *Schenk* u.a. (2006) Kinder eingestuft, die entweder selbst in Deutschland und beide Elternteile im Ausland geboren sind oder aber selbst und mindestens ein Elternteil im Ausland geboren sind bzw. deren zu Hause gesprochene Sprache nicht Deutsch ist.

Im Interventionszeitraum haben 139 Kinder (61,2%) am Tanz- und Bewegungstheaterangebot teilgenommen, 88 Kinder (38,8%) können hingegen der Kontrollgruppe zugeordnet werden.[4] Die Operationalisierung bildungsbenachteiligter Milieus wurde über die Zugehörigkeit der Kinder zu einer Brennpunktschule (n = 93; 41,0%) vorgenommen. Eine Charakterisierung der Stichprobe über alle drei MZP findet sich in Tabelle 1. Die Bezeichnung der Brennpunktschule dient hierbei dem semantischen Wiedererkennungswert und erfolgte nach Einschätzung der Schulleitungen und Lehrer/innen.[5]

Tabelle 1: Deskriptive Ergebnisse in den einzelnen Kreativitätsfacetten zum ersten, zweiten und dritten MZP, getrennt nach Gruppe und Zugehörigkeit zur Brennpunktschule.

			Brennpunktschule		Gesamt
			nein	ja	
Anzahl: *n*	MZP 1	IV	79	59	138
		KG	54	34	88
	MZP 2	IV	72	51	123
		KG	54	17	71
	MZP 3	IV	55	46	101
		KG	35	15	50
Produktivität: *M (SD)*	MZP 1	IV	3,99 (2,72)	3,49 (2,49)	3,78 (2,63)
		KG	3,80 (2,92)	5,32 (3,29)	4,39 (3,14)
	MZP 2	IV	6,24 (3,74)	4,96 (3,13)	5,71 (3,54)
		KG	5,63 (3,12)	4,88 (3,72)	5,45 (3,26)
	MZP 3	IV	6,05 (3,39)	5,24 (3,37)	5,68 (3,39)
		KG	4,66 (2,81)	6,13 (4,60)	5,10 (3,46)
Problemlösungsfähigkeit: *M (SD)*	MZP 1	IV	5,99 (4,79)	6,00 (4,96)	5,99 (4,85)
		KG	6,06 (4,21)	7,85 (5,28)	6,75 (4,71)
	MZP 2	IV	8,67 (4,51)	7,24 (5,14)	8,07 (4,81)
		KG	10,43 (4,07)	8,53 (5,06)	9,97 (4,37)
	MZP 3	IV	10,65 (3,90)	8,85 (4,76)	9,83 (4,38)
		KG	11,69 (2,96)	9,67 (4,72)	11,08 (3,65)
Originalität: *M (SD)*	MZP 1	IV	4,54 (1,90)	4,56 (1,92)	4,55 (1,90)
		KG	4,54 (1,88)	5,47 (1,67)	4,90 (1,85)
	MZP 2	IV	4,67 (1,65)	4,90 (1,85)	4,76 (1,73)
		KG	4,76 (1,70)	4,53 (1,33)	4,70 (1,62)
	MZP 3	IV	4,98 (1,68)	5,07 (1,77)	5,02 (1,72)
		KG	5,17 (2,33)	5,53 (1,77)	5,28 (2,17)

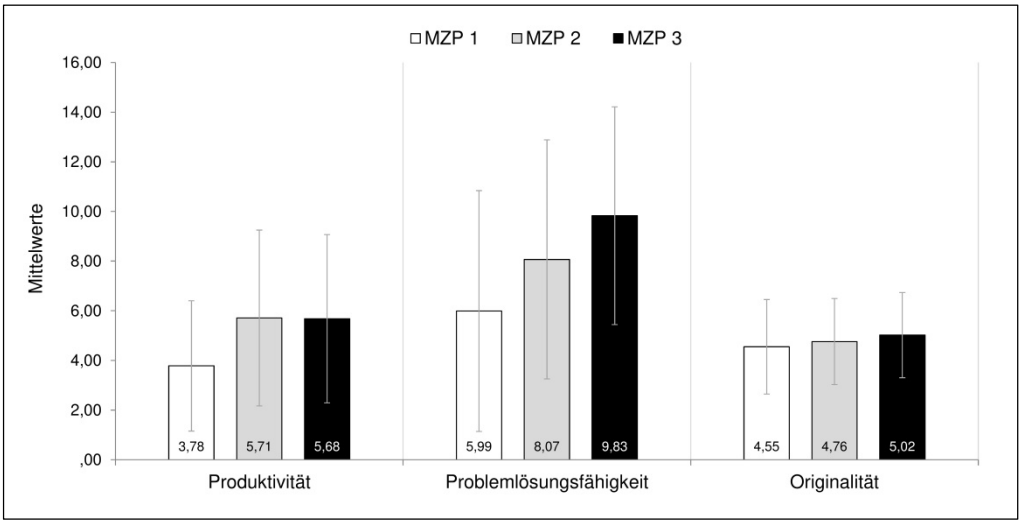
Anmerkungen. IV = Tanz- und Bewegungstheaterangebot; KG = Kontrollgruppe ohne Tanz- und Bewegungstheaterangebot; MZP = Messzeitpunkt.

Der Dropout vom zweiten zum dritten MZP (n = 43) fiel im Vergleich zum Dropout vom ersten zum zweiten MZP (n = 28) erwartungskonform höher aus, da sich einige Kinder im Übergang zur weiterführenden Schule zum dritten MZP befanden und somit nicht mehr erreicht werden konnten.

Die Entwicklung der Kreativität wurde mit dem Motorischen Kreativitätstest für neun- bis elfjährige Kinder (MKT 9-11) in den Facetten der Produktivität ($Range_{MZP\ 1}$ = 0-14), Problemlösungsfähigkeit ($Range_{MZP\ 1}$ = 0-14) und Originalität ($Range_{MZP\ 1}$ = 0-9) erfasst (*Neuber* 2000). Die Facetten der Kreativität werden in diesem Testverfahren über Bewegungsaufgaben erhoben, wobei sich die Produktivität auf die Verfremdung eines Alltagsgegenstandes (Konservenglas) bezieht und die Anzahl der Verfremdungsideen aufsummiert wird. In Bezug auf die Problemlösungsfähigkeit transportieren die Probanden möglichst viele Gegenstände entlang einer definierten Strecke, ohne dass die Füße den Boden berühren. Die Anzahl der Punkte entspricht der Anzahl der transportierten Gegenstände. Eine weitere Testaufgabe zielt auf die Erfassung der Originalität, indem ein Begriff in Bewegung umgesetzt wird und eine Darstellungshandlung dazu entwickelt wird. Dabei wird einerseits bewertet, ob die Lösung konvergent oder divergent erfolgt. Andererseits wird die gestalterische Darstellung anhand verschiedener Gestaltungskriterien evaluiert.

Ein Überblick über die Ausprägungen der einzelnen Facetten zu allen drei MZP findet sich in Abbildung 1 bzw. getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe sowie Zugehörigkeit zur Brennpunktschule in Tabelle 1.

Abbildung 1: Mittelwertausprägungen der Kreativitätsfacetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität zum ersten, zweiten und dritten MZP



Anmerkungen. Die Standardabweichungen werden als Fehlerindikatoren dargelegt; MZP = Messzeitpunkt.

Die Datenauswertung erfolgt mit Hilfe von Varianzanalysen mit Messwiederholung[6] über zwei (prä, post) und zur Überprüfung der Nachhaltigkeit anschließend über drei (prä, post, follow-up) MZP in zwei Schritten:

1. Überprüfung von möglichen Interaktionseffekten der Faktoren „Zeit“ und „Gruppe“ (Interventions-, Kontrollgruppe).
2. Überprüfung von möglichen Interaktionseffekten der Faktoren „Zeit“, „Gruppe“ und „Brennpunktschule“ (ja, nein).

Werden signifikante Ergebnisse erzielt, so werden im Rahmen von Posthoc-Analysen abhängige t-Tests zur näheren Bestimmung der Interaktionseffekte durchgeführt.

5 Ergebnisse zum Einfluss von Tanz und Bewegungstheater auf die Kreativität

Die varianzanalytischen Ergebnisse (Tabelle 2) zeigen keine positiven Effekte des Tanz- und Bewegungstheaterangebots auf die Kreativitätsfacetten der Kinder als Gesamtgruppe.

Tabelle 2: Varianzanalytische Ergebnisse im Überblick.

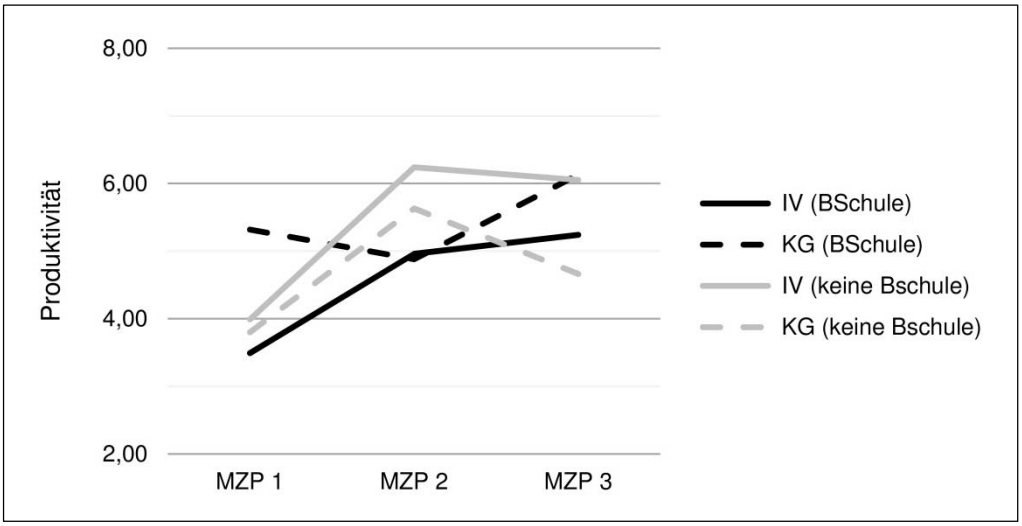
ANOVA mit Messwiederholung (Pillai-Spur)	**MZP 1, 2 (*n* =193)**			**MZP 1, 2, 3 (*n* = 148)**		
1) Innersubjektfaktor Zeit;	Interaktion Zeit x Gruppe					
Zwischensubjektfaktor Gruppe	*F*	*p*	η^2	*F*	*p*	η^2
Produktivität	3,68	,057	,02	2,12	,123	,03
Problemlösungsfähigkeit	3,15	,078	,02	1,24	,294	,02
Originalität	1,32	,253	,01	1,70	,186	,02
2) Innersubjektfaktor Zeit;	Interaktion Zeit x Gruppe x BSchule					
Zwischensubjektfaktoren Gruppe und BSchule	*F*	*p*	η^2	*F*	*p*	η^2
Produktivität*	4,99	**,008**	,05	2,36	,053	,03
Problemlösungsfähigkeit	4,26	**,015**	,04	2,32	,057	,03
Originalität	2,85	,061	,03	1,11	,352	,02

Anmerkungen. BSchule = Brennpunktschule; MZP = Messzeitpunkt; * = signifikanter Unterschied zu MZP I (ANOVA; $p < 0{,}05$); signifikante Ergebnisse fett markiert, sollten allerdings aufgrund der geringen Stichprobengröße unter Vorbehalt interpretiert werden.

Allerdings wird deutlich, dass Interaktionseffekte der Faktoren „Zeit", „Gruppe" und „Brennpunktschule" in den Bereichen der Produktivität und Problemlösungsfähigkeit mit einem kleinen Effekt vom ersten zum zweiten MZP vorliegen. Das bedeutet, dass sich bestimmte Subgruppen der Kinder über die Zeit in ihrer Produktivität und Problemlösungsfähigkeit verändert haben, nicht jedoch alle Kinder. In Abbildung 2 wird die Entwicklung der Produktivität beispielhaft grafisch veranschaulicht. Bei genauerer Betrachtung dieser Entwicklungen wird deutlich, dass sich Kinder einer Brennpunktschule signifikant über die Zeit (prä, post) verbessert haben, wenn sie der Interventionsgruppe angehören (p = ,000). Hingegen haben sich Kinder einer Brennpunktschule, die der Kontrollgruppe angehören, nicht signifikant über die Zeit in ihrer Produktivität verbessert (p = ,317). Unter Einbeziehung des follow-ups zeigt sich hingegen keine Nachhaltigkeit dieser Effekte. Auch bleibt hier anzumerken, dass ein signifikanter Unterschied zu MZP 1 vorliegt und die Kinder einer Brennpunktschule, die gleichzeitig der Kontrollgruppe angehören ein höheres Ausgangsniveau haben.

Mit Blick auf die Problemlösungsfähigkeit ergeben die Posthoc-Analysen, dass sich Kinder aus Brennpunktschulen nicht signifikant über die Zeit in ihrer Problemlösungsfähigkeit verbessern, sondern nur Kinder aus Nicht-Brennpunktschulen. Das Ergebnis wird sowohl für die Interventions- als auch für die Kontrollgruppe (jeweils p = ,000) signifikant, wobei die Verbesserung der Interventionsgruppe im Vergleich etwas höher ausfällt.

Abbildung 2: Entwicklung der Produktivität vom ersten zum zweiten und dritten MZP



Anmerkungen. Im Vergleich stehen die mittelwertbezogenen Ergebnisse der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG), aufgeteilt nach Kindern, die eine Brennpunktschule besuchen (schwarz) und Kindern, die keine Brennpunktschule besuchen (grau); BSchule = Brennpunktschule; MZP = Messzeitpunkt.

6 Fazit und Perspektiven für die Pädagogik und Kindheitsforschung

Da insgesamt kaum systematische empirische Untersuchungen zur Entwicklung von Kreativität und deren Determinanten im Grundschulalter vorliegen, zeigt die vorliegende Studie erste Ergebnisse eines longitudinal angelegten Untersuchungsdesigns bezüglich des Bereiches Tanz und Bewegungstheater auf. Bisherige Studien fokussieren primär auf Aspekte des kognitiven Problemlösens. Demgegenüber wurden mit der vorliegenden Studie auch bewegungsbezogene Facetten kreativer Fähigkeiten in den Blick genommen. Die Ergebnisse scheinen mit Blick auf eine umfassende Förderung der Kreativität durch ein künstlerisch-pädagogisches Angebot zunächst ernüchternd. Dennoch sollte beachtet werden, dass insbesondere Kinder aus Brennpunktschulen in ihrer Produktivität durch das Tanz- und Bewegungstheaterangebot profitiert haben. Zudem verbesserten sich Kinder, die keine Brennpunktschule besuchen, in ihrer Problemlösungsfähigkeit durch das Angebot. Um diese Ergebnisse tiefgreifender interpretieren zu können, wäre in weiterführenden Forschungsarbeiten indes einerseits eine Ergänzung um qualitative Forschungsmethoden anzuraten, andererseits die Verwendung eines tanzspezifischen Kreativitätstests von Bedeutung.[7] Auch konnte eine Nachhaltigkeit der gemessenen Effekte über das follow-up nicht belegt werden. Eine Erklärungsmöglichkeit ist hier eine zu kurze Zeitspanne des Angebots (vgl. auch Ergebnisse im Rahmen der Ganztagsschulforschung, z.B. *StEG-Konsortium* 2016) bzw. auch der höhere Dropout zum dritten MZP, was eine weitere Limitation des gewählten Forschungsdesigns eröffnet. Eine größere Stichprobe (ggf. regional unbegrenzt) sowie eine Ausweitung des Tanz- und Bewe-

gungstheaterangebotes wären daher zur weiteren Abschätzung der Reichweite und Validität der Effekte angemessen.

Mit der vorliegenden Studie wurde ein erster Versuch unternommen, komplexe Zusammenhänge messbar zu machen, um weiterführend verallgemeinerbare Ergebnisse zu generieren. Gleichzeitig kommt die Studie weiterhin der Forderung der Erforschung gegenstandadäquater Effekte kultureller Bildung nach (vgl. *Rittelmeyer* 2012). Vor dem Hintergrund der wachsenden Heterogenität der Gesellschaft zeigen die Ergebnisse, dass ein Angebot im Tanz und Bewegungstheater für bildungsbenachteiligte Kinder förderlich sein kann, jedoch nicht zwingend ist. Die Zusammenarbeit von schulischen Akteuren und außerschulischen Lehrkräften (professionellen, freischaffenden Tanzpädagog/innen) bildete einen wesentlichen Bestandteil des Projektes. Die Ergebnisse bieten daher für das Bildungssystem (Ganztagsschulen) sowohl auf der konzeptionellen Ebene (Beratung, Revision von Schulcurricula, Entwicklung von kulturellen Schulprofilen) als auch auf der Umsetzungsebene der Förderung von kultureller Bildung durch Tanz und Bewegungstheater gute Anknüpfungspunkte für die Reflexion methodisch-didaktischer Arbeits- und Verfahrensweisen.

Anmerkungen

1 Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um vertiefte Ergebnisse von *Stern* u.a. (2017).
2 Das Konzept wurde im Projektteam gemeinsam erarbeitet. Dabei flossen sowohl eigene, bereits publizierte künstlerisch-pädagogische Ansätze ein als auch zeitgenössische künstlerische Verfahren, Methoden und Begriffe.
3 Ursprünglich wurden 32 Schulen angeschrieben und das Angebot war für Dritt- und Viertklässler angedacht, wobei schlussendlich sechs Erstklässler und 22 Zweitklässler an dem Angebot teilgenommen haben. In einer Schule wurde das Angebot während des Sportunterrichts angeboten und nicht als freiwillig wählbare AG, was in der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden sollte.
4 Obgleich es sich beim Tanz- und Bewegungstheaterangebot nicht um eine klassische Intervention handelt, werden dennoch die Begrifflichkeiten Interventions- und Kontrollgruppe verwendet.
5 Um die Operationalisierung sozialer Benachteiligung über die Zugehörigkeit zu einer Brennpunktschule abzusichern, wurde die Zuordnung mit den Ergebnissen der ebenfalls eingesetzten Family Affluence Scale (FAS; *Hartley/Levin/Currie* 2016) verglichen. Einhergehend mit den Erwartungen erzielten Kinder aus Nicht-Brennpunktschulen im Vergleich zu Kindern aus Brennpunktschulen einen höheren Wert auf dieser Skala, was einen höheren sozioökonomischen Hintergrund bedeutet.
6 Unter bestimmten Bedingungen kann auch bei einer Verletzung der Normalverteilungsannahme oder nicht vorliegender Varianzhomogenität die Varianzanalyse angewandt werden (*Hussy/Jain* 2002).
7 Eine Weiterentwicklung der Testverfahren hat bereits begonnen.

Literatur

Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen (Hrsg.) (2009): Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung (1. Aufl.). – Oberhausen.

Barz, H./Cerci, M./Demir, Z. (2013): Bildung, Milieu und Migration. Kurzfassung der Zwischenergebnisse 12/2013. Online verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_et_al_Zwischenergebnisse_Studie_Bildung_Milieu_Migration.pdf, Stand: 20.04.2017.

Behrens, C. (2012a): Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht (Schriftenreihe Pädagogik: Perspektiven und Theorien, hg. von Johannes Bilstein, Bd. 23). – Oberhausen.

Behrens, C. (2012b): Blick in die Forschung. Wirksamkeit und Wirkung von Tanz und Tanzunterricht im Bildungskontext. In: *Bundesverband Tanz in Schulen e.V.* (Hrsg.): Tanz in Schulen in Theorie und Praxis. – Köln, S. 64.

Behrens, C. (2013): Fördert Tanz die Kreativität? Internationale tanzpädagogische Forschung zum Thema Tanz und Kreativität. In: *Bäcker, M./Freytag, V.* (Hrsg.): Tanz, Spiel, Kreativität (Jahrbuch Tanzforschung, Bd. 23). – Leipzig, S. 227-240.

Bournelli, P./Costas, M. (2008): The Development of Motor Creativity in Elementary School Children and Its Retention. Creativity Research Journal, 20, 1, S. 72-80.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/richtlinien-kjp-stand-april-2012,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, Stand: 28.04.2017.

Fleischle-Braun, C. (2012): Tanz und Kulturelle Bildung. In: *Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W.* (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. – München, S. 582-588.

Fuchs, M. (2004): Kulturelle Bildung und der Sport – Zwei Wege, ein Ziel. In: *Beckers, E./Schmidt-Millard, T.* (Hrsg.): Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern. – Butzbach, S. 12-20.

Guilford, J. P. (1959): Traits of creativity. In: *Anderson, H. H.* (Ed.): Creativity and its cultivation – New York, pp. 142-161.

Hardt, Y./Stern, M. (2014): Körper und Tanz: historische, ästhetische und bildungstheoretische Dimensionen. In: *Zirfas, B./Jörissen, J./Lohwasser, D.* (Hrsg.): Der Körper des Künstlers. Ereignisse und Prozesse der Ästhetischen Bildung. – München, S. 145-162.

Hartley, J.E./Levin, K./Currie, C. (2016): A new version of the HBSC Family Affluence Scale – FAS III. Scottish Qualitative Findings from the International FAS Development Study. Child Indicators Research, 9, 1, S. 233-245.

Hussy, W./Jain, A. (2002): Experimentelle Hypothesenprüfung in der Psychologie. – Göttingen.

Jay, D. (1991): Effect of a dance program on the creativity of preschool handicapped children. Adapted Physical Activity Quarterly, 8, 4, S. 305-316. https://doi.org/10.1123/apaq.8.4.305

Klinge, A. (2010): Bildungskonzepte im Tanz. In: *Bischof, M./Rosiny, C.* (Hrsg.): Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung. – Bielefeld, S. 79-94. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414408.79

Klinge, A. (2014): Kulturelle Bildung im Kinder- und Jugendsport: Wiederbelebung einer vernachlässigten Dimension von Bildung. In: *Aschebrock, H./Beckers, H./Pack, R.-P.* (Hrsg.): Bildung braucht Bewegung. Vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport. – Aachen, S. 512-530.

Krampen, G./Freilinger, J./Wilmes, L. (1988): Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder. – Trier.

Krampen, G./Freilinger, J./Wilmes, L. (1991): Sequenzanalytische Befunde zur Entwicklung der Kreativität in der Kindheit. – Trier.

Liebau, E./Jörissen, B./Klepacki, L. (Hrsg.) (2014): Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. – München.

Minton, S. (2003): Assessment of High School: Students' Creative Thinking Skills: a comparison of dance and nondance classes. Research in Dance Education, 4, 1, S. 31-49. https://doi.org/10.1080/14647890308307

Neuber, N. (2000): Kreativität und Bewegung – Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde. – St. Augustin.

Neuber, N. (2002): Bewegung als gestaltbares Material. Der künstlerisch-pädagogische Ansatz der Bewegungserziehung. Sportunterricht, 51, 12, S. 363-369.

Neuber, N./Kaufmann, N./Salomon, S. (2015): Ganztag und Sport. In: S*chmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 416-443.

Oerter, R. (1974): Psychologie des Denkens (4. Aufl.). – Donauwörth.

Ränsch-Trill, B. (Hrsg.) (1999): „Kreativität": Phänomen – Begriff – sportwissenschaftliche Aktualität. – Sankt Augustin.

Rittelmeyer, C. (2012): Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In: *Bockhorst, H./Reinwand, I. V./Zacharias, W.* (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg.). – München, S. 928-930.

Rittelmeyer, C. (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. – Weinheim, Basel.

Runco, M. A. (2007): Creativity. Theories and themes; research, development, and practice. – Amsterdam.

Schenk, L./Bau, A.-M./Borde, T./Butler, J./Lampert, T./Neuhauser, H./Razum, O./Weilandt, C. (2006): Mindestindikatorensatz zur Erfassung des Migrationsstatus. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 49, 9, S. 853-860. https://doi.org/10.1007/s00103-006-0018-4

Schmidt, W. (2015): Gesellschaftliche Veränderungen: Verstetigung sozialer Ungleichheiten. In: *Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 78-101.

Serve, H. J. (1992): Das Unterrichtsprinzip der Kreativitätsförderung. In: *Seibert, N./Serve, H. J.* (Hrsg.): Prinzipien guten Unterrichts – Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung. – München, S. 127-166.

StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015. Online verfügbar unter: http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf, Stand: 01.05.2017.

Stern, M. (2012): Welterzeugung und ästhetische Bildung? Reflexionen zu Selbst- und Weltverhältnissen im Tanz. In: *Behrens, C./Burkhard, H./Fleischle-Braun, C./Obermaier, K.* (Hrsg.): Tanzerfahrung und Welterkenntnis. – Leipzig, S. 229-239.

Stern, M. (2014): Bildungstheoretische Reflexionen zum Performativitätsverständnis von Tanzvermittlung. In: *Behrens, C./Rosenberg, C.* (Hrsg.): TanzZeit – LebensZeit. – Leipzig, S. 57-73.

Stern, M./Konowalczyk, S./Pürgstaller, E./Hardt, Y./Neuber, N./Steinberg, C. (2017): Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule. In: *Rat für Kulturelle Bildung e.V.* (Hrsg.): Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung. – Essen, S. 76-83.

Tiedt, W. (1995): Bewegungstheater, Bewegung als Theater, Theater mit Bewegung. Sportpädagogik, 19, 2, S. 15-24.

Theurer, C./Berner, N. E./Lipowsky, F. (2012): Die Entwicklung der Kreativität im Grundschulalter: Zur Kreativitätsmessung im PERLE-Projekt. Journal for Educational Research Online; Journal für Bildungsforschung Online, 4, 2, S. 174-190.

Torrance, E. P. (1964): The Minnesota studies of creative thinking: 1959-1962. In: *Taylor, C. W.* (Ed.): Widening horizons in creativity. – New York, pp. 125-144.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006): Road Map for Arts Education. Online verfügbar unter: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf, Stand: 01.05.2017.

Urban, K. K. (2004): Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft. – Münster.

Urban, K. K./Jellen, H. G. (1995): Test zum schöpferischen Denken – zeichnerisch (TSD-Z). – Frankfurt am Main.

Westphal, K./Stadler-Altmann, U./Schittler, S./Lohfeld, W. (Hrsg.) (2014): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. – Weinheim, Basel.

Winner, E./Goldstein, T. R./Vincent-Lancrin, S. (2013): Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Online verfügbar unter: http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9612061e.pdf?expires=1520867527&id=id&accname=ocid72025227&checksum=A43C47632BE95C30A5227E59AD552786, Stand: 12.03.2018.

Zirfas, J. (2015): Arena als methodischer Begriff. Mit einem Blick auf Ästhetische Bildung. In: *Zirfas, J.* (Hrsg.): Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. – Bielefeld, S. 9-30. https://doi.org/10.14361/9783839432303-001

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

Natalia Gagarina, Nathalie Topaj, Dorothea Posse, Sophia Czapka

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

Schlagwörter: bilingualer Spracherwerb, Grammatik- und Lexikonentwicklung, Sprachfördermaßnahmen

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

2 Forschungsstand: Sprachfördermaßnahmen

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

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

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

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

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

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

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

teraktionstraining dauerte ungefähr ein halbes Jahr, wurde in Gruppen aus max. 15 Personen je ca. 4,5 Stunden in sechs Sitzungen mit einem Abstand von etwa vier Wochen durchgeführt. Die Evaluation ergab, dass das Fachpersonal sein Wissen und die sprachauffälligen Kinder ihre kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen signifikant verbessern konnten.

Einem additiven Sprachförderprogramm für mehrsprachige Kita-Kinder im Alter ab drei Jahren widmete sich die Studie von *Groth*, *Egert* und *Sachse* (2017). Das Sprachförderprogramm KIKUS wurde mit 89 Kindern zwischen drei und fünf Jahren durchgeführt und mit einer Kontrollgruppe im gleichen Alter verglichen. Die Ergebnisse zur Sprachproduktion und -perzeption zeigten keine signifikanten Spracherwerbsfortschritte in der geförderten Gruppe.

Eine weitere Studie liefert ein Review zu den Auswirkungen verschiedener Sprachfördermaßnahmen auf die Sprachentwicklung. Die Studie von *Beckerle* (2017) bewertet die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen als ‚ernüchternd', „da manchen Maßnahmen keine Wirksamkeit zugeschrieben wurde, teilweise verschiedene Studien zur selben Maßnahme zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen und sich positive Effekte ausschließlich auf einzelne Kindergruppen oder einzelne Sprachkompetenzbereiche bezogen und von kurzer Dauer waren" (*Beckerle* 2017, S. 23). Die Autorin stellte fest, dass keine der additiven Sprachfördermaßnahme signifikante Spracherwerbseffekte erzielte.

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Einfluss von Sprachfördermaßnahmen auf die sprachliche Entwicklung der (mehrsprachigen) Kinder mit Förderbedarf noch keine eindeutig erkennbaren Ergebnisse zeigt. Laut einigen Studien (*Beller* u.a. 2009; *Gagarina* u.a. 2014; *Simon/Sachse* 2011, s. auch Reviews) konnten durch Fördermaßnahmen teilweise sprachliche Verbesserungen in den Bereichen des Lexikons, der Semantik und der Grammatik gezeigt werden. Zum Beispiel haben *Beller* u.a. (2009) einen Gesamtscore aus unterschiedlichen Produktions- und Perzeptionstests gebildet und festgestellt, dass nur bei vierjährigen Kindern signifikante Verbesserungen nachgewiesen werden konnten (im Programm „Sag' mal was" wurden die gleichen sprachlichen Bereiche überprüft, jedoch keine signifikante Wirkung nachgewiesen). *Gagarina* u.a. (2014) konnten für die Lexikonentwicklung signifikante Verbesserungen für die kinderzentrierte, jedoch nicht erzieherzentrierte Förderung, zeigen. Außerdem konnten *Simon/Sachse* (2011) nachweisen, dass nur bei Kindern mit „niedrigstem Ausgangsniveau" (also den Kindern, mit dem höchsten Förderbedarf) das Heidelberger Training signifikante Fortschritte in den Bereichen Semantik und Lexikon bewirkt. Andere Studien und Expertisen konnten dagegen keine nachhaltigen Verbesserungen in den gleichen Bereichen bei verschiedenen Sprachförderprogrammen feststellen (*Ehlich/Valtin/Lütke* 2012; *Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz* 2010; *Lisker* 2011; *Roos/Polotzek/Schöler* 2010).

3 Bilingualer Spracherwerb: Lexikon und Grammatik

Der Spracherwerb verläuft in verschiedenen Stadien, dabei ist das Lexikon eine Voraussetzung für die Grammatikentwicklung. Dies zeigt sich z.B. dadurch, dass erst auf die Produktion einzelner Inhalts- und Funktionswörter der Erwerb immer komplexerer grammatischer Strukturen folgt (*Bloom* 2000; *Clark* 1993). Für den monolingualen Spracher-

werb wurde dieses Prinzip als „shift of acquisitional attention“ von *Gagarina/Voeikova* (2009) beschrieben. Der bilinguale Spracherwerb ähnelt dem monolingualen in vielen Aspekten, wird aber mitbestimmt durch den Erwerbsbeginn, die Länge des Kontakts mit der Zweitsprache (L2, in unserer Studie dem Deutschen), die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs und die alltägliche Relevanz der Sprachen. Generelle Aussagen zum Stand des Zweitspracherwerbs sind somit schwieriger zu treffen als für den Erstspracherwerb (vgl. Überblick in *Grimm/Schulz* 2016). Besonders der Erwerbsbeginn dient der Unterscheidung zwischen simultan- und sukzessiv-bilingualem Spracherwerb (die Grenze ist fließend und liegt etwa bei zwei Jahren) und ist ein wichtiger Einflussfaktor für den Sprachstand von Vorschulkindern (*Grimm/Schulz* 2016; *Ruberg* 2013).

Das bilinguale Lexikon besteht insgesamt aus mehr Wörtern bzw. Konzepten als das Lexikon einsprachiger Kinder, da es zwei sprachspezifische Lexika umfasst. Erwerben Kinder zwei Sprachen parallel, entwickelt sich ihr Lexikon vergleichbar zu dem monolingualen Lexikon, zum Beispiel findet bei beiden Gruppen ähnlich oft ein Wortschatzspurt statt (*Pearson/Fernández* 1994). Der Spracherwerb verläuft jedoch sukzessiv, wenn Kinder zu Hause eine oder mehrere Herkunftssprachen sprechen und erst zu einem späteren Zeitpunkt z.B. in den Bildungseinrichtungen in Kontakt mit dem Deutschen, ihrer L2, kommen. Der Lexikonerwerb vollzieht sich bei diesen Kindern eher kontinuierlich (*Jeuk* 2003, vgl. *Klassert* u.a. 2014). Mit steigendem Alter ist in der Umgebungssprache ein schnellerer Lexikonzuwachs zu beobachten als in der Herkunftssprache (*Cobo-Lewis* u.a. 2002a, 2002b). Dabei sind bilinguale Kinder auf qualitativ hohen Input in ausreichender Menge angewiesen, um beide Sprachen adäquat zu erwerben (*Klassert/Gagarina* 2010; Pearson u.a. 1997). Allerdings zeigen einige Studien, dass der Lexikonumfang in den einzelnen Sprachen Bilingualer geringer ist als bei Monolingualen (*Bialystok/Luk* 2012) und in Deutschland auf ihren im Durchschnitt geringeren sozioökonomischen Status zurückzuführen ist (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2014).

Der Grammatikerwerb verläuft bei simultan-bilingualen Kindern in ähnlichen Erwerbsschritten (*Clahsen* 1982; *Tracy* 1991) wie bei monolingualen Kindern (*Unsworth* 2015). Obwohl es für sukzessiv-bilinguale Kinder mit typischer Entwicklung wenig systematische Forschung zum Grammatikerwerb des Deutschen gibt, finden sich doch deutliche Gemeinsamkeiten zwischen dem monolingualen und sukzessiv-bilingualen Grammatikerwerb (*Chilla* 2008). So reichen für drei- bis fünfjährige sukzessiv-bilinguale Kinder beispielsweise sechs bis 20 Monate Kontakt mit dem Deutschen aus, um die Satzstruktur und die Verbstellung im Wesentlichen zu beherrschen. Dagegen wird der Genus- und Kasuserwerb von einigen Forschern als ein ‚Erwerbsproblem‘ angesehen (*Dieser* 2009). *Dieser* (2009) fand Unterschiede im Erwerbsverlauf, d.h. in der Differenzierung der Kasus- und Genussysteme zwischen sukzessiv-bilingualen Kindern und Kindern, die das Deutsche als Erstsprache (L1) erwerben (vgl. *Klages/Kaltenbacher* 2009). Insgesamt herrscht noch keine Einigung über den Verlauf des bilingualen Grammatikerwerbs: Einige Forscher beschreiben den Morphologieerwerb als L1-ähnlichen, jedoch den Syntaxerwerb als L2-ähnlichen (z. B. *Schwartz* 2004); andere hingegen postulieren, dass der Morphologieerwerb bei frühen sukzessiv-bilingualen Kindern weder mit dem der L1 noch der L2 vergleichbar ist (*Blom/Polišenská/Weerman* 2006). Essentielle Faktoren, um den Grammatikerwerb einzuschätzen, sind das Alter des Kindes, das Alter, in dem ein grammatisches Phänomen bei Monolingualen als erworben gilt, und das Alter, ab wann ein Kind systematischen Kontakt mit dem Deutschen hat (*Grimm/Schulz* 2016). In der Studie von *Grimm/Schulz* unterscheiden sich simultan-bilinguale von monolingualen Kindern

nur in grammatischen Phänomenen, die erst in einem Alter als erworben gelten, welches über ihrem chronologischen Alter liegt. Sukzessiv-bilinguale hingegen unterscheiden sich auch bei früh erworbenen Phänomenen.

Der Syntaxerwerb früh-sukzessiv-bilingualer Kinder läuft in ähnlichen Erwerbsphasen ab wie bei monolingualen oder simultan-bilingualen Kindern (vgl. *Rothweiler* 2006 zu drei dreijährigen türkischsprachigen Kindern, *Kostyuk* 2005 zu drei sukzessiv-bilingualen russischsprachigen Kindern, *Thoma/Tracy* 2006 zu zwei sukzessiv-bilingualen russischsprachigen Kindern mit vergleichbarem Erwerbsbeginn des Deutschen).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt für uns verfügbaren Ergebnisse ein derart komplexes und uneinheitliches Bild repräsentieren (aber auch die Grammatik als Sprachbereich selbst), dass es kaum möglich ist, plausible und fundierte Hypothesen zur Wirkung von Sprachfördermaßnahmen auf die Grammatikentwicklung zu erstellen.

4 Fragestellung

Ziel dieser Studie ist es, herauszufinden, wie alltagsintegrierte und additive Sprachfördermaßnahmen auf die produktive und perzeptive Entwicklung von Lexikon und Grammatik wirken. Diese zwei Bereiche der Sprache werden ausführlich mit unterschiedlichen Tests zu mehreren Testzeitpunkten in Kindertageseinrichtungen gemessen (s. Sektion Methode).

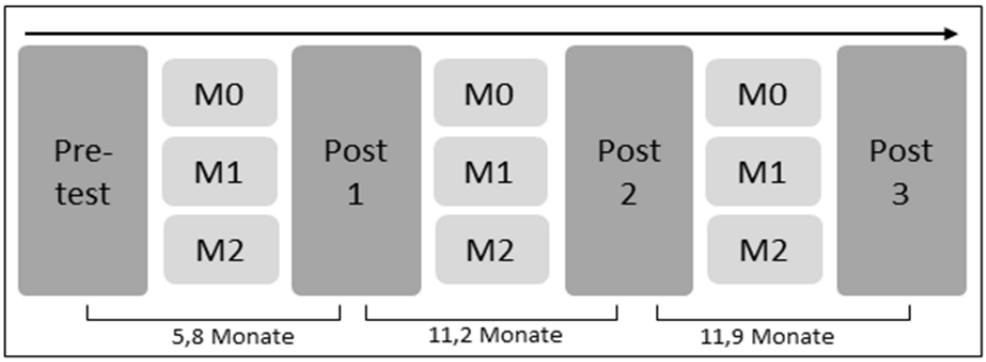
5 Methode

5.1 Ablauf der Studie

Diese Studie ist Teil einer longitudinalen Studie, die durch den Berliner Interdisziplinären Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM) zwischen 2012 und 2016 in Berliner Kindertagesstätten durchgeführt wurde.

Vor Studienbeginn erteilten die Eltern schriftlich ihre Einwilligung zur Teilnahme ihrer Kinder an der Studie. Außerdem füllten sie einen allgemeinen Fragebogen aus, der Informationen zur Herkunft des Kindes und den zu Hause verwendeten Sprachen erhob. Die Studie selbst umfasste vier Testzeitpunkte, einen vor den Sprachfördermaßnahmen (Pre-Testung) und insgesamt drei nach jeder Maßnahmeneinheit (Post-Testungen 1 bis 3). Den zeitlichen Verlauf zeigt Abbildung 1.

Abbildung 1: Ablauf der Testungen und deren Intervalle, in welchen die Sprachfördermaßnahmen stattfanden



5.2 Teilnehmer

Diese Längsschnittstudie umfasst Daten von 160 zweisprachigen Kindern aus 21 Kitas. Es wurden Einrichtungen in den Berliner Bezirken Spandau, Neukölln, Kreuzberg, Lichtenberg, Marzahn-Hellersdorf, Mitte und Schöneberg ausgewählt, weil dort ein hoher Anteil der Einwohner einen Migrationshintergrund hat und potentiell mehrsprachig ist. Die Kitas bieten im Durchschnitt 125 Plätze (40-205) an. Während ein kleiner Teil von städtischen und kirchlichen Trägern, sowie der Arbeiterwohlfahrt (AWO) betrieben wird, befinden sich 70% der beteiligten Kitas in freier Trägerschaft. Die Verteilung der Kitas über das gesamte Stadtgebiet spiegelt sich auch in der Verteilung der Maßnahmengruppen wieder. Einbezogen wurden 79 Kinder mit der L1 Russisch und 81 Kinder mit der L1 Türkisch. Angaben zur Anzahl der Kinder zu jedem Testzeitpunkt und zu ihrem Alter befinden sich in Tabelle 1. Folgende Punkte wurden als Einschlusskriterien definiert: Die Kinder mussten als L1 entweder Russisch oder Türkisch erwerben. Das Alter zum Testbeginn sollte zwischen zwei und drei Jahren liegen und die Kinder durften keine kognitiven, sensomotorischen oder psychosozialen Auffälligkeiten aufweisen. Von den ursprünglich 167 identifizierten Kindern wurden jene ausgeschlossen, die a) einen IQ unter 80 aufwiesen (N=2) (ermittelt mit dem SON-R, *Tellegen/Laros/Petermann* 2007) und b) bei denen ein Verdacht auf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung bestand oder deren Eltern das Einverständnis zu der Studie wieder zurückzogen (N=5). Daraus ergibt sich eine Gesamtteilnehmerzahl von N=160.

Im Verlauf der vier Testungen reduzierte sich die Anzahl der Teilnehmer: um 1,9% nach der Pre-Testung, um 8,4% nach der Post 1-Testung und um 9,2% nach der Post 2-Testung. Diese Ausfallquoten sind vor allem auf Umzüge, Kitawechsel oder Nichtanwesenheit während des Testzeitraums zurückzuführen. Dass die Drop-Out-Quoten in der Kontrollgruppe M0 am höchsten sind (s. Tabelle 1), könnte sich darauf zurückführen lassen, dass die Compliance in diesen Einrichtungen am geringsten war, weil eine Teilnahme an der Studie zwar einen großen Aufwand bedeutete, aber kaum positive Auswirkungen hatte, da diese Einrichtungen weder eine Sprachförderung noch eine Fortbildung erhielten. Für zwei Kinder stehen erst ab der Post 1-Testung Daten zur Verfügung. Beide Kinder besuchten im entsprechenden Zeitraum zwar die Kita, konnten jedoch nicht an der

Pre-Testung teilnehmen, weil die Eltern zu spät um ihr Einverständnis gebeten wurden bzw. weil ein Kind anfangs nicht an den Testungen teilnehmen wollte. Die Kinder wurden nicht aus der Studie ausgeschlossen, weil sie an denselben Maßnahmen teilnahmen wie die anderen Kinder ihrer Gruppe.

Informationen zum sprachlichen Hintergrund der Kinder wurden neben dem oben erwähnten allgemeinen Fragebogen zusätzlich mit Hilfe eines detaillierten Fragebogens aus dem *Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder* (*Gagarina/Klassert/Topaj* 2010) erhoben. Dieser lag in einer deutsch-russischen und in einer deutsch-türkischen Version vor und beinhaltet unter anderem Fragen zu den Herkunftssprachen der Eltern, den zu Hause gesprochenen Sprachen, der Familiensprache, die zwischen Eltern und Kind gesprochen wird und dem Eintrittsalter in eine deutschsprachige Kita. Der mittlere Erwerbsbeginn des Deutschen (AoO, engl. Age of onset) lag bei 1;7 Jahren (zwischen 0 und 43 Monaten), und unterschied sich nicht zwischen den Gruppen (ANOVA: $F(2,154) = 0{,}25$, $p = {,}45$).

Die Teilnehmer wurden in drei Gruppen unterteilt, eine Kontrollgruppe M0 und zwei Sprachfördergruppen M1 und M2, auf die im Abschnitt *Sprachfördermaßnahmen* genauer eingegangen wird.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Gruppen

Testzeitpunkt	Gruppe	n	Anteil w	Anteil Türkisch	Alter in Monaten	
Pre	M0	57	49%	53%	40,8	(5,8)
	M1	51	47%	53%	38,5	(5,7)
	M2	50	50%	48%	37,2	(6,3)
Post 1	M0	55	51%	53%	45,9	(5,4)
	M1	51	47%	53%	43,9	(5,8)
	M2	49	49%	47%	42,1	(6,0)
Post 2	M0	43	53%	42%	56,8	(5,7)
	M1	51	47%	53%	55,1	(5,9)
	M2	48	52%	46%	54,0	(5,9)
Post 3	M0	37	54%	43%	68,2	(5,4)
	M1	47	49%	49%	66,6	(5,8)
	M2	45	56%	47%	65,2	(6,2)

Anmerkungen: Das Alter in Monaten (und SD in Klammern) wurde für jede Sitzung ermittelt und daraus der Mittelwert gebildet, da jeder Testzeitpunkt aus mehreren Sitzungen bestand; n – Anzahl der Kinder, w – weiblich.

5.3 Sprachliche Bereiche und Testverfahren

Grammatik. Um eine Vielzahl von grammatischen Strukturen zu testen, wurden vier standardisierte Tests verwendet, die sowohl Verständnis als auch Produktion umfassen. Untertests der *Linguistischen Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache* (LiSe-DaZ, *Schulz/Tracy* 2011) wurden verwendet, um produktive, d.h. *Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortklassen* und *Kasus,* sowie rezeptive grammatische Fähigkeiten, d.h. das *Verstehen von W-Fragen*, zu testen. Das Verständnis von W-Fragen wurde zudem mit dem entsprechenden Untertest der *Patholinguistischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen* (PDSS, *Kauschke/Siegmüller* 2010) getestet.

Zur Überprüfung der Produktion von Pluralmarkierung wurde eine Testbatterie zusammengestellt, die aus dem Untertest *Morphologische Regelbildung* aus dem *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (SETK 3-5, *Grimm* 2010), dem Untertest

Produktion von Pluralmarkierungen der PDSS sowie fünf zusätzlichen Items (Jacke, Oma, Tür, Rolle, Hase) bestand. Durch dieses Prozedere konnte jede Pluralmarkierung mindestens zwei Mal untersucht und somit die gesamte Bandbreite der möglichen Pluralbildungen abgedeckt werden. Die spezifische Auswahl der zusätzlichen Items wurde getroffen, weil sie hochfrequent und abbildbar sind. Neben den Wörtern wurden auch die Nichtwort-Items des SETK 3-5 (N=8) und der PDSS (N=2) in die Analyse einbezogen. Daraus ergaben sich für die Pluraltestung 32 getestete Items, die sich in der Auswertung um ein Item reduzierten, da das Item „Vogel" sowohl im SETK 3-5 als auch in der PDSS vorkommt. Als korrekt wurde das Item bewertet, sobald das Kind mindestens einmal „Vögel" produzierte. Die im SETK 3-5 vorgesehene Punktvergabe wurde nicht umgesetzt, um eine zu starke Gewichtung dieser Items gegenüber den restlichen Items zu vermeiden. Als Rohwert gingen folglich nur die vollständig korrekt produzierten Pluralmarkierungen ein.

Das Grammatikverständnis wurde mit dem TROG-D (*Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*, *Fox* 2013) getestet.

Lexikon. Die rezeptiven und produktiven lexikalischen Fähigkeiten der Kinder wurden mit der PDSS (*Kauschke/Siegmüller* 2010) erhoben. Eingesetzt wurden die Untertests *Wortproduktion Nomen*, *Wortproduktion Verben*, *Wortverständnis Nomen* und *Wortverständnis Verben*.

Testdurchführung. Ausgebildete Testleiter führten die Untersuchungen mit den Kindern individuell in einem separaten Raum in der Kita durch.

Um Altersbeschränkungen der Tests bzw. Deckeneffekte zu vermeiden, wurde die PDSS von der Pre- bis zur Post 3-Testung durchgeführt, LiSe-DaZ von der Pre- bis zur Post 2-Testung und TROG-D und SETK 3-5 von der Post 1- bis zur Post 3-Testung. Die Testungen fanden an mehreren Tagen statt und ihre Dauer wurde an das Alter und die Leistungsfähigkeit der Kinder angepasst, d.h. zur Pre-Testung 15 bis 30 Minuten und zur Post 3-Testung 30 bis 45 Minuten.

5.4 Sprachfördermaßnahmen

Es wurden zwei Sprachfördermaßnahmen, eine erzieherzentrierte Maßnahme (M1) oder eine kinderzentrierte Maßnahme (M2), durchgeführt und deren Einfluss auf die lexikalische und grammatische Entwicklung gemessen. Zusätzlich wurde eine Kontrollgruppe ohne spezielle Förderung (M0) untersucht. Die Kitaleitungen entschieden sich für eine der drei Optionen: die Kontrollgruppe, die erzieherzentrierte oder die kinderzentrierte Maßnahme. Dieses Vorgehen reduziert die Aussagekraft der Ergebnisse, war jedoch notwendig, um Einrichtungen von einer Teilnahme an der Studie zu überzeugen. Der eingangs beschrittene Weg einer Randomisierung scheiterte daran, dass sich keine Kita bereit erklärte, auf diese Weise an der Studie teilzunehmen.

Die Kinder in der Kontrollgruppe M0 nahmen an keiner zusätzlichen Sprachförderung teil, sondern erhielten die in ihrer Einrichtung üblicherweise praktizierte Sprachförderung.

Die ErzieherInnen der Gruppe M1 erhielten eine speziell konzipierte Fortbildung, die im ersten Zyklus aus acht Seminareinheiten à 90 Minuten bestand, im zweiten Zyklus aus vier Seminareinheiten à 90 Minuten und zusätzlicher Supervision und im dritten Zyklus

ausschließlich aus Supervision. Die Seminare und Supervisionen wurden von den Projektmitarbeiterinnen (Sprachtherapeutinnen und Sprachwissenschaftlerinnen) durchgeführt. Die Termine für die Seminareinheiten wurden so geplant, dass möglichst alle ErzieherInnen der Einrichtung daran teilnehmen konnten, mindestens jedoch die BezugserzieherInnen. Aus gesundheitlichen oder organisatorischen Gründen war dies jedoch nicht immer möglich. In wenigen Fällen wechselte die Bezugserzieherin einiger Kinder im Verlauf der Studie, so dass die neuen ErzieherInnen erst zu einem späteren Zeitpunkt in die Fortbildungsreihe einstiegen. Die Seminare umfassten Wissensgrundlagen zum Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit (z.B. Laut-, Wortschatz-, Grammatik- und Diskurserwerb), Transfer (d.h. Sprachstand beurteilen, Risikokinder erkennen, Sprachförderung in unterschiedlichen Bereichen, z.B. Wortschatzarbeit, narrative Fähigkeiten) und zu sprachförderlichem Verhalten (u.a. Sprachproduktion anregen, Feedback geben). Bei der Supervision wurden die BezugserzieherInnen der Kinder in alltäglichen Sprachfördersituationen in Form einer nicht-teilnehmenden Beobachtung begleitet. Die Situationen wurden von den ErzieherInnen selbst gewählt und umfassten u.a. Freispiel-, Essens-, Bilderbuchsituationen und Garderobengespräche. Kinder aus der Studie waren daran häufig – aber nicht zwingend – beteiligt. An die Beobachtung schloss sich ein Reflexionsgespräch an, bei dem es um das sprachförderliche Potential des eigenen pädagogischen Handelns, Selbstreflexion, Schwierigkeiten und die Planung des zweiten Supervisionstermins ging. Für den zweiten Termin wurden individuelle Ziele, die bei der nächsten Supervision im Fokus stehen sollten, besprochen. Im Mittelpunkt stand v.a. das sprachförderliche Verhalten. Aus organisatorischen Gründen war es nicht möglich vorzugeben, inwiefern die ErzieherInnen die Inhalte der Fortbildungen und Supervisionen in ihrer Arbeit umsetzten.

In der zweiten Sprachfördergruppe, der Maßnahme M2, erhielten die Kinder über einen Zeitraum von vier Monaten zwei Mal pro Woche eine 30-minütige Sprachförderung, die von den Projektmitarbeiterinnen durchgeführt wurde. Im ersten Zyklus der Studie variierte die Gesamtanzahl der Fördereinheiten pro Kita zwischen 25 und 32 (je nachdem, ob Kitas zusätzliche Schließtage oder Ausflüge an den Fördertagen hatten). Im zweiten und dritten Zyklus wurde die Gesamtanzahl der Fördereinheiten mit 32 pro Zyklus und Kita konstant gehalten. Somit beinhaltete die additive Förderung im gesamten Studienverlauf maximal 96 Fördereinheiten pro Kita. Die Förderung fand in Kleingruppen von drei bis sechs Kindern und außerhalb des Gruppenverbandes statt. Gefördert wurden der Lexikonerwerb, Morphosyntax, narrative Fähigkeiten sowie Literacy.

Wie eine Sprachfördereinheit aufgebaut wird, war den Projektmitarbeiterinnen freigestellt, weil die Aktivitäten flexibel an die Kinder angepasst werden sollten und die große Variationsbreite an Aktivitäten, die auch in der Maßnahme M1 zu erwarten war, widerspiegeln sollte. Der Hauptgrund für das freie Vorgehen war jedoch, dass explizit kein Sprachförderprogramm bzw. eine programmartige Methode untersucht werden sollte. Aus diesem Grund zeigt die im Folgenden beschriebene Sprachförderung eine typische, aber keineswegs immer so durchgeführte Einheit. Bei einer typischen Sprachfördereinheit standen häufig Bilderbücher, die nach der Methode des dialogischen Bilderbuchlesens angeschaut wurden, im Mittelpunkt. Bei der Auswahl der Bilderbücher wurde darauf geachtet, dass sie Geschichten darstellten und Kinder zum Erzählen anregen. Mit korrektivem Feedback und ähnlichen Techniken wurde auf die Äußerungen der Kinder bei diesen Erzählungen reagiert. Im zweiten Teil wurde anschließend ein Spiel gespielt, bei dem unterschiedliche sprachliche Bereiche wie Plural oder Präpositionen im Mittelpunkt standen.

Die Sprachfördergruppen der Maßnahme M2 wurden von denselben Projektmitarbeiterinnen durchgeführt, die auch die Seminare der Maßnahme M1 hielten. Die behandelten Themen waren in beiden Maßnahmengruppen identisch. Wie Schwerpunkte in der Arbeit mit den Kindern gesetzt wurden, war jedoch unterschiedlich und abhängig von diversen Faktoren wie dem Sprachstand der beteiligten Kinder, aber in der Gruppe M1 auch von institutionellen Bedingungen wie der Verfügbarkeit von personellen, zeitlichen oder materiellen Ressourcen.

5.5 Statistische Analyse

Für die Analyse wurden ausschließlich Rohwerte verwendet, da einige Tests nur für monolingual deutschsprachige Kinder normiert wurden. Alle Maße für Lexikon bzw. Grammatik wurden über alle Testzeitpunkte z-transformiert, um eine Vergleichbarkeit zwischen ihnen herstellen zu können, und anschließend zu drei abhängigen Variablen zusammengefasst: Maße für Lexikon und Grammatik, die die oben beschriebenen Tests umfassen, und ein Gesamtscore Sprache (dem Mittel aus Lexikon und Grammatik), der die allgemeine sprachliche Entwicklung beschreibt.

Um die Daten bestmöglich zu beschreiben, wurden *linear mixed effects models* mit dem nlme-Paket (*Pinheiro* u.a. 2015) in R (Version 3.2.2.; *R Core Team* 2015) für jede abhängige Variable getrennt gerechnet. Die Modelle beinhalten *random effects* für die Probanden und *fixed effects* für die Maßnahme (M0, M1, M2), Zeit (Pre und Post 3, da die Zeitintervalle zu unterschiedlich sind, um alle Testzeitpunkte in die Modelle einzuschließen) und vier potentiell einflussreiche Kovariaten: Alter zu Beginn der Maßnahmen, Sprache (Russisch, Türkisch), Geschlecht (m, w) und Age of Onset. Außerdem wurde die Interaktionen zwischen Maßnahme und Testzeitpunkt berechnet, um mögliche Unterschiede in den Lernkurven zu ermitteln. Die Varianzaufklärung der Modelle (*conditional* R^2, der die aufgeklärte Varianz von *fixed* und *random effects* beschreibt) wurde mit Hilfe der Funktion sem.model.fits (aus dem Paket piecewiseSEM basierend auf *Nakagawa/Schielzeth* 2013) berechnet.

6 Ergebnisse

Die Zusammensetzung der Gruppen ist in Tabelle 1 dargestellt. Die Gruppenunterschiede für Alter und SES (*socioeconomic status*) zu jedem Testzeitpunkt wurden mit Hilfe von ANOVAs berechnet. Das Alter der Gruppen unterscheidet sich signifikant zur Pre- ($F(2,155) = 5{,}1$, $p = {,}01$) und Post 1-Testung ($F(1,152) = 6{,}0$, $p = {,}003$), danach nur noch marginal (Post 2: $F(2,139) = 2{,}5$, $p = {,}08$; Post 3: $F(2,123) = 2{,}6$, $p = {,}08$). In der Pre-Testung ist die M1-Gruppe jünger als die M0-Gruppe ($t(104{,}9) = 2{,}1$, $p = {,}04$) und die M2-Gruppe jünger als die M0-Gruppe ($t(100{,}3) = 3{,}1$, $p = {,}003$), M1 und M2 unterscheiden sich nicht signifikant ($t(97{,}7) = 1{,}1$, $p > {,}05$). In der Post 1-Testung unterscheiden sich nur noch M0 und M2 signifikant ($t(97{,}5) = 3{,}5$, $p = {,}001$), die anderen Kontraste erreichen keine Signifikanz mit $p > {,}05$.

Der sozioökonomische Status der Kinder wurde anhand des höchsten Berufsabschlusses von Mutter und Vater bestimmt (Mittelwert der Angabe von beiden auf folgender

Skala: 3 – Hochschulabschluss; 2 – Abitur, Fachabitur, 1 – Mittlere Reife, Realschulabschluss, Hauptschulabschluss). Der SES unterscheidet sich zu keinem Testzeitpunkt zwischen den Gruppen: Weder zur Pre-Testung ($F(2,89) = 0,62$, $p = ,54$), zur Post 1-Testung ($F(2,91) = 0,53$, $p = ,59$), zur Post 2-Testung ($F(2,85) = 0,37$, $p = ,69$), noch zur Post 3-Testung ($F(2,76) = 0,18$, $p = ,83$)[1].

6.1 Gesamtscore Sprache

Die Abbildung 2a gibt einen Überblick über die Sprachentwicklung der Kinder vom ersten bis zum letzten Messzeitpunkt und Tabelle 2 zeigt das vollständige Regressionsmodel für den Gesamtscore Sprache, dessen Varianzaufklärung sehr gut ist (conditional R^2 = .87).

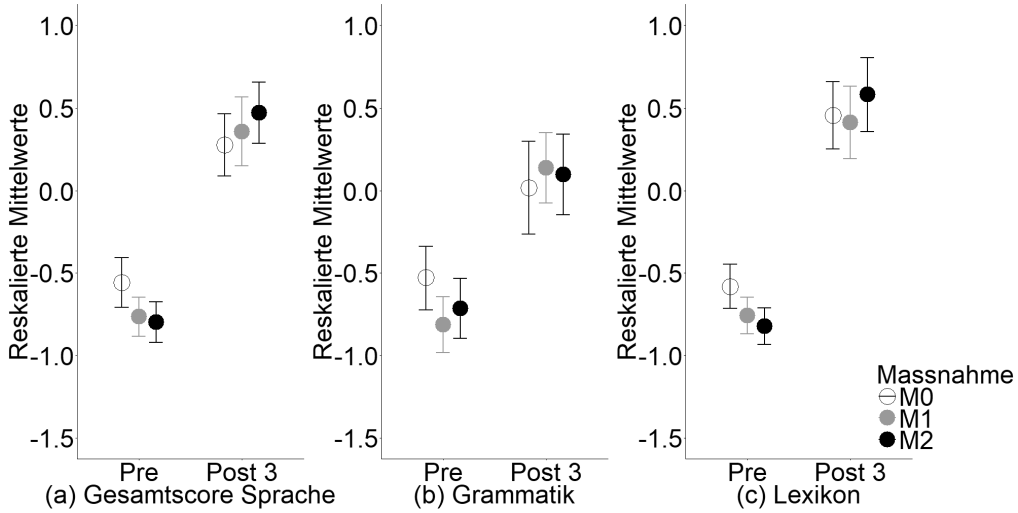
Tabelle 2: Regressionsmodelle

	Gesamtscore Sprache				Grammatik				Lexikon			
	b	*SE*	*tp*		*b*	*SE*	*t*	*p*	*b*	*SE*	*t*	*p*
(Intercept)	-1,99	0,25	-8,08	***	-2,11	0,33	-6,33	***	-1,89	0,24	-7,89	***
Zeit (Post 3)	1,46	0,08	17,68	***	1,16	0,12	9,76	***	1,67	0,09	19,42	***
Maßnahme (M1)	-0,14	0,09	-1,51		-0,16	0,13	-1,25		-0,09	0,09	-0,92	
Maßnahme (M2)	-0,13	0,10	-1,34		-0,02	0,13	-0,13		-0,14	0,10	-1,48	
Alter	0,04	0,01	6,95	***	0,05	0,01	5,55	***	0,04	0,01	6,61	***
Geschlecht (w)	0,10	0,07	1,54		0,18	0,09	2,02	*	0,05	0,07	0,80	
Sprache (Türkisch)	-0,25	0,07	-3,70	***	-0,35	0,09	-3,84	***	-0,20	0,07	-3,00	***
AoO	-0,01	0,00	-4,90	***	-0,01	0,00	-3,62	***	-0,01	0,00	-5,36	***
Zeit: Maßnahme M1	0,11	0,11	0,97		0,15	0,16	0,91		0,03	0,12	0,28	
Zeit: Maßnahme M2	0,36	0,11	3,13	***	0,24	0,16	1,46		0,33	0,12	2,79	*

Anmerkungen: (*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$)

Das Model zeigt signifikante Varianz im Interzept der Probanden zur Pre-Testung (b = -1,99, $t(152) = -8,08$, $p < ,001$) und eine positive Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder über den Testzeitraum ($b = 1,46$, $t(120) = 17,68$, $p < ,001$). Die sprachlichen Fähigkeiten der Gruppen mit Sprachfördermaßnahmen sind zu Beginn der Testung geringer als die der Kontrollgruppe, die Unterschiede sind aber nicht statistisch signifikant. Jedoch steigen die Leistungen der Gruppe M2 stärker an als die der Kontrollgruppe ($b = 0,36$, $t(120) = 3,13$, $p < ,001$); die Entwicklung der Gruppe M1 unterscheidet sich nicht von der Kontrollgruppe. Je älter die Kinder zu Beginn der Sprachfördermaßnahmen waren, desto besser waren ihre sprachlichen Leistungen ($b = 0,04$, $t(152) = 6,95$, $p < ,001$). Als signifikante Prädiktoren für die sprachlichen Fähigkeiten erwiesen sich außerdem die L1 und das AoO. Dies zeigte sich daran, dass die russischsprachigen Kinder die türkischsprachigen übertrafen ($b = -0,25$, $t(152) = -3,7$, $p < ,001$) und dass Kinder mit geringerem AoO bessere Ergebnisse erzielten ($b = -0,01$, $t(152) = -4,9$, $p < ,001$). Das Geschlecht hatte keinen signifikanten Einfluss auf den Gesamtscore *Sprache*.

Abbildung 2: Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten für die drei Gruppen



Anmerkungen: z-standardisierte Mittelwerte mit 95%-Konfidenzintervallen

6.2 Grammatik

Die Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten ist in Abbildung 2b dargestellt und das Regressionsmodel in Tabelle 2. Das Modell erklärt mit R^2 = .72 einen hohen Anteil der Varianz. Zur Pre-Testung unterscheidet sich der Interzept signifikant zwischen den Probanden (b = -2,11, t(152) = -6,33, p < ,001) und es zeigt sich ein allgemeiner Lerneffekt über die Testzeitpunkte (b = 1,16, t(112) = 9,76, p < ,001). Die Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen M1 und M2 und der Kontrollgruppe sind zur Pre-Testung nicht signifikant. Die Lernkurve für M2 ist steiler als die für M1, welche wiederum stärker als bei M0 ansteigt – diese Unterschiede erreichen jedoch keine Signifikanz. Alle Kovariaten beeinflussen die grammatischen Fähigkeiten signifikant: Kinder, die zu Beginn der Studie älter sind (b = 0,05, t(152) = 5,55, p < ,001), ein geringeres Age of Onset haben (b = -0,01, t(152) = -3,62, p < ,001), Mädchen (b = 0,18, t(152) = 2,02, p = ,04) und russischsprachige Kinder (b = -0,35, t(152) = -3,84, p < ,001) zeigen höhere grammatische Leistungen.

6.3 Lexikon

Abbildung 2c zeigt die Entwicklung der lexikalischen Fähigkeiten und Tabelle 2 das Regressionsmodel, dessen Varianzaufklärung sehr hoch ist (R^2 = .87). Der Interzept zur Pre-Testung für die lexikalischen Fähigkeiten unterscheidet sich signifikant zwischen den Probanden (b = -1,89, t(152) = -7,89, p < ,001) und für die lexikalischen Fähigkeiten existiert ein Lerneffekt über alle Testzeitpunkte für alle drei untersuchten Gruppen (b = 1,67, t(119) = 19,42, p < ,001). Beide Gruppen mit Sprachfördermaßnahmen unterscheiden sich zu Studienbeginn nicht von der Kontrollgruppe. Der Leistungsanstieg ist für die Gruppe

M2 signifikant größer als für M0 (b = 0,33, t(119) = 2,79, p = ,01), für M1 findet sich wieder kein Unterschied gegenüber der Kontrollgruppe. Einen positiven Einfluss auf die lexikalischen Leistungen hat ein höheres Alter zu Beginn der Studie (b = 0,04, t(152) = 6,61, p < ,001), ein geringes Age of Onset (b = -0,01, t(152) = -5,36, p < ,001) und russischsprachige Kinder zeigen bessere Leistungen als türkischsprachige (b = -0,2, t(152) = -3,0, p < ,001). Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht signifikant im Umfang ihres Lexikons.

7 Diskussion

Um den Einfluss von Sprachfördermaßnahmen auf die sprachliche Entwicklung von zweisprachigen Kindern zu untersuchen, wurden in dieser Studie zwei Maßnahmen zur Sprachförderung mit einer Kontrollgruppe ohne Intervention verglichen. Die M1 zielte darauf ab, die ErzieherInnen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und Spracherwerb zu schulen und die Kinder alltagsintegriert zu fördern. Die M2 unterstützte den Spracherwerb der Kinder in kleinen Gruppen mittels direkter Sprachförderung durch die BIVEM-Mitarbeiterinnen. Die M0 erhielt von unserer Seite keine Sprachfördermaßnahmen. Da unsere Probanden, Kinder mit Russisch oder Türkisch als L1, nicht zufällig den Maßnahmen zugeordnet werden konnten, ergab sich initial ein kleiner Altersunterschied zwischen den Gruppen.

Um eine genauere Aussage über den Einfluss der Maßnahmen zu treffen, wurden die Leistungen der Kinder zum Pre-Test analysiert: Die Interventionsgruppen unterschieden sich zu diesem Messzeitpunkt nicht von der Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Sprachfördermaßnahmen unterschiedlich auf die Entwicklung von Grammatik und Lexikon auswirken. In der Grammatikentwicklung weisen die Gruppen M1 und M2 stärkere Anstiege als die Kontrollgruppe auf, jedoch sind diese Unterschiede nicht signifikant. Obwohl mehrere grammatische Strukturen untersucht wurden, konnte die Grammatikentwicklung in unserer Studie nur begrenzt erfasst werden. Abgesehen davon, dass die grammatischen Kategorien nicht jeweils sowohl produktiv als auch rezeptiv getestet werden konnten, war es auch nicht möglich alle produktiven grammatischen Leistungen zu untersuchen. Wir haben existierende Tests für monolinguale Kinder und die Sprachstandserhebung LiSe-DaZ für bilinguale Kinder verwendet, die nur bestimmte morpho-syntaktische Bereiche abtesten. So konnten beispielsweise nicht alle einschlägigen morpho-syntaktische Kategorien von Nomen und Verben überprüft werden, sodass der Gesamtscore der Sprachkompetenz nicht den ganzen morpho-syntaktischen Bereich reflektiert. Außerdem weisen die getesteten Kategorien unterschiedliche Transparenz, Salienz und Frequenz im sprachlichen System auf, was entscheidend für die Geschwindigkeit des Erwerbs ist (*Xanthos* u.a. 2011) und sich unterschiedlich auf den *path* und das *timing* des Erwerbs auswirkt (*Bittner/Dressler/Kilani-Schoch* 2003; *Guelzow/Gagarina* 2007). Dies bedeutet, während einige getestete Kategorien, wie z.B. Subjekt-Verb-Kongruenz, schon zielsprachlich sind und nicht mehr erworben werden, befinden sich andere Kategorien, wie Pluralmarkierung am Nomen, noch in den ersten Erwerbsphasen. Die hohe Zahl der Konstituenten der *Grammatik* und die Divergenz der Erwerbsstufen ihrer unterschiedlichen Elemente nivelliert möglicherweise die Erwerbsergebnisse, sodass sich keine signifikanten Effekte zeigen können. Es ist zu ver-

muten, dass Analysen einzelner spezifischer nominaler und verbaler Kategorien, z.B. Pluralmarkierung oder Tempusmarkierung, eine starke Varianz in der Effektivität der Sprachfördermaßnahmen zeigen würden.

Für das Lexikon wurde ein signifikant höherer Leistungsanstieg der Gruppe M2 festgestellt. Die Entwicklung der M1 unterschied sich nicht von der M0. Wichtige Kovariaten für die lexikalischen Fähigkeiten sind das Age of Onset und tendenziell auch die L1, denn Kinder mit einem niedrigen Age of Onset und russischsprachige Kinder zeigen bessere Leistungen als Kinder mit L1 Türkisch und höherem Age of Onset. Für die grammatischen Fähigkeiten zeigen sich im Übrigen die gleichen Zusammenhänge und zusätzlich der Einfluss des Geschlechts, denn Mädchen übertreffen Jungen.

Dass sich die lexikalischen Fähigkeiten in der Gruppe M2 signifikant verbessert haben, kann unterschiedliche Gründe haben. Für den Lexikonerwerb sowie für den Erwerb anderer sprachlicher Bereiche existieren sogenannte sensitive Phasen. Zudem vollzieht sich der Erwerb von Grammatik und Lexikon nicht gleichmäßig intensiv und parallel (*Lust/Foley* 2004). Das wurde z.B. für den Erstspracherwerb des Russischen deutlich gezeigt (*Gagarina* 2008; *Gagarina/Voeikova* 2009). Mit unserer kinderzentrierten Maßnahme, die intensiver auf das einzelne Kind wirken sollte, konnten wir noch die sensitivste Phase des Lexikonerwerbs ‚einfangen' und dadurch eine größere Wirkung erzielen als in anderen Sprachförderstudien mit älteren Kindern, die keine signifikanten Unterschiede fanden (s. Reviews bzw. Expertisen von *Egert/Hopf* 2016, *Lisker* 2011, *Schneider* u.a. 2013). Denn obwohl die Kinder der Gruppe M0 etwas bessere Leistungen zur Pre-Testung aufwiesen, konnte die M2 die schwächeren Kinder nicht nur fördern, sondern ihre Entwicklung so anstoßen, dass sie sich stärker entwickelten als die Kinder der Gruppe M0. Da sich ein positiver Einfluss der M2 auf die lexikalischen Fähigkeiten zeigt, deuten unsere Ergebnisse auf die Wichtigkeit des frühen Einsetzens von Sprachfördermaßnahmen und eine individuelle Arbeit bzw. das Arbeiten in Kleingruppen hin. Die kleine Gruppengröße könnte den Kindern ein intensiveres Kommunizieren bzw. Gesprächsführen ermöglicht haben, wodurch sie die Möglichkeit hatten, einzelne Wörter nicht nur häufiger zu verwenden, sondern auch effizienter sprachlich zu interagieren und in angemessener Form einen Dialog/Polylog zu führen. In kleinen Gruppen haben Kinder mehr Möglichkeiten ‚zu(m) Wort' zu kommen, Sprache zu verwenden und die Sprache Gleichaltriger zu rezipieren. Zusätzlich könnten die signifikanten Effekte der M2-Förderung auf die Qualifikation der Förderkräfte, z.B. Sprachtherapeutinnen und Sprachwissenschaftlerinnen, zurückzuführen sein, die in der Gesamtheit des Kleingruppensettings mehr Möglichkeiten haben, die individuellen sprachlichen Bedürfnisse zu erkennen und auf diese professionell einzugehen bzw. Bereiche mit Förderbedarf zu unterstützen. Inwiefern die höhere Qualifikation von Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachtherapeutinnen zu den Gruppenunterschieden beigetragen hat, lies sich mit diesem Studiendesign nicht separat herausarbeiten, da keine Kompetenzmessungen bei den beteiligten Sprachförderkräften vorgenommen wurden.

Dass sich in dieser Studie signifikante Unterschiede zur Kontrollgruppe gezeigt haben, könnte auch mit der relativ langen Förderdauer von über zwei Jahren zwischen erster und letzter Testung zusammenhängen und spricht dafür, dass Sprachfördermaßnahmen nicht zu kurzfristig angelegt werden sollten.

Die Ergebnisse bestätigen nicht die auf bisherigen Studien basierende Annahme, dass die alltagsintegrierten Fördermaßnahmen den Spracherwerb effektiver voranbringen. Stattdessen deuten sie darauf hin, dass additive Sprachfördermaßnahmen in Kleingruppen

durch SprachwissenschaftlerInnen bzw. SprachtherapeutInnen wirkungsvoll sind. Außerdem wird zusätzliche Evidenz für bisherige als inkonsistent zu bewertende Ergebnisse verschiedener Studien zu additiven Fördermaßnahmen geliefert (*Egert/Hopf* 2016). Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass ein Vorgehen, das verschiedene einzelne Bereiche fokussiert und die natürlichen Phasen des Spracherwerbs bezüglich Grammatik und Lexikon differenziert berücksichtigt, zu empfehlen ist.

8 Einschränkungen der Studie

Diese Studie hat folgende Einschränkungen: Bezüglich *Sprachlicher Bereiche und Testverfahren* konnten nicht alle (entscheidenden) morpho-syntaktischen Kategorien von Nomen und Verben getestet werden, sodass der Gesamtscore der Sprachkompetenz nicht den ganzen morpho-syntaktischen Bereich abdeckt. Die meisten Tests wurden für monolinguale Kinder entwickelt. Die Besonderheiten des bilingualen (sukzessiven) Spracherwerb wurden nicht bei allen hier eingesetzten Testverfahren berücksichtigen.

Im Hinblick auf die *Sprachfördermaßnahme M1* ist anzumerken, dass die Umsetzung der Sprachförderung in der Studie zwar so gut wie möglich kontrolliert wurde, jedoch beispielsweise der zeitliche Umfang der alltagsintegrierten Förderung nicht erhoben und die Anwesenheit der Kinder nicht täglich geprüft werden konnte. Schlussfolgernd konnte daher die zeitliche Förderintensität bei der M1 und M2 nicht vollständig kontrolliert werden. Es ist zu vermuten, dass sich die Fördermenge bei diesen Gruppen unterschied, was die Aussagekraft der Ergebnisse abschwächen kann, wobei zu berücksichtigen ist, dass die ErzieherInnen deutlich mehr Zeit mit den Kindern verbrachten als die externen Sprachförderkräfte. Dieses *Mehr an Zeit* führte jedoch nicht zu besseren sprachlichen Fähigkeiten bei den Kindern. Eine weitere Einschränkung ist die fehlende Randomisierung bei der Zuordnung der Kinder zu den drei Untersuchungsgruppen.

9 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die beteiligten Kinder in einem Kleingruppensetting im Rahmen einer additiven Sprachförderung durch Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachtherapeutinnen am wirkungsvollsten gefördert werden konnten. Signifikante Effekte zeigten sich dabei lediglich für die lexikalischen Fähigkeiten. Relevant erscheint hierbei insbesondere der frühe Beginn der Sprachförderung im Alter von zwei bis drei Jahren und die Dauer der Maßnahmen über mehrere Jahre. Welche einzelnen Einflussfaktoren zum besseren Abschneiden der kinderzentrierten additiven Förderung geführt haben, bleibt zu untersuchen. Diskutiert wurden u.a. die Qualifikation der Sprachförderkräfte und die Bedeutung der individuellen Arbeit in Kleingruppen.

Im Bereich der Grammatik erscheint zukünftig eine gezielte Auswertung spezifischer morpho-syntaktischer Kategorien sinnvoll, da eine Subsummierung aller Ergebnisse unter einen Gesamtscore der Komplexität der Daten offenbar nicht gerecht wird.

Danksagung

Diese Studie wurde vom Berliner Senat und dem Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Grant Nr. 01UG1411) gefördert. Wir bedanken uns außerdem ausdrücklich bei allen beteiligten ErzieherInnen, Kitas, Eltern, Kindern und MitarbeiterInnen. Ein spezieller Dank geht an die zwei anonymen Gutachter für die wertvollen Kommentare.

Anmerkung

1 Die unterschiedliche und geringe Anzahl der Probanden in den ANOVAs ist auf fehlende Angaben von den Eltern der Kinder zurückzuführen. Das ist auch der Grund, warum sozioökonomischer Status nicht in die folgenden Regressionsmodelle als Kovariate aufgenommen wurde.

Literatur

Armon-Lotem, S./Walters, J./Gagarina, N. (2011): The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children. Linguistic Approaches to Bilingualism, 1, 3, S. 291-317. https://doi.org/10.1075/lab.1.3.04arm

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse. Bildungsbericht 2014. Online verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014. Stand: 08.04.2018.

Beckerle, C. (2017): Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts". – Weinheim/Basel.

Beller, S./Beller, E. K./Merkens, H./Preissing, C. (2009): Abschlussbericht des Projekts. Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention. – Berlin.

Bettge, S./Oberwöhrmann, S. (2012): Grundauswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2011. – Berlin.

Bialystok, E./Luk, G. (2012): Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. Bilingualism: Language and Cognition, 15, 2, S. 397-401. https://doi.org/10.1017/S136672891100040X

Bittner, D./Dressler, W. U./Kilani-Schoch, M. (Hrsg.) (2003): Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective. – Berlin.

Blom, E./Polišsenská, D./Weerman, F. (2006): Effects of age on the acquisition of agreement inflection. Morphology, 16, 2, S. 313-336.

Bloom, P. (2000): How Children Learn the Meanings of Words. – Cambridge.

Buschmann, A. (2011): Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung, Trainermanual. 2. Auflage. – München.

Buschmann, A./Degitz, B./Sachse, S. (2014): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind. In: *Sallat, S./Degitz, B./Sachse, S.* (Hrsg.): Sprache professionell fördern. – Idstein, S. 416-425.

Chilla, S. (2008): Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter – Eine Herausforderung an die sprachpädagogische Diagnostik. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, S. 277-290.

Clahsen, H. (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. – Tübingen.

Clark, E. (1993): The Lexicon in Acquisition. – Cambridge. https://doi.org/10.1017/CBO9780511554377

Cobo-Lewis, A. B./Pearson, B. Z./Eilers, R. E./Umbel, V. C. (2002a): Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In: *Oeller, D. K./Eilers R. E.* (Hrsg.): Language and Literacy in Bilingual Children. – Clevedon, S. 43-63.

Cobo-Lewis, A. B./Pearson, B. Z./Eilers, R. E./Umbel, V. C. (2002b): Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written Spanish skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In: *Oeller, D. K./Eilers R. E.* (Hrsg.): Language and literacy in bilingual children. – Clevedon, S. 98-117.

Dieser, E. (2009): Genuserwerb im Russischen und Deutschen: Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen. – München.

Egert, F./Hopf, M. (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. Kindheit und Entwicklung, 25, 3, S. 153-163. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199

Ehlich, K./Valtin, R./Lütke, B. (2012): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins". – Berlin.

Fox, A. V. (Hrsg.) (2013): Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses *(TROG-D).* 6. Auflage. – Idstein.

Gagarina, N. (2008): Stanovlenie grammatičeskich kategorij russkogo glagola v detskoj reči *[Entstehung der grammatischen Kategorien des russischen Verbs im Erstspracherwerb]*. – St. Petersburg.

Gagarina, N./Klassert, A./Topaj, N. (2010): Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder/Russian language proficiency test for multilingual children. ZAS Papers in Linguistics 54, Sonderheft. – Berlin.

Gagarina, N./Posse, D./Düsterhöft, S./Topaj, N./Acikgöz, D. (2014): Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit: Erste Ergebnisse der BIVEM-Studie zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei jüngeren mehrsprachigen Kindern: Eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM). Spektrum Patholinguistik*, 7*, S. 139-148.

Gagarina, N./Voeikova, M. (2009): The acquisition of case and number in Russian. In: *Stephany U./Voeikova M.* (Hrsg.): Cross-linguistic approaches to the acquisition of case and number. – Berlin, S. 179-215. https://doi.org/10.1515/9783110217117.179

Gasteiger-Klicpera, B./Knapp, W./Kucharz, D. (2010): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder". – Weingarten.

Grimm, A./Schulz, P. (2016): Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, S. 27-42. https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22247

Grimm, H. (2010): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. 2. Auflage. – Göttingen.

Groth, K./Egert, F./Sachse, S. (2017): Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. Frühe Bildung, 6, 2, S. 74-82. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000311

Guelzow, I./Gagarina. N. (Hrsg.) (2007): Frequency effects in language acquisition. – Berlin.

Jampert, K./Fried, L./Sens, A. (2007): Schlüsselkompetenz Sprache: sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. – Weimar/Berlin.

Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg im Breisgau.

Kaltenbacher, E./Klages, H. (2005): Deutsch für Vorschüler mit Förderbedarf. Ein Curriculum (nicht nur) für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Demo-Version). – Heidelberg.

Kaltenbacher, E./Klages, H. (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: *B. Ahrenholz* (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg im Breisgau, S. 80-97.

Kauschke, C./Rath, J. (2017): Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie – was ist effektiv? Forschung Sprache, 5, 2, S. 28-43.

Kauschke, C./Siegmüller, J. (2010): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. – München.

Klages, H./Kaltenbacher, E. (2009): Deutsch für den Schulstart. Sprachdiagnostik und ergänzende Materialien für Vorschüler und Schulanfänger. – Heidelberg.

Klassert, A./Gagarina, N. (2010): Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, S. 413-425.

Klassert, A./Gagarina, N./Kauschke C. (2014): Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children. Bilingualism: Language and Cognition, 17, 1, S. 73-88. https://doi.org/10.1017/S1366728913000096

Kostyuk, N. (2005): Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. – Hamburg.

Lisker, A. (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. – München.

Lust, B./Foley, C. (Hrsg.) (2004): First Language Acquisition: The Essential Readings. – Oxford.

Nakagawa, S./Schielzeth, H. (2013): A general and simple method for obtaining R2 from generalized linear mixed-effects models. Methods in Ecology and Evolution, 4, 2, S. 133-142. https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x

Pearson, B. Z./Fernández, S. C. (1994): Patterns of Interaction in the Lexical Growth in Two Languages of Bilingual Infants and Toddlers. Language Learning, 44, 4, S. 617-653. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00633.x

Pearson, B. Z./Fernández, S./Lewedeg, V./Oller, K. (1997): The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. Applied Psycholinguistics, 18, S. 41-58. https://doi.org/10.1017/S0142716400009863

Penner, Z. (2002): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – vorschulische Prävention. Kon-Lab-Programm.

Pinheiro, J./Bates, D./DebRoy, S./Sarkar, D./R Core Team (2015): nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models. R package version 3.1-120. Online verfügbar unter: https://CRAN.R-project.org/package=nlme, Stand: 10.04.2018.

R Core Team (2015): R: A Language and Environment for Statistical Computing. – Wien.

Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. (Hrsg.) (2010): Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung. – Hamburg.

Roos, J./Polotzek, S./Schöler, H. (2010): EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm "Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder." Abschlussbericht. – Heidelberg.

Ruberg, T. (2013): Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. Sprache. Stimme. Gehör, 37, S. 181-185. https://doi.org/10.1055/s-0033-1358698

Sachse, S./Budde, N./Rinker, T./Groth, K. (2010): Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen. Soziodemografischer Hintergrund und Sprachleistungen. LOGOS Interdisziplinär, 18, 5, S. 337-345.

Schneider, H./Becker-Mrotzek, M./Sturm, A./Jambor-Fahlen, S./Neugebauer, U./Efing, C./Kernen, N. (2013): Expertise. Wirksamkeit von Sprachförderung. Bildungsdirektion Zürich. Online verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_ Sprachfoerderung _Web_final_03.pdf, Stand: 08.04.2018.

Schneider, W./Baumert, J./Becker-Mrotzek, M./Hasselhorn, M./Kammermeyer, G./Rauschenbach, T./ Stanat, P. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift" (BISS) (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). Online verfügbar unter: http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf, Stand: 08.04.2018.

Schulz, P./Tracy, R. (2011): LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. – Göttingen.

Schwartz, B. D. (2004): On child L2 development of syntax and morphology. Lingue E Linguaggio, 3, 1, S. 97-132.

Simon, S./Sachse, S. (2011): Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? Empirische Pädagogik, 25, 4, S. 462-480.

Tellegen, P. J./Laros, J. A./Petermann, F. (2007): SON-R 2 1/2 - 7. Non-verbaler Intelligenztest. – Göttingen.

Thoma, D./Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg im Breisgau, S. 58-79.

Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. – Tübingen.

Tracy, R. (2003): Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. – Mannheim.

Unsworth, S. (2015): Quantity and quality of language input in bilingual language development. In: *Nicoladis E./Montanari S.* (Hrsg.): Lifespan perspectives on bilingualism. – Berlin/New York, S. 136-196.

Wolf, K. M./Stanat, P./Wendt, W. (2011): EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: Abschlussbericht. – Berlin.

Xanthos, A./Laaha, S./Gillis, S./Stephany, U./Aksu-Koç, A./Christofidou, A./Gagarina, N./Hrzica, G./ Ketrez, F. N./Kilani-Schoch, M./Korecky-Kröll, K./Kovačević, M./Laalo, K./Palmović, M./Pfeiler, B./Voeikova, M. D./ Dressler, W. U. (2011): On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection. First Language, 31, 3, S. 461-479. https://doi.org/10.1177/0142723711409976.

„Es verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule".[1] Perspektiven von Pädagog*innen auf Erziehung und Sorge im Kontext der Nahrungsversorgung

Friederike Schmidt

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

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

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

2 Stand der Forschung

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

zustand zuständig“ (*Mierendorff* 2010, S. 29). Studien zum politischen Diskurs zeigen hierbei auf, dass den verschiedenen Instanzen der Betreuung von Kindern (Eltern, Kindertagesbetreuung, Schulen) spezifische Verantwortungsbereiche eingeräumt werden (vgl. *Klinkhammer* 2014). Auf Varianzen der Erziehungs- und Sorgeverantwortungszuschreibungen verweisen auch Zunahmen der gesellschaftlichen und sozialpolitischen Aufmerksamkeit und Responsibilisierung von Eltern, die sich in den letzten Jahren verzeichnen lassen. Sie machen auf sozial differente Setzungen der elterlichen Verantwortung in der (Fach-)Öffentlichkeit aufmerksam (vgl. *Kutscher/Richter* 2011; *Oelkers* 2009), lassen aber ebenfalls offen, wie Protagonist*innen der Kinderbetreuung Erziehung und Sorge jeweils konzipieren und in welchem Verhältnis sie Eltern und pädagogische Institutionen zueinander stellen.

Hinweise zu Neuordnungen der Erziehung und Sorge finden sich auch in der Forschung zur Kinderbetreuung. Diese macht auf eine Ausdifferenzierung der kindlichen Betreuung aufmerksam und weist hierbei auf das Aufkommen neuer Betreuungskonstellationen hin. In der Forschung werden diese Betreuungsveränderungen auf elterliche Betreuungsmotive hin untersucht, in deren Rahmen sich ungleiche Ressourcen der Eltern zeigen (vgl. *Bien/Rauschenbach/Riedel* 2007; *Bollig/Honig/Nienhaus* 2016). Auch wird auf die gewandelten Wohlfahrtsverhältnisse eingegangen, vor deren Hintergrund von einem ‚Wohlfahrtsmix‘ in der kindlichen Betreuung die Rede ist (vgl. *Evers* 2011). Im Hinblick auf regional spezifische Konstellationen werden Veränderungen in der Betreuung überdies als „educational mix“ (*Mangold/Muche/Volk* 2013) diskutiert. Neben Analysen der Ausdifferenzierung der Betreuungsverhältnisse weist die Forschung zur Betreuung von Kindern zudem auf Sichtweisen und Orientierungen der Betreuungsakteur*innen zur Kindertagesbetreuung hin. Aus standardisierten Befragungen liegen Befunde zu abfragbaren Perspektiven von Eltern und Professionellen zur Qualität der Kindertagesbetreuung vor (z.B. *Honig* u.a. 2004; *Betz/de Moll* 2015). Qualitative Studien bieten zudem Befunde zum handlungsleitenden Wissen von Eltern zur elterlichen Verantwortung im Kontext der Ganztagsschule (vgl. *Richter/Andresen* 2012) und geben außerdem Einblicke in Perspektiven von Professionellen aus Kindertageseinrichtungen zu „(Arbeits-)Beziehungen“ (*Frindte* 2016, S. 85) zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern. Aus der Forschung zu sog. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, die seit einigen Jahren professionstheoretische Debatten zur Betreuung und Bildung von Kindern prägen (vgl. *Stange* u.a. 2012, *Textor* 2009), liegen ebenfalls Hinweise zu Orientierungen und Perspektiven von Pädagog*innen zum Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Institutionen vor. Diese geben vor allem Einblicke in Haltungen und Vorstellungen von Pädagog*innen zu Elternbeteiligung sowie zur (partnerschaftlichen) Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Einrichtungen (vgl. *Bischoff/Betz* 2018, *Vomhof* 2016). Weitgehend ungeklärt bleibt somit auch hier, wie pädagogische Fach- und Lehrkräfte Erziehung und Sorge, auch angesichts der angesprochenen Betreuungsveränderungen im Bereich der nutritiven Versorgung, verstehen und an welchen impliziten Erziehungs- und Sorgekonzeptionen sie orientiert sind.

In der Forschung zur pädagogisch-institutionellen Nahrungsversorgung, die in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen hat, werden kindheitstheoretische Fragen zu Veränderungen in der Betreuung von Kindern kaum aufgegriffen. In der dominierenden ökotrophologisch orientierten Forschung wird vielmehr die Qualität pädagogischer Essensangebote untersucht (vgl. *Arens-Azevedo* u.a. 2014). Darauf bezogen wird die Entwicklungs- und Bildungsförderung von Kindern thematisiert und es werden fachpolitische Forderun-

gen einer pädagogisch-institutionellen „Ernährungserziehung“ (*Methfessl* u.a. 2016) formuliert. Erste bildungshistorische sowie diskurs- und praxisanalytische Studien (sozial)pädagogischer Provenienz wiederum zeigen, wie Ernährung historisch als auch im konkreten Alltag als pädagogisch-institutioneller Aufgaben- und Handlungsbereich emergiert und gestaltet wird (vgl. *Seichter* 2012; *Althans/Schmidt/Wulf* 2014; *Täubig* 2016). Studien zu Essenssituationen in pädagogischen Einrichtungen zeigen dabei auf, dass diese teils von familienanalogen Settings geprägt sind (vgl. *Rose/Schäfer* 2009; *Schütz* 2016). Im Rahmen dieser Forschung wird auch deutlich, wie die pädagogischen Einrichtungen, die mit ihren Nahrungsversorgungsangeboten selbst im kritischen Blick der gesundheitsbewussten (Fach-)Öffentlichkeit stehen, als kritische Instanz gegenüber den Eltern und deren Ernährungspraktiken auftreten (vgl. *Schulz* 2016). Allerdings finden sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Essensforschung kaum Hinweise, wie Fach- und Lehrkräfte des Elementar- und Primarbereichs den Betreuungsbereich der Nahrungsversorgung von Kindern wahrnehmen und darauf bezogen Erziehung und Sorge konzipieren.

3 Empirische Grundlagen

Das empirische Material, auf das im Beitrag zurückgegriffen wird, wurde im Rahmen des qualitativen Forschungsprojekts „Erwartungen, Praktiken und Rituale - Explorationen des Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich“ (Universität Trier/Leitung: Birgit Althans, 2011-2013) erhoben. Es wird nun entlang von Fragen des Verhältnisses zwischen elterlicher und pädagogisch-institutioneller Erziehung und Sorge re-analysiert. Wenngleich die übergangstheoretischen Fragestellungen des Forschungsprojekts für diesen Aufsatz somit keine Rolle spielen, wird das Design des Projekts zur Einordnung des empirischen Materials im Weiteren skizziert.

Ziel der – vom ESF und BMBF geförderten – Untersuchung war es, einen differenzierten Blick auf die Bedingungen gelingender Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich zu entwickeln. Hierzu wurde ein Fokus auf die Nahrungsversorgung von Kindern gelegt. Angesichts der eingangs angesprochenen Veränderungen in der pädagogisch-institutionellen Betreuung von Kindern stellt diese seit einigen Jahren zunehmend einen geteilten Erfahrungs- und Handlungsbereich von Kindertagesstätten und Grundschulen dar. Vor diesem Hintergrund wurde im Forschungsprojekt gefragt, ob und inwieweit der Bereich der Ernährung für den Übergang genutzt werden kann.

Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit fünf miteinander kooperierenden Kindertagesstätten und Schulen, sog. Tandems, in Rheinland-Pfalz und im Saarland sowie mit einer luxemburgischen Betreuungseinrichtung, einem sog. Maison Relais, realisiert.[3] Als Kriterien der Samplebildung fungierte die Sozialstruktur des Einzugsgebietes sowie das Nahrungsversorgungskonzept der Einrichtungen: Zur besseren Vergleichbarkeit der Tandems wurden sozialstrukturell ähnliche Einzugsgebiete ausgewählt; um der Heterogenität der pädagogischen Angebote der Nahrungsversorgung gerecht zu werden, wurden Tandems berücksichtigt, die sich in ihrer Essensversorgung der Kinder unterschieden.

Zur Exploration des Potentials von Ernährung für die Übergangsgestaltung wurde ein mehrdimensionales Forschungsdesign entwickelt: Zum einen wurden über teilnehmende und kameraethnographische Beobachtungen Rituale und Praktiken der Nahrungsversorgung in den pädagogischen Einrichtungen untersucht (vgl. *Althans/Tull* 2014, *Mohn/Alt-*

hans 2014). Zum anderen wurden über Gruppendiskussionen implizite, handlungsleitende Wissensbestände der Akteur*innen im Feld zum Gegenstand der Ernährung von Kindern rekonstruiert. Im Sinne einer responsiven Forschung wurden die Forschungsbefunde zudem für die pädagogische Fort- und Weiterbildung der beteiligten pädagogischen Institutionen genutzt (vgl. *Obermeier/Tull* 2014).

Da für den im Beitrag diskutierten Zusammenhang vor allem die Gruppendiskussionen weiterführend sind, wird im Weiteren auf diese dezidiert eingegangen. So wurden im Forschungsprojekt in allen beteiligen pädagogischen Institutionen mit je drei Akteursgruppen Gruppendiskussionen durchgeführt (insgesamt 18 Diskussionen). Je sechs Gruppendiskussionen wurden mit Leitungskräften der pädagogischen Einrichtungen (Akteursgruppe A), mit Fach- und Lehrkräften aus den Institutionen (Akteursgruppe B) sowie mit Eltern geführt, deren Kinder die pädagogischen Einrichtungen der befragten Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte besuchten (Akteursgruppe C). Die Zusammenstellung der Gruppen für die Diskussionsrunden erfolgte durch die Tandems selbst.

Die Diskussionen wurden mit Hilfe des Verfahrens der dokumentarischen Methode (vgl. *Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl* 2013) erhoben und ausgewertet. Im Fokus der im Schnitt 90 Minuten dauernden Diskussionen stand dabei das Thema der Ernährung von Kindern. Die Gruppendiskussionen waren als offenes Gespräch konzipiert, in der die Akteur*innen ihre Erfahrungen mit der Ernährung von Kindern ausführten. Die Interviewerin hielt sich in der Gesprächsführung maximal zurück, sodass die Mitglieder der Gruppendiskussionen eigenständig Schwerpunkte des Gesprächs sowie eigene Themen setzen konnten. Hierüber ist ein Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Akteursgruppen zur Ernährung von Kindern möglich. Aufgezeigt werden konnte ein vielschichtiges Verständnis der Akteursgruppen hinsichtlich des Gegenstands Ernährung (vgl. *Schmidt* 2014). Auch konnte eine Varianz an Orientierungen bezüglich der Ernährung von Kindern herausgearbeitet werden, die von Formen der Moralisierung und Denormalisierung hin zur Kulturalisierung reichen (vgl. ebd. 2017). Das Material gibt zudem Einblicke, wie pädagogische Professionelle (Gruppe A und B) Ernährung als pädagogisch-institutionellen Betreuungsbereich wahrnehmen und an welchen impliziten Erziehungs- und Sorgekonzeptionen sie dabei orientiert sind. Hierauf wird im Weiteren eingegangen.

4 Eltern und deren Erziehungs- und Sorgetätigkeiten im Blick pädagogischer Fach- und Leitungskräfte

Die Auswertung der Gruppendiskussionen mit Leitungs-, Fach- und Lehrkräften des Elementar- und Primarbereichs zeigt, dass die Pädagog*innen die Ernährung der Kinder zentral mit Fragen der Erziehung und Sorge verbinden. Das Verhältnis von elterlicher und pädagogisch-institutioneller Erziehungs- und Sorgeverantwortung spielt dabei eine bedeutende Rolle. Diese Fokussierung der Auseinandersetzung zeigt sich nicht nur quer über die Gruppen hinweg. Ihr kommt in den Gruppendiskussionen selbst eine herausgehobene Rolle zu. Wie anhand exemplarisch aufgegriffener Sequenzen verschiedener Gruppendiskussionen nachgezeichnet wird, werden dabei vor allem *Verschiebungen der Erziehung und Sorge* thematisiert. Diese wahrgenommenen Veränderungen im Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Institutionen werden jedoch nicht vor dem Hintergrund veränderter Betreuungszeiten von Kindern in pädagogischen Institutionen erfasst. Vielmehr

dominieren Erfahrungen des Rückgangs der elterlichen Erziehungs- und Sorgeverantwortung. Im kritischen Blick stehen hierbei vor allem die Mütter. Damit verbunden spielen zudem Erfahrungen des Zuwachses des eigenen Aufgabenbereichs eine zentrale Rolle. Diese wahrgenommenen Verschiebungen der Erziehung und Sorge werden quer über die Gruppen hinweg zentral an folgenden Themenkomplexen entfaltet: Erweiterungen des pädagogisch-institutionellen Aufgabenbereichs (4.1), Elternarbeit (4.2) und pädagogisch-institutionelle Nahrungsversorgungsangebote (4.3).

4.1 Erweiterungen des pädagogisch-institutionellen Aufgabenbereichs

Die Auswertung der Gruppendiskussionen macht deutlich, dass das Thema der Ernährung für die befragten Pädagog*innen eng mit Fragen zur *Erziehung* geknüpft ist. Signifikant ist die Erfahrung zunehmender Mängel der Essfertigkeiten von Kindern (z.B. Umgang mit Besteck) und des Essverhaltens (z.B. Benehmen bei Tisch). Diese Erfahrung, die sie mit den Kita- und Schulkindern machen, werden dabei auf die Eltern und deren Erziehungsleistungen zurückgeführt. Exemplarisch lässt sich dies an folgender Passage einer Diskussion mit Fach- und Lehrkräften illustrieren. In dieser nimmt die Lehrerin L1 – nachdem die Gruppe zuvor auf die als unzureichend erlebten Tischmanieren der Kinder eingegangen war – auf die Eltern der Kinder Bezug:

Transkription 1: Fach- und Lehrkräftegruppe *Freesie*, Transkript „Essensfertigkeiten“

L1: du und Abräumen ist auch bei vielen nicht drin;
E2: ↳ ja ja das
dauert auch bis sie das dann wieder auch verinnerlicht
L1: ↳ ja ja
E2: ham; was sie da zu tun haben;
L2: ↳ ja
L1: ↳ ja
[…]
E2: das sind halt so viele Sachen wo man denkt man bräuchte einfach die Eltern bisschen mehr; auch
machen; aber es is ja es
L2: ↳ ja |
L1: ist irre
E3: ↳ ja is aber leider so. es ist auch so
L1: ↳ mhm
E2: verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule
E3: ↳ leider

Wie die ersten Zeilen des Transkripts veranschaulichen, befasst sich die Fach- und Lehrkräftegruppe *Freesie* in diesem Gesprächsabschnitt in einer problematisierenden Perspektive mit dem Benehmen der Kinder rund um die Nahrungsaufnahme. Gegen Ende dieser Gesprächssequenz löst sich die Gruppe von den einzelnen Erfahrungen und wechselt, wie am zweiten Teil des Transkripts deutlich wird, auf eine metareflexive Ebene. Im Modus der Verallgemeinerung („das sind halt so viele Sachen“) verweist die Lehrerin L1 auf die Eltern. Während sie zunächst noch etwas zurückhaltend eine Notwendigkeit des Engagements der Eltern anspricht („bräuchte einfach die Eltern bisschen mehr“), wird sie im Weiteren deutlicher. So „verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule“. Die Gesprächsüberlappungen machen deutlich, dass hier ein kollektiver Erfahrungsbereich der Pädagog*innen entfaltet wird. An den Bezugnahmen auf das Mitwirken der Eltern

zeichnet sich dabei ab, dass die Pädagog*innen an einer Erziehungs- und Sorgevorstellung orientiert sind, in der Eltern als primäre Instanzen der Ess-Erziehung der Kinder fungieren. Pädagogischen Institutionen kommt hierbei eine nachrangige Bedeutung zu. Vor diesem Hintergrund erhält das eigene pädagogische Bemühen um die Ess-Erziehung der Kinder, auf das hier indirekt verwiesen wird, auch den Sinn einer Kompensation fehlender elterlicher Erziehungstätigkeiten bzw. -verantwortung. Die allgemeine Darstellung zeigt schließlich an, dass die Pädagog*innen einen Erfahrungsbereich ansprechen, der über die einzelne Situation hinausgeht. Deutlich wird die Wahrnehmung eines übergreifenden Wandels der Erziehungstätigkeiten und eine damit zusammenhängende Verschiebung der Verantwortungsbereiche von Eltern hin zu den pädagogischen Institutionen. An den angeführten Gründen für diesen Wandel, hier vor allem das fehlende Engagement der Eltern und das Äußern von Bedauern („is aber leider so“), zeigt sich, dass die Pädagog*innen diesem Wandel gegenüber kritisch eingestellt sind.

4.2 Elternarbeit

Die Auswertung der Gruppendiskussionen macht zudem deutlich, dass die befragten Pädagog*innen in ihrer Auseinandersetzung um den Wandel des Verhältnisses elterlicher und pädagogisch-institutioneller Erziehungs- und Sorgeleistungen auch Überlegungen zum zukünftigen pädagogisch-institutionellen Umgang mit diesen Veränderungen der Kinderbetreuung entwickeln. Wiederholt angesprochen ist der Bereich der Elternarbeit, den die Pädagog*innen – quer über die Gruppen – weitgehend in einem direktiven, korrigierenden Sinne fassen. In dieser Konzipierung der Elternarbeit zeigt sich ebenfalls, dass die Pädagog*innen hinsichtlich der kindlichen Ernährung an einer Erziehungs- und Sorgevorstellung orientiert sind, die von der elterlichen Primärverantwortung und Nachrangigkeit der pädagogischen Institutionen ausgeht. Dies kann an folgender Passage einer Gruppendiskussion mit Leitungskräften des Elementar- und Primarbereichs exemplarisch veranschaulicht werden:

Transkription 2: Leitungsgruppe *Nelke*, Transkript „Elternarbeit“
KL1: man könnt noch n bisschen die die Eltern anleiten. wat essen heißt. und wie wichtig dat is. so,
KL2: └ mhm

Der hier aufgegriffenen Sequenz geht eine längere Passage voraus, in der die Gruppe *Nelke* verschiedene Probleme in der Ernährung von Kindern thematisiert. Im Modus einer Suche nach Problemlösung beziehen sich die Pädagog*innen nun auf die Eltern der Kinder. Es wird überlegt, wie sie „die Eltern anleiten“ können. Damit wird deutlich, dass Eltern als pädagogische Adressat*innengruppe wahrgenommen werden. Die Formulierung „anleiten“ weist dabei auf ein Verständnis von Elternarbeit als einseitige, direktive Korrektur elterlichen Fehlverhaltens durch die Pädagog*innen hin. Mindestens in Bezug auf Eltern, die aus Sicht der Gruppe nicht wissen, „wat essen heißt“, zeigt sich damit ein Verständnis eines asymmetrisch gelagerten Verhältnisses zwischen Pädagog*innen und Eltern, das quer zu jenem partnerschaftlichen Verhältnis steht, das aktuell in den Fachdebatten diskutiert wird. Während zunächst keine der anderen Leitungskräfte auf die Überlegung der Kitaleitung KL1 eingeht und stattdessen weitere Beispiele der Ernährungsprobleme der Kinder erörtert werden, greift die Schulleitung SL1 schließlich noch einmal Überlegungen zur pädagogischen Elternarbeit auf. An den Ausführungen lässt sich zudem

illustrieren, dass die Pädagog*innen mit dem Bereich der Ernährung neben Erziehungsfragen elterliche *Sorge*leistungen verknüpfen:

Transkription 3: Leitungsgruppe *Nelke*, Transkript „Elternarbeit“
SL1: tja; wie wie kommt wie wie Elternarbeit, wie kann die aussehen; wie kommt man an die dran, ich denk die die kommen, zu so die machen et eh
KL1: └ die machen et eh
[…]
KL1: ich hat glaub ich acht acht Mütter da sitzen; und von diesen acht Müttern geh n mindestens sechs hier in de Bioladen. den brauch ich nix über Ernährung zu zu erzähln; da mach ich die Brotdose ((klopft auf den Tisch))
KL2: └ mh
KL2: └ neh
KL1: auf da sind dann Gurken ((klopft auf den Tisch)) drin Möhrchen ((klopft auf
I: └ mhm
SL1: └ mhm
KL1: den Tisch)) Apfel keine Ahnung so;
KL2: └ eben

Im Verlauf der Passage wird deutlich, dass auch die anderen Leitungskräfte dieser Gruppendiskussion Eltern als Adressat*innen ihrer pädagogischen Arbeit erfassen. Die Schulleitung SL1 bleibt dabei in dem von der Kitaleitung KL1 aufgeworfenen Sinnhorizont bzw. baut diesen aus. Der Fokus wird auf die Umsetzung der „Elternarbeit“ gelegt. Es zeigt sich allerdings, dass die Schulleitung SL1 hierbei Probleme erkennt. Sie deutet Schwierigkeiten der Erreichbarkeit bei jenen Eltern an, für die diese Elternarbeit als relevant erkannt wird. Diese Einschätzung wird von den anderen Pädagog*innen geteilt, wie am weiteren Verlauf der Passage deutlich wird. Zugleich zeigt sich, dass die Pädagog*innen mit dem Thema der Ernährung auch Sorgetätigkeiten, konkret die Versorgungsleistungen der Eltern, verbinden. So nimmt die Kita-Leitungskraft KL1 auf Mütter Bezug, denen sie „nix über Ernährung erzähl=n“ muss. Zur Untermauerung des Geltungscharakters dieser Einschätzung verweist sie einerseits auf das Konsummuster dieser Mütter und nimmt andererseits auf die Nahrungsmittel Bezug, die die Kinder dieser Eltern mit in die Kindertagesstätten nehmen. Mit dem wiederholten Klopfen auf dem Tisch verstärkt sie dabei ihre Argumentation, die von der Kitaleitung KL2 validiert wird. Dass die Kinder in außer-familialen Arrangements möglicherweise anders verpflegt werden als zu Hause, wird von den Pädagog*innen hier nicht angesprochen. Vielmehr zeigt sich, dass das in die Kita bzw. Schule mitgebrachte Essen der Kinder von dieser Gruppe als Abbild familialer Ernährungspraktiken verstanden wird (vgl. auch *Hungerland* 2003, S. 143). Am erwähnten Konsummuster der Mütter, denen sie „nix über Ernährung erzähl=n“ muss, sowie an den Beispielen der Verpflegung der Kinder wird schließlich deutlich, an welchen Ernährungsnormen die Pädagog*innen orientiert sind. Es geht ihnen um eine gesunde, an ökologischen Kriterien orientierte Nahrungsversorgung, die wie selbstverständlich auf die familialen Ernährungspraktiken der Kita- und Schulkinder übertragen wird. Zugleich weist der ausschließliche Bezug auf die Mütter auf ein Erziehungs- und Sorgeverständnis hin, indem Mütter als Hauptverantwortliche für die Ernährung der Kinder begriffen werden.

4.3 Pädagogisch-institutionelle Essensangebote

In den Gruppendiskussionen gehen die Pädagog*innen in ihrer Auseinandersetzung um elterliche und pädagogisch-institutionelle Erziehungs- und Sorgeverantwortung schließlich auf pädagogisch-institutionelle Essensangebote, die sich an die Kinder richten, ein. Hierbei zeigt sich, wie eng die Pädagog*innen das Thema der Ernährung mit Vorstellungen der elterlichen Primärverantwortung verknüpfen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wird eine aktive Erweiterung der eigenen Aufgabenbereiche im Kontext der Ernährung von Kindern von den Pädagog*innen vielfach problematisiert und teilweise abgelehnt. Signifikant zeigt sich dies in folgender Passage einer Gruppendiskussion, die mit Fach- und Lehrkräften des Elementar- und Primarbereichs geführt wurde:

Transkription 4: Fach- und Lehrkräftegruppe *Calla*, Transkript „Ernährung der Kinder"

L1: ich hätte gern n Schulfrühstück in der Schule; weil wenn ich bei mir in der Klasse sehe wie viele Kinder ohne Frühstück kommen; ich hab ein Kind in der Klasse der kam auch immer nur mit Teilchen an, der Lukas, ähm
I: └ mhm
L1: mittags sofort nach der Schule mit der Mama in die Bäckerei wieder Teilchen gekauft, damit die Mama schnell wieder vor ihrem
I: └ mhm
L1: Fernsehprogramm sitzen konnte, da gabs morgens nix
E1: └ mhm
L1: und äh mittags wurd nicht gekocht, der ist nur mit Teilchen und Süßkram groß geworden,

Der hier vorliegende Gesprächsauszug wird von der Lehrerin L1 mit dem Wunsch eingeleitet, ein Schulfrühstück anzubieten. Untermauert wird dieser mit einer Beobachtung, die die Lehrkraft in Bezug auf die Nahrungsversorgung der Schulkinder macht („viele Kinder ohne Frühstück"). In der weiteren Darstellung, die eine nähere Elaboration dieses Erfahrungsbereichs darstellt, löst sich die Lehrerin schließlich von ihrer allgemeinen Darstellung und nimmt auf einen Einzelfall Bezug. Der Junge Lukas fungiert als Exemplifizierung und zugleich als Konkretisierung ihrer Erfahrung mit der Ernährung der Kinder. Im weiteren Verlauf der Passage wird die Ernährung des Jungen in einen unmittelbaren, kausalen Zusammenhang mit dem Verhalten der Eltern oder besser der Mutter gesetzt. Erneut zeigt sich, dass das Essen, das die Kinder mit in die pädagogischen Einrichtungen nehmen, als Abbild familialer Ernährungspraktiken begriffen wird. Mit dem Bild der Fernseh-konsumierenden-Mutter wird dabei eine Vernachlässigung *mütterlicher* Sorgeleistung angesprochen, die ein Verständnis von der Erstzuständigkeit der Mutter für die Nahrungsversorgung des Kindes zum Ausdruck bringt. Diese kommt auch in der weiteren Argumentation zum Ausdruck. Die Lehrerin L1 macht auf weitere Probleme der familialen Nahrungsversorgung aufmerksam: so gibt es „morgens nix und mittags wurd nicht gekocht". An der Exemplifizierung der zunächst abstrakt dargestellten Erfahrung wird zudem deutlich, dass der Hinweis auf das fehlende Frühstück des Schulkindes in einem übertragenen Sinne gemeint ist und es der Lehrerin letztlich um Fragen der Fehlernährung geht. „Teilchen und Süßkram" scheinen jedenfalls kein (im Sinne von adäquaten) Essen zu sein. Das gewünschte Schulfrühstück erhält damit auch hier den Sinn einer Kompensation mangelnder elterlicher resp. mütterlicher Primärverantwortung.

Der weitere Gesprächsverlauf dieser Gruppendiskussion, der auf differente Perspektiven zum hier verhandelten Sachverhalt hinweist, macht schließlich deutlicher, dass der

Blick der Pädagog*innen auf den Betreuungsbereich der kindlichen Ernährung von Fragen zur Sorgeverantwortung dominiert ist:

Transkription 5: Fach- und Lehrkräftegruppe *Calla*, Transkript „Ernährung der Kinder“
L2: aber da muss ich sagen seh ich die Verantwortung im Elternhaus. also wir nehmen den so viel schon ab, aber die Verantwortung für n Kind, und dafür dass dafür zu sorgen dass die gefrühstückt haben, wobei ich auch sage
E2: └ mhm
L2: es gibt Kinder die bestimmt nicht frühstücken können, nicht jeder ist so der Typ, wo ich dann wenigstens gucken muss dass die was getrunken
I: └ mhm
L2: haben ok,
I: └ mhm
L1: └ war ich auch im-war ich froh als ich achtzehn war und konnte zu
L2: └ ja └ aber
L1: Hause raus;
L2: └ich nehm den aber ich bin nicht bereit den jegliche Verantwortung abzunehmen.

Deutlich lehnt die Lehrerin L2 die Idee der Lehrerin L1 ab, in der Schule ein Frühstück für die Kinder anzubieten. Sie begründet dies mit dem Verantwortungsbereich der Eltern. Sie ist hierbei nicht bereit, „den jegliche Verantwortung abzunehmen“. Ernährung wird damit eindeutig als Teil der elterlichen Sorgeleistung und dabei als basaler Bestandteil der elterlichen Verantwortung gefasst. In der Ablehnung der Lehrerin L2 zeigt sich zugleich, dass hier ein Erfahrungsbereich zum Thema wird, der über das angesprochene Schulfrühstück hinausgeht: die Erfahrung der Erweiterung des pädagogisch-institutionellen Verantwortungsbereichs angesichts einer wahrgenommenen Abnahme elterlicher Verantwortung. Zwar setzt die Lehrerin L2 zunächst zu einer Relativierung des dargestellten Sachverhaltes an. Sie verweist auf Kinder, die morgens nichts essen wollen – eine Erfahrung, die die Lehrerin L1 unter Bezugnahme auf eigene biographische Erfahrungen validiert. Allerdings wird diese Perspektive nicht weiter vertieft. Stattdessen macht die Lehrerin L2 deutlich, dass sie die Idee des Schulfrühstücks kategorisch ablehnt. In der erneuten Bezugnahme auf diese Idee zeigt sich, wie eng die Pädagogin das Thema der Ernährung mit wahrgenommenen Verschiebungen des Verhältnisses von elterlicher und pädagogisch-institutioneller Sorgeverantwortung verknüpft. In der deutlichen Ablehnung der Idee des Schulfrühstücks zeigt sich zudem, dass die Lehrerin L2 dieser Entwicklung kritisch gegenübersteht und sie sich im Rahmen der Nahrungsversorgung gegen ein weiteres Verschieben des Verhältnisses zwischen elterlicher und pädagogisch-institutioneller Sorgeverantwortung sperrt. Die hier zutage tretenden Rahmeninkongruenzen lösen sich im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion nicht auf. Stattdessen wird über kompensatorische Essensangebote noch weitere 15 Minuten intensiv diskutiert und das Thema schließlich verworfen.

5 Fazit

Die Gruppendiskussionen machen deutlich, wie eng die befragten Pädagog*innen das Thema der Ernährung von Kindern mit Verschiebungen der elterlichen und pädagogisch-institutionellen Erziehungs- und Sorgeverantwortung verknüpfen. Geradezu analog zu (fach-)politischen Diskursen wird jedoch keine „eindeutige Verantwortungsverlagerung

von Familien hin zu öffentlichen Institutionen“ (*Richter/Andresen* 2012, S. 253) wahrgenommen. Die Pädagog*innen sehen sich eher in Bezug auf die Ernährung *einiger* Kinder zunehmend mit einer Erweiterung ihres Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichs konfrontiert. Damit wird deutlich, dass die Fach- und Lehrkräfte Differenzen in der elterlichen Erziehungs- und Sorgeleistung wahrnehmen. Hieraus ließe sich überlegen, dass in der Praxis ein Blick für die Varianzen der Betreuungskonstellationen, auf die die Forschung aufmerksam macht, vorliegt. Allerdings fällt in den Gruppendiskussionen auf, dass die Pädagog*innen *dichotome* Unterscheidungen zwischen Eltern und deren Erziehungs- und Sorgeleistungen entwickeln. Sie differenzieren zwischen Eltern, die den eigenen Erwartungen an Erziehung und Sorge entsprechen, und Eltern, die diesen Vorstellungen nicht genügen. Hier zeigt sich somit kein differenzsensibler, sondern ein normativer Blick der Fach- und Lehrkräfte, der – in Bezug auf die nutritive Versorgung von Kindern – am Konzept der elterlichen, insbesondere der mütterlichen, Primärverantwortung orientiert ist. Wie die Überlegungen zu institutionellen Nahrungsangeboten, die sich an Kinder richten, zeigen, sind die befragten Pädagog*innen in Bezug auf die kindliche Ernährung so auch nicht zur Aufgabe dieser Erziehungs- und Sorgekonzeption bereit. Entsprechende Angebote werden entweder kategorisch abgelehnt oder bleiben einer kompensatorischen Logik und somit Orientierung an der elterlichen Erstzuständigkeit verhaftet.

Damit ist die These der Neuordnungen der Erziehung und Sorge und folglich die These der veränderten Konstituierung von Kindheit zu differenzieren. So lassen sich für den Bereich der Nahrungsversorgung insofern Veränderungen konstatieren, dass pädagogische Institutionen vermehrt Nahrungsangebote bereitstellen und zunehmend Programme der Ernährungsbildung aufgreifen. Auf diskursiver Ebene hat sich jedoch nur wenig verändert. Die befragten Pädagog*innen bleiben weitgehend an traditionellen Erziehungs- und Sorgevorstellungen orientiert.

Vor diesem Hintergrund muss im Weiteren beobachtet werden, inwieweit sich der Bedeutungszuwachs der pädagogisch-institutionellen Betreuung im Kontext der Ernährung mittel- und langfristig auf Perspektiven von Professionellen der Kinderbetreuung auswirkt. Dabei wird auch auf elterliche Erziehungs- und Sorgekonzeptionen einzugehen sein. Zugleich ist entlang praxis-analytischer Zugänge zu klären, wie die elterliche und pädagogisch-institutionelle Erziehungs- und Sorgeverantwortung im Kontext der Nahrungsversorgung von Kindern konkret gestaltet wird. So wird zu analysieren sein, wie Eltern und pädagogische Institutionen aufeinander Bezug nehmen, welche spezifischen Arrangements der Erziehungs- und Sorgeverantwortung in Bezug auf die nutritive Versorgung von Kindern entworfen werden und wie damit Kindheit konkret hervorgebracht wird. Dies ist nicht zuletzt mit Blick auf die in der Forschung aufgezeigten Transformationen und Varianzen der Betreuungskonstellationen zu klären.

Anmerkungen

1 Das Zitat stammt aus dem empirischen Material, das dem Beitrag zugrunde liegt und auf das in Kapitel 4 eingegangen wird.

2 Neben dem Gesetz zur Neuregelung der elterlichen Sorge, das 1980 in Kraft trat, sind an dieser Stelle auch die Einführung der Hilfen für Erziehung im Jahre 1990 zu erwähnen. Zugleich sind der 1996 eingeführte Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab dem vollendeten dritten Lebensjahr des Kindes und der 2013 eingeführte Rechtsanspruch auf Förderung von Kindern ab dem vollendeten ersten Lebensjahr in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege zu nennen.

3 Die Sampleerweiterung durch eine luxemburgische Betreuungseinrichtung war einer Vertiefung der Forschung zur pädagogischen Relevanz der Nahrungsversorgung geschuldet.

Literatur

Althans, B./Schmidt, F./Wulf, C. (2014): Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. – Weinheim, Basel.

Althans, B./Tull, M. (2014): Irritierte Routinen: Essensangebote als Innovation in Ganztagsgrundschulen?! Eine empirische Untersuchung von Essenssituationen im Primarbereich. In: *Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J.* (Hrsg.): Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. – Wiesbaden, S. 193-202.

Arens-Azevedo, U./Pfannes, U./Tecklenburg, M. E. (2014): Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status Quo und Handlungsbedarfe. – Gütersloh.

Betz, T./de Moll, F. (2015): Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. In: Schmidt, T./Smidt, W. (Hrsg.): Professionalisierung in der Frühpädagogik – Landau, 29, 3, S. 371-392.

Bischoff, S./Betz, T. (2018): Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. In: *Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L.* (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. – Wiesbaden.

Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. – Berlin.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Wiesbaden.

Bollig, S./Honig, M.-S./Nienhaus, S. (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder. Université du Luxembourg: Early Childhood: Education and Care. Online verfügbar unter: http://hdl.handle.net/10993/27720, Stand: 29.07.2017.

DeStatis (2015): Kinder in der Kindertagesbetreuung. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_KitabetreuungMerkmale.html, Stand: 28.07.2017.

Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE) (2014): Ernährungsbildung … ist mehr als „gesundes“ Frühstück in der Kita. Online verfügbar unter: http://www.dge.de/nachrichten/detail/ernaehrungsbildung-ist-mehr-als-gesundes-fruehstueck-in-der-kita/, Stand: 11.07.2017.

Evers, A. (2011): Wohlfahrtmix und soziale Dienste. In: Evers, A./Heinze, R. G./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch Soziale Dienste. – Wiesbaden, S. 265-283.

Fegter, S./Heite, C./Mierendorff, J./Richter, M. (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Neue Praxis, Sonderheft 12.

Frindte, A. (2016): „Und das Wichtigste ist immer zu vermitteln, ich mag dein Kind“ – Professionelle Perspektiven auf interdependente Sorgetätigkeiten in Kindertageseinrichtungen. In: *Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Betz, T./Viernickel, S.* (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. – Freiburg, S. 85-111.

Honig, M.-S./Neumann, S./Schnoor, O./Seele, C. (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Université du Luxembourg. Online verfügbar unter: http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/12933/1/A4%c2%adEDUQUA_korr_4_131104.pdf, Stand: 29.07.2017.

Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. – Weinheim/München.

Hungerland, B. (2003): ‚Und so gedeiht das Baby!‘ Altersgerechte Entwicklung und Gesundheit als gesellschaftliche Norm und Leistung. In: *Hengst, H./Kelle, H.* (Hrsg.): Kinder – Körper – Identitäten.

Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandeln. – Weinheim, München, S. 139-160.

Klinkhammer, N. (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. – Marburg.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2008 bis 2012. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2012_Bericht.pdf, Stand: 05.01. 2018.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2011 bis 2015. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2015_Bericht.pdf, Stand: 28.07.2017.

Kutscher, N./Richter, M. (2011): Soziale Arbeit „im Kreise der Familie". Zur Wirkmächtigkeit von De- und Refamilialisierungspolitiken, Aktivierungspraxen und Risikokontrolle. In: *Kommission Sozialpädagogik* (Hrsg.): Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf. – Weinheim, München, S. 191-202.

Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (2015): Online verfügbar unter: https://www.laendermonitor.de/uebersicht-grafiken/indikator-3b-mittagsverpflegung-in-der-kindertagesbetreuung/drucken.nc.html, Stand: 07.07.2017.

Mangold, K./Muche, C./Volk, S. (2013): Educational Mix in der frühen Kindheit. Regionale Dienstleistungsinfrastrukturen im Vergleich. – Weinheim, Basel.

Methfessel, B./Höhn, K./Miltner-Jürgensen, B./Arens-Azevêdo, U. (2016): Essen und Ernährungsbildung in der KiTa. Entwicklung – Versorgung – Bildung. – Stuttgart.

Mohn, E./Althans, B. (2014): Mahl_Zeit. Essen im Übergang von KiTa und Schule (DVD). – Göttingen.

Mierendorff, J. (2010): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. – Weinheim, Basel.

Mierendorff, J. (2013): Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In*: Kelle H./Mierendorff, J.* (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. – Weinheim, Basel, S. 38-57.

Obermeier, C./Tull, M. (2014): Responsive Forschung im Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich. Feedbackgespräche in Kooperationen zwischen KiTa und (Ganztags-)Grundschule. In: *Althans, B./Engel, J.* (Hrsg.): Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen. – Wiesbaden, S. 207-228.

Oelkers, N. (2009): Liebe allein genügt nicht: Elternverantwortung als sozialpädagogische Zielkategorie. In: *Meyer, C./Tetzer, M./Rentsch, K.* (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension pädagogischen Handelns. – Weinheim, München, S. 213-224. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91601-9_13

Richter, M./Andresen, S. (2012): Orte ‚guter Kindheit'? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32, 3, S. 250-265.

Rose, L./Schäfer, K. (2009): Mittagessen in der Schule. Ethnografische Notizen zur Ordnung der Mahlzeit. In: *Rose, L./Sturzenhecker, B.* (Hrsg.): „Erst kommt das Fressen!" Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. – Wiesbaden, S. 191-203.

Schmidt, F. (2014): „Wat essen heißt. Und wie wichtig dat is." Über Essen und die Gaben der Nahrung. In: *Althans, B./Schmidt, F./Wulf, C.* (Hrsg.): Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. – Weinheim, Basel, S. 16-32.

Schulz, M. (2016): Essen im Kindergarten. In: *Täubig, V.* (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. – Weinheim, Basel, S. 132-150.

Schütz, A. (2016): Das Mittagessen in der Grundschule. Eine schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Setting. In: *Täubig, V.* (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. – Weinheim, Basel, S. 169-189.

Seichter, S. (2012): Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit. – Weinheim, Basel.

Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. – Wiesbaden.

Täubig, V. (Hrsg.) (2016): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. – Weinheim, Basel.

Textor, M. R. (2009): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen. – Norderstedt.

Vomhof, B. (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. – Weinheim.

Qualitätsmerkmale satirischer Publikationen in der (Sonder-)Pädagogik.

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

Thilo Schmidt

Zum Sachverhalt

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

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

Was ist das Motiv?

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

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2018, S. 225-228 https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.07

tiver Auswertungsverfahren auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Dieser Forschungszweig wird durch die gefälschte Studie vorgeführt, indem *Ellinger und Koch* (2016) sich typischer Vorgehensweisen und Argumentationsmuster entsprechender Forschungsartikel bedienen, um sie – für die Gutachter offensichtlich dezent genug – zu überzeichnen und in der anschließenden Erklärung (*Koch/Ellinger* 2017) mit spöttischem Unterton aufzudecken.

Die beiden Autoren führen zahlreiche Kritikpunkte an, von denen hier einige zentrale benannt werden sollen (*Koch/Ellinger* 2016; 2017):

- Standardisierte Förderprogramme seien für benachteiligte Kinder unpassend, da es eine standardisierte Förderung, die individuelle Folgen von sozialer Benachteiligung auszugleichen versucht, nicht geben könne.
- Solchen Trainings fehle häufig eine schlüssige theoretische Grundannahme. Zudem würden pädagogische Fragestellungen zwar genannt, aber nicht ernst genommen. Immer häufiger sei es einzig die Überzeugungskraft der dargestellten Daten, Zahlen und Forschungsmethoden, die über die Diskussionswürdigkeit eines Beitrags entscheide.
- Viele relevante und mitunter drängende pädagogische Fragen würden nicht gestellt, weil es womöglich nur sehr begrenzte empirische Möglichkeiten gäbe, sie zu beantworten. Offene Diskussionen um solche Fragen würden durch evidenzorientierte Forschung bald gänzlich verdrängt werden.
- Beiträge in der Logik einer Evidenzstudie würden bevorzugt veröffentlicht und von der Mehrzahl der Leserschaft kritiklos hingenommen. „Qualitätstragende“ Schlag- und Signalwörter in ausreichender Menge, reichlich einschlägige Messwertangaben in Abbildungen oder Tabellen und internationale Kooperationen seien dabei rezeptartig anwendbar, um wissenschaftliche Anerkennung zu sichern. Darüber hinaus dienten einschlägige Schlüsselbegriffe und Namen als Ausweis guter Forschung.
- Englischsprachige Termini und Literaturzitate sowie internationale Vernetzungen bürgten scheinbar für Qualität.
- Statistisches Wissen würde als Herrschaftswissen genutzt mit dem Kalkül, durch Verweise auf Literaturquellen angesagter Experten, den Leser zu blenden.
- Die Benennung methodischer Begrenzungen am Ende einer Studie erfolge häufig nur floskelhaft mit dem Ziel, weitere evidenzorientierte Forschung zu rechtfertigen.
- Peer-Review-Artikel und der Umfang an Drittmitteln, beides typische Merkmale quantitativ-empirischer Forschung, würden als Maßstab für die Qualität von Forschung missverstanden.
- Zusammengenommen würden Logiken und Begrifflichkeiten der quantitativ-psychologischen Forschung in die Sonderpädagogik importiert. Damit verbunden hätten sich fachfremde Bewertungskriterien und Qualitätsmerkmale eingeschlichen, was zu einer „Entkernung“ der Sonderpädagogik führe.

Die Kritik wird von *Koch* und *Ellinger* – wohl mit dem Ziel, Aufmerksamkeit zu erzeugen – mit satirischer Schärfe vorgetragen. Die meisten Kritikpunkte betreffen allerdings eher stilistische Fragen und Fragen nach der inhaltlichen Angemessenheit der Argumentation in Forschungsberichten, als dass sie das Evidenzparadigma *grundsätzlich* überzeugend in Frage stellen. Beispielsweise dürfte es schwer fallen, Argumente gegen eine internationale Öffnung von Forschung anzuführen, ohne sich die Gegenkritik der „Provinzforschung“ einzuhandeln. Auch hinsichtlich der Praxis, Experten zu bemühen, um eigene

forschungsmethodische oder statistische Entscheidungen zu begründen, lassen sich schwerlich schlüssige Alternativen finden. Das Gleiche gilt für die Benennung forschungsmethodischer Begrenzungen der eigenen Studie in Fachartikeln: Gegen diese Form der Selbstvergewisserung und Selbstkritik dürfte *an sich* kaum ernsthaft etwas einzuwenden sein. Keine wissenschaftliche Richtung ist zudem gänzlich frei von forschungsmethodischen Engführungen und Selbstreferenzialität. Die beiden letzten Kritikpunkte lassen sich also problemlos auf jedes beliebige andere wissenschaftliche Paradigma übertragen. Unbeantwortet bleibt auch die Frage, welche besseren Alternativen es zu einer gegenseitigen Begutachtung von Forschungsberichten, wie sie in Peer-Review-Verfahren angewendet werden, geben könnte, um dem Ziel guter Forschung gerecht zu werden oder dieses zumindest anzustreben. Nicht zuletzt der zentrale Kritikpunkt, eine standardisierte Förderung, die individuelle Folgen von sozialer Benachteiligung auszugleichen versucht, sei widersinnig (vgl. 1. Punkt oben), wirft Fragen auf: Müsste die Förderung von Kindern demnach also immer individualisiert erfolgen? Wenn ja, wie entkräften *Koch* und *Ellinger* dann das Gegenargument, individuelle Förderung sei (aus evidenzorientierter Perspektive) völlig subjektiv und beliebig?

Koch und Ellinger (2017, S. 10) verweisen in Abgrenzung zum Evidenzparadigma auf „ernsthafte pädagogische Überlegungen zu drängenden Fragestellungen und offene Diskussionen“, die in der Sonderpädagogik stattdessen zu bearbeiten bzw. zu führen seien und nennen als Beispiel die Förderung sozial benachteiligter Kinder in inklusiven Settings – eine Aufgabe, die den Rahmen standardisierter Förderprogramme verböte. Als weitere (vermeintliche) Antagonisten halten sie den auf Evidenzprüfung ausgerichteten Förderprogrammen die pädagogischen Ziele selbstständiger Lebensführung und Mündigkeit entgegen. Darüber hinaus plädieren sie für einen theoretischen und einen geisteswissenschaftlichen bzw. hermeneutischen Forschungszugang, der auf Sinnverstehen statt auf „eine Art Reparatur der Probanden“ ziele (ebd., S. 15). Sie verweisen damit abstrakt und sprunghaft auf alternative wissenschaftliche Perspektiven und Richtungen in der (Sonder-) Pädagogik, die nicht näher konkretisiert werden. Einen umfassenderen Gegenentwurf zu evidenzbasierter Forschung entwickeln sie nicht.[1]

Nicht von der Hand zu weisen ist, dass bei Vertretern evidenzorientierter Forschung, wie bei Vertretern anderer Forschungsrichtungen auch, bisweilen Grundüberzeugungen vorherrschen, die mehr auf Selbstbestätigung als auf sachliche Argumentation zielen. In der Binnenlogik des Paradigmas erscheinen empirische Studien, welche die Gütekriterien quantitativer Forschung erfüllen, gemeinhin als „gute“ und solche, die sie nicht erfüllen, allzu schnell pauschal als „schlechte“ Forschung. Quantitativ ausgerichtete empirische Bildungsforschung geriert sich in dieser Logik nicht selten als „überlegene“, da „ernstzunehmende“ Forschung. Vor diesem Hintergrund und auch vor dem Hintergrund der Expansion drittmittelstarker quantitativer Forschung in der Pädagogik erscheint das Anliegen der beiden Autoren daher grundsätzlich nachvollziehbar; Wissenschaftskritik ist erforderlichermaßen ein konstitutives Element von Wissenschaft.

Ist der Fake gelungen?

Kritik an evidenzorientierter Forschung ist in der Erziehungswissenschaft nichts Neues (vgl. z.B. das Streitgespräch zwischen *Gruschka* und *Klieme* 2015). Davon auszugehen ist

ferner, dass Fake-Studien jederzeit auch zu anderen Forschungsparadigmen veröffentlicht werden könnten. Ein bekanntes Beispiel, das postmoderne Theoriegebäude aufs Korn nimmt, schrieb Sokal (1996); ein aktuelles Beispiel, das v.a. Gender Studies verballhornt, verfassten James Lindsay und Peter Boghossian unter Pseudonym (*Lindsay/Boyle* 2017). Bemerkenswert ist aber die Akribie, mit der *Koch* und *Ellinger* vorgehen. Die Autoren haben offenbar ein Feindbild ausgemacht, auf das sie sich mit einer gehörigen Dosis schwarzen Humors „eingeschossen" haben. Damit stellt sich die Frage, ob den beiden konfrontationsfreudigen Autoren ihr anvisierter Coup gelungen ist. Ist das (quantitative) Evidenzparadigma durch den gefälschten Forschungsbericht wirkungsvoll und gar nachhaltig in Frage gestellt? Ist der Beweis erbracht, dass es sich bei diesem Paradigma im Kern um eine sinnleere, von Worthülsen getragene Pseudo-Forschung handelt, die dem eigentlichen Auftrag pädagogischer Forschung nicht gerecht wird?

Koch und *Ellinger* ist es mit ihrem Streich auf launige Art gelungen, auf Schwachstellen quantitativer Forschung in der (Sonder-)Pädagogik aufmerksam zu machen. Das Eis, auf dem sie sich bewegen, ist allerdings dünn, die gewählten Mittel äußerst grenzwertig. Die Autoren verweisen in ihrer Erklärung (*Koch/Ellinger* 2017, S. 1) darauf, dass sie mit dem Fake-Artikel etwas beweisen wollen, „(...) ohne bereits vorhandene beispielhafte Veröffentlichungen von geschätzten Kollegen zu kritisieren bzw. sie demontieren zu müssen". Dies ist ihnen *nicht* gelungen.

Anmerkung

1 Einen „pädagogisch begründeten Gegenentwurf", wie auf dem Rückumschlag postuliert, formuliert auch der Band von Ahrbeck u.a. (2016) nicht. Von Ausnahmen abgesehen handelt es sich eher um eine krude Mischung verkürzter Statements.

Literatur

Ahrbeck, B./Ellinger, S./Hechler, O./Koch, K./Schad, G. (2016): Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände. – Stuttgart.

Ellinger, S./Koch, K. (2016): Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms „Kuno bleibt am Ball" (KUBA). Zeitschrift für Heilpädagogik, 67, 11, S. 513-525.

Gruschka, A./Klieme, E. (2015): Wie ist die Erfolgsgeschichte der empirischen Bildungsforschung zu bewerten? (Streit-)Gespräch. Forschung Frankfurt, 1, S. 110-117.

Koch, K./Ellinger, S. (2016): Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – Eine Satire. Sonderpädagogische Förderung heute, 61, 3, S. 312-320.

Koch, K./Ellinger, S. (2017): Was haben Sie sich beim Lesen gedacht? Zum Beitrag „Förderung sozial benachteiligter Kinder ..." und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste. Behindertenpädagogik, 56, 1, S. 9-16.

Lindsay, J./Boyle, P. (2017): The conceptual penis as a social construct. Cogent Social Sciences, 3, S. 1-6. https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1330439

Schmoll, H. (2016): Evidenter Unsinn: Gefälschte Studie narrt die Bildungsforschung. FAZ, 23.11.2016, N4.

Sokal, A. (1996): Transgressing the Boundaries. Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity. Social Text, 46/47, S. 217-252. https://doi.org/10.2307/466856

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

Dagmar Hoffmann, Claudia Wegener

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

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2018, S. 229-235 https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.08

Forschungsstand und Forschungsprämissen

Von jeher stellen Musiker/innen, Sportler/innen, Film- und Fernsehheld/innen für Heranwachsende Entwürfe bereit und fungieren in bestimmten Entwicklungsphasen als bedeutsame Rollenmodelle (u.a. *Eulenbach* 2013; *Wegener* 2008; *Fritzsche* 2011). Stars aus verschiedensten kulturellen Bereichen sind für Kinder und Jugendliche temporäre, zuweilen informelle Identifikationsfiguren, mit denen sie sich vergleichen, denen sie im Hinblick auf verschiedene Eigenschaften und Fähigkeiten nacheifern, die ihnen Anregungen mitunter für berufliche Orientierungen, Lebensstile, Genderkonzepte und das eigene Aussehen geben. In der pädagogischen Psychologie und Bildungsforschung werden mediale Vorbilder als „Fernvorbilder", Personen des unmittelbaren Umfeldes als „Nahvorbilder" bezeichnet (siehe u.a. *Ittel/Oestreich/Haussmann* 2014; *Eulenbach* 2013). Beide können eine Inspirationsquelle sein oder – wie *Lockwood* und *Kunda* (1997, S. 100) herausgearbeitet haben, „self-enhancing" oder „self-deflating" befördern. Die Funktionen, die Vorbilder erfüllen, sind demzufolge vielfältig und vor allem in Bezug auf die biografisch relevanten Konsequenzen, d.h. die nachhaltige Identitätskonstruktion, schwer zu ermitteln. Da es an medienbiografischen Studien sowie Langzeituntersuchungen fehlt, weiß man kaum etwas darüber, wie relevant mediale Zuwendungen und Identifikationen dauerhaft sind, d.h. welche Rolle es für die Persönlichkeitsentwicklung spielt, sich beispielsweise im Alter von fünf Jahren mit Harry Potter, mit acht Jahren mit Spiderman intensiv zu beschäftigen, im Alter von elf bis 14 Jahren Cristiano Ronaldo anzuhimmeln und danach sich zeitgleich für Multitalente wie Stefan Raab, Jan Böhmermann und Olli Schulz fasziniert zu zeigen. Allein das Vokabular von Anhimmeln, Nacheifern, Identifizieren, Bewundern und Faszinieren veranschaulicht sowohl unterschiedliche Bedeutungsdimensionen sowie auch den subjektiven Charakter des personalen Investments und des kognitiven sowie emotionalen Involvements. Die Genese einer empfundenen Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit (self-deflating) werden in deutschsprachigen Studien kaum berücksichtigt.

Die breite Palette an potentiellen Vorbildern in den Medien erschwert ihre Erforschung, es sei denn, man gibt eine Personenliste wie im oben angeführten Beispiel vor. *Götz* (2007, S. 22) ermittelte vor gut zehn Jahren allein 900 Hauptfiguren im Kinderfernsehen, die theoretisch der Identifikation und entwicklungsrelevanten Orientierung dienen konnten. Diese Zahl dürfte sich zwischenzeitlich deutlich potenziert haben. Bedenkt man zudem alle weiteren Rollenmodelle in Kinderbüchern, Zeitschriften und Internet, so sind die Auswahlmöglichkeiten allein für Kinder enorm groß. Insofern ist es verständlich, wenn Heranwachsende sich in Untersuchungen ungern auf eine Figur festlegen wollen und „Heldenpatchwork"[3] betreiben. Speziell für den Musikbereich konnten jüngst in der repräsentativen Studie Trend Tracking Kids 2017 179 verschiedene von Kindern und Jugendlichen favorisierte Bands und MusikerInnen identifiziert werden[4]. Angebotsvielfalt und Geschmackspräferenzen sind demnach äußerst heterogen. In der BRAVO-Studie[5] aus dem Jahr 2016, die explizit die Idole der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren abgefragt hat, changierten unter den zehn meist genannten Idolen vier Schauspielerinnen, drei Fußballer und zwei Sängerinnen. Im Vergleich zu den Vorjahren lässt sich bei den Nennungen prinzipiell feststellen, dass nun auch erstmals Idole aus dem Social Media-Bereich genannt werden. So nimmt aktuell die YouTuberin Bianca Heinicke (bibisbeautypalace) den zweiten Platz in der Liste ein.

Mit der Frage nach Vorbildern ist eine spezifische Funktion vorgegeben. Will man diese offen lassen und fragen, welche Bedeutung solche Personen für Jugendliche haben, die sie aus den Medien kennen und die ihnen wichtig sind, bietet sich der Begriff der medialen Bezugspersonen an (*Wegener* 2008). Auf Basis vorhandener qualitativer Daten lässt sich die funktionale Bedeutung von medialen Bezugspersonen im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung zumeist recht gut beschreiben. Medienfiguren dienen demnach der Bewältigung der Alltagsprobleme und jugendtypischen Entwicklungsaufgaben, sie ermöglichen Probehandeln, das Durchspielen sozialer Rolle und erlauben zuweilen symbolisch-imaginär erste Beziehungserfahrungen in Form von Beziehungsentwürfen und Parasozialität. Allerdings sei hier angemerkt, dass vielfältige Medienaneignungsprozesse die Bewältigung der „Meta-Entwicklungsaufgabe" (*Hoffmann* 2011, S. 52) – sprich die Identitätskonstruktion – zum Ziel haben und Entwicklungsbewältigung stets eine naheliegende Erklärung für die Beschäftigung *auch* mit Medienfiguren sind (vgl. u.a. *Eulenbach* 2013; *Theunert* 2009). Identitätskonstruktion als übergeordnete Aufgabe umfasst dabei viele Entwicklungsbereiche, etwa die der physiobiologischen Reifung, der Autonomieausbildung, der Geschlechtsorientierung, der politischen und beruflichen Orientierung sowie den Aufbau einer partnerschaftlichen Beziehung. Ferner steht dabei häufig die Ressourcenperspektive im Vordergrund, weil anzunehmen und auch zu beobachten ist, dass Jugendliche sich grundsätzlich in ihrer Entwicklung voranbringen und nicht behindern wollen.

Klein (2012) fokussiert komplementär in ihrer medienbiografisch angelegten Studie, die dem Bereich der Fanforschung zugeordnet werden kann, auf den Erwerb einer „medialen Vorbildkompetenz". Diese ist das Ergebnis einer intensiven Beschäftigung mit einem Star – in dem Fall dem US-amerikanischen Musiker Bruce Springsteen. Vorbildkompetenz manifestiert sich und wird lebensgeschichtlich immer wieder positiv wirksam. Nur selektiv und anlassbezogen werden auch „schlechte resp. falsche Vorbilder" thematisiert sowie zugehörige Phänomene (Fehlleistungen) in ihren Wirkungen erforscht. Als Beispiel sei hier der Fußballspieler Marco Reus angeführt, der jahrelang ohne Führerschein Auto gefahren ist oder die Sängerin, Schauspielerin und ehemaliger Kinderstar Miley Cyrus, die u.a. durch Drogenkonsum und provokative Auftritte des Öfteren wieder für Empörung sorgte. Dabei geht es in der Regel um eine normative Perspektive, die für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen und Institutionen von je spezifischer Bedeutung ist. Auch diese muss von einem streng wissenschaftlichen Blick getrennt werden.

Ferner ausbaufähig sind Untersuchungen hinsichtlich der geschlechtsspezifischen und diversen Zuwendung zu Vorbildern. So zeigen sich in einer Studie von *Makarova* und *Herzog* (2014) weibliche Jugendliche bei der Wahl ihrer beruflichen Vorbilder deutlich weniger geschlechterstereotyp als männliche, die fast nur Personen gleichen Geschlechts als Vorbilder wählen. *Ittel/Oestreich/Haussmann* (2014) kommen in ihrer leitfadengestützten Befragung von Schüler/innnen der 5. und 6. Klassen zu dem Ergebnis, dass nur das erstgenannte Vorbild gleichgeschlechtlich ist. In dem Zusammenhang ist freilich von Interesse, welche Medienfiguren sich für alle Geschlechter eignen, welche zudem kulturübergreifend funktionieren und welche Diversität repräsentieren und befördern. So liegen nach unseren Recherchen keine Studien vor, die ethnische Herkunft oder Menschen mit Behinderung berücksichtigt haben und zwar sowohl als Vorbildhabende oder Vorbildseiende. Dabei beeindrucken oftmals gerade die Personen, die mit einer schweren Krankheit umgehen müssen, bei den Paralympics außergewöhnliche Leistungen zeigen oder sich als Künstler/innen im professionellen Kulturbetrieb behaupten (siehe *Mendl* 2015, S. 111f.).

2 Ansätze und methodologische Probleme

Es gibt innerhalb der sozialwissenschaftlichen Jugendmedienforschung einige Ansätze, um Vorbilder und ihre Bedeutung zu erfragen und zu erforschen. Zunächst einmal ist man aber mit der ambivalenten Verwendung von Begrifflichkeiten konfrontiert, was nicht nur Konsequenzen für die Vergleiche von empirischen Befunden mit sich bringt, sondern auch für die Interpretation der erhobenen Daten selbst, da Begriffe von Befragten unterschiedlich konnotiert werden (*Wegener* 2008, S. 16ff.). Geläufig sind in Befragungen neben dem Begriff des Vorbilds auch Held, Idol und Star, im wissenschaftlichen Kontext ferner Leitfigur und Rollenmodell. Die verwandten Begriffe werden unterschiedlich konzeptioniert und sind nicht immer trennscharf (im Überblick *Wegener* 2008, S. 15ff.; *Eulenbach* 2013, S. 251ff., S. 263f.; *Mendl* 2015, S. 46ff.). Eine systematische Operationalisierung für Befragungen steht noch aus.

Analytische Differenzierungen können Jugendliche in einer Befragungssituation natürlich nicht vornehmen. Sie reagieren intuitiv, selbst wenn sie nur eine vage Vorstellung davon haben, was mit Vorbild gemeint sein kann. In der Untersuchung von *Ittel/ Oestreich/Haussmann* (2014) wussten beispielsweise 14% der Heranwachsenden nicht, was ein Vorbild ist. Weiterhin wurde der Begriff von den Befragten nicht einheitlich benutzt (ebd., S. 61). Bemüht man sich in der Untersuchung jeweils um eine ausführliche Erklärung und definitorische Hilfestellung, so ist nicht auszuschließen, dass man die Antworten dadurch beeinflusst und konditioniert. Generell fordert der Begriff des Vorbilds moderne Individuen heraus, da er wie oben erwähnt häufig normativ im Sinne eines „guten Vorbilds“ verstanden wird und oft somit sozial erwünschte Nennungen evoziert. Der Besitz eines Rollenmodells kann zudem negativ interpretiert werden, da angenommen wird, man müsse jemanden nachahmen, sei keine eigenständig entwickelte Person. Eine solche Konnotation führt dazu, dass Menschen sich hinsichtlich ihres Vorbildes nicht gern offenbaren. Für viele Kinder und Jugendliche sind Vorbilder ein privates, schambehaftetes Thema und entsprechend empfindlich und zurückhaltend agieren sie in Befragungen (ebd., S. 52).

Vorbilder sind austauschbar, sind kombinierbar, überzeugen zuweilen nur durch einzelne Charaktereigenschaften und Kompetenzen. Unstrittig ist, dass Rollenmodelle der unmittelbaren Lebenswelt von denen aus medialen Kontexten unterschieden werden sollten, da sich hier andere Beziehungsqualitäten herstellen und die Interaktion mit Menschen des nahen Umfeldes durch Reziprozität gekennzeichnet ist. Der von *Wegener* (2008) favorisierte Begriff der medialen Bezugspersonen schließt explizit parasoziale Beziehungen zwischen Fan und Präferenzfigur ein. Betont wird zudem die komplexe Beziehungsstruktur, die sich im Laufe einer andauernden Identifikationsphase entwickelt, die vielschichtig zu betrachten ist und außerdem durch soziale Brüche gekennzeichnet sein kann. Es spricht also einiges dafür, den Vorbildbegriff von seiner „moralischen Bewertung“ zu befreien und verstärkt das konkrete „Beziehungsgeschehen zwischen Leitfiguren und Kindern/Jugendlichen“ in den Blick zu nehmen (*Mendl* 2015, S. 45). Für die empirische Forschung ist damit aber eine besondere Herausforderung verbunden: Entweder man fokussiert tatsächlich auf den normativ besetzten Begriff des Vorbildes und fragt danach oder lässt Raum für die eigene Deutung der Subjekte, was vor allem qualitative Studien ermöglichen.

Mehrheitlich aber hat man es im Bereich der Vorbildforschung mit quantitativen Untersuchungen zu tun, die sich aber nicht alleinig mit der Bedeutung und Funktion medialer

Vorbilder beschäftigen. Die Abfrage von Vorbildern ist oft allgemein gehalten und zumeist in größere Befragungszusammenhänge integriert, was Interpretationen und vergleichende Deutungen über die Zeit und mit anderen Studien erschwert. Je nach Fragestellung gilt es zu entscheiden, ob man eine offene Abfrage der Vorbilder vornimmt oder eine Liste an Medienakteuren anbietet. Das erste Vorgehen ist deutlich aufwändiger, aber in der Regel aussagekräftiger und obendrein zeitgemäßer, da sich eher die pluralisierte und mitunter diversifizierte Akteursvielfalt in den verschiedenen Medien abbilden kann. Eine Antwortbeeinflussung respektive ein Priming ist immer auch durch den Befragungskontext gegeben. So werden des Öfteren in Panoramastudien, die sich mit verschiedensten Lebensbereichen wie Familie, Schule, Religion und Freizeit beschäftigen, auch Fragen nach den Vorbildern gestellt. Hier werden öfter Vorbilder aus dem Nahbereich genannt. So gibt in der Studie von *Maschke* u.a. (2013, S. 179) jeder fünfte Befragte im Alter zwischen zehn und 18 Jahren Mutter bzw. Vater als Vorbild an. Gut ein Drittel der Jungen aber nur 5% der Mädchen nennen einen Sportler/eine Sportlerin als Vorbild. Die jungenspezifische Affinität zu Sportlern ist ein Befund, der über Jahrzehnte immer wieder zu finden ist und evident konstant bleibt (u.a. *Ittel/Oestreich/Haussmann* 2014, S. 51f.; KIM-Studien[6]). Platziert man die Frage nach den Vorbildern in eine Untersuchung, in der es ansonsten um Mediennutzung/-aneignung geht, werden zumeist verstärkt Medienpersonen als Vorbilder angeführt, d.h. ein Bias induziert. In den KIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest wird seit dem Jahr 2000 regelmäßig danach gefragt, wofür Kinder und Jugendliche schwärmen[7]. Allein die Frage nach dem ‚Schwarm' lässt jedoch kaum reale Personen als Nennung erwarten. Nur um die 10% geben folglich Menschen des privaten Umfeldes als Vorbilder an, mehrheitlich werden Personen aus dem Medienbereich angeführt. Hinzu kommt, dass neben der Art der Abfrage häufig auch die Altersgruppen variieren. So wird in der oben genannten Studie von *Maschke* u.a. (2013) die Altersgruppe der zehn bis 18-Jährigen erfasst, in den KIM-Studien die Altersgruppe der sechs bis 13-Jährigen befragt, in den JIM-Studien die Altersgruppe der 12- bis 19-Jährigen.

Quantitative Untersuchungen zu Vorbildern haben oftmals einen deskriptiven Charakter und sind querschnittlich angelegt. Eine Ausnahme stellen besagte KIM-Studien dar, die die Vorbilder (Schwärme) der Kinder im Alter bis zu 13 Jahren kontinuierlich offen erheben und dann jeweils bereichsweise ordnen (in TV/Film, Sport, Musik, privates Umfeld, Bücher/Comics). Nur selten aber werden einzelne Merkmale des Vorbilds und Orientierungsaspekte erfragt. Status, Berufsfeld, Geschlecht, Alter und Ethnie können zumeist bei Medienpersonen ermittelt werden, aber welche besonderen Kompetenzen, Talente, Leistungen sowie Eigenschaften der Personen, die als Vorbild fungieren, besonders wertgeschätzt werden, wird selten detailliert erfasst. *Ittel/Oestreich/Haussmann* (2014, S. 57) berichten, dass die von ihnen befragten Mädchen in der frühen Adoleszenz an ihren Vorbildern häufig Sympathie, Erfolg und Aussehen schätzen, die Jungen besonders Erfolg, Mut und Selbständigkeit. Auch in welchen konkreten Situationen Vorbilder eine besondere Rolle spielen, Zuwendungsgrade und Interaktionen, geteilte Lebenswelten und Werte werden oftmals in Untersuchungen vernachlässigt. So stellt sich etwa auch die Frage nach Beziehungsbrüchen und etwaigen konflikthaften, unmoralischen Vorbildselbstpräsentationen und ihren Konsequenzen. Dies lässt sich in qualitativen Studien eher ermöglichen. Nachteil ist bei einem solchen Vorgehen die fallanalytische Ausrichtung und dass in der Regel eben nur wenige Untersuchungsteilnehmende beforscht werden können.

3 Forschungsfragen und Desiderata

Vor dem Hintergrund der skizzierten Problematiken, insbesondere der selektiven und divergenten Forschungsansätze, wäre eine stärkere Konturierung und disziplinäre Abstimmung nicht zuletzt bei der Verwendung von Begriffen und Abfragedesigns wünschenswert. Vorbildforschung ist kein autarkes Forschungsfeld, sondern – so unser Eindruck – eher ein Appendix in den Sozialwissenschaften. Dabei ist unstrittig, dass über Vorbildpräferenzen von Heranwachsenden durchaus zeitdiagnostische Problemlagen, Moraldiskurse sowie die Bedeutung biografischen Lernens im Kontext von Entwicklung und Sozialisation erfasst und herausgestellt werden können. Zusammenfassend schlagen wir sowohl für die rekonstruktive als auch prospektive Einordnung und Deutung medialer Bezugspersonen folgende erkenntnisleitenden Forschungsfragen vor:

- Welche Rolle und Funktionen übernehmen mediale Präferenzfiguren *temporär* respektive *dauerhaft* und zwar *sowohl* entwicklungsphasenspezifisch *als auch* biografisch (z.B. als Lernobjekt, Identitätsmarker, nachhaltiges Vehikel)?
- Wie haben sich in *Vergangenheitsgesellschaften* Beziehungen zu medialen Vorbildern hergestellt und welche Veränderungen ergeben sich durch den medialen Wandel (Vielfalt an Personen, neue Aneignungs- und Zuwendungsmodi, Multichannels)?
- Wie lässt sich *Vorbilder-/Heldenpatchwork* empirisch untersuchen (Rekonstruktion relevanter Personen querschnittlich und im Lebensverlauf)?
- Inwieweit evozieren bestimmte mediale Vorbilder eine *riskante Identitätsentwicklung* (z.B. Überidentifikationen, Adaption von Risikoverhalten und Ideologien)?
- Inwieweit wählen Heranwachsende ihre Vorbilder *geschlechterstereotyp/-unabhängig* (genderbending/-blending)?
- Welche *Bürden* tragen überhaupt *mediale Vorbilder* und inwieweit wissen sie um die Aspekte, die sie zum Vorbild für Heranwachsende machen (Verantwortung der Präferenzfiguren)?

Anmerkungen

1 „Günther Jauch: ‚Ich mag die Helden des Alltags'", Beitrag von Mike Powelz vom 25.08.2017. Online verfügbar unter: https://www.goldenekamera.de/tv/article211694371/Guenther-Jauch-Ich-mag-die-Helden-des-Alltags.html, Stand: 16.01.2018.
2 Mehrfachantworten waren möglich.
3 Zum Begriff des „Heldenpatchwork" siehe Czepel (2013, S.13).
4 Studie von iconkids & youth international research GmbH München.
5 Bauer Media Group, BRAVO. Online verfügbar unter: https://www.presseportal.de/pm/13440/3404595, Stand: 08.03.2018.
6 Die Untertitel der Studien variieren, zuletzt lautete er „Kindheit, Internet, Medien". Alle Studien sind online abrufbar unter: https://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-2, Stand: 08.03.2018.
7 Quelle siehe Endnote 6.

Literatur

Czepel, R. (2013): Kompass fürs Leben. upgrade. Magazin für Wissen und Weiterbildung der Donau-Universität Krems, 8, 4, S. 9-13. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_7

Eulenbach, M. (2013): Stars, Musikstars, Castingstars: Zum Verhältnis von medialen Starinszenierungen und Identitäts- und Entwicklungsprozessen im Jugendalter. In: *Heyer, R./Wachs, S./Palentien, C.* (Hrsg.): Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation. – Wiesbaden, S. 249-292. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_7

Fritzsche, B. (2011): Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur. (2. Aufl.) – Wiesbaden.

Götz, M. (2007): Die Fernsehfiguren der Kinder. TeleviZIon, 20, 2, S. 22-27.

Hipeli, E./Süss, D. (2013): Werther, Soap Stars und Ego-Shooter-Helden: Das Einflusspotenzial medialer Vorbilder. In: *Schweiger, W./Fahr, A.* (Hrsg.): Handbuch Medienwirkungsforschung. – Wiesbaden, S. 191-205. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18967-3_9

Hoffmann, D. (2011): Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten – Ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter. Psychologie & Gesellschaftskritik, 35, 2, S. 51-71.

Ittel, A./Oestreich, C./Haussmann, C. (2014): So will ich auch sein. Zur Bedeutung von Vorbildern im Kindes- und Jugendalter. In: *Kalcher, A. M./Lauermann, K.* (Hrsg.): Vorbilder. Erziehen wohin? – Salzburg, S. 46-62.

Klein, C. (2012). Mediale Vorbildkompetenz. Eine Studie am Beispiel der Fans von Bruce Springsteen. – Weinheim/Basel.

Lockwood, P./Kunda, Z. (1997): Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 1, S. 91-103. https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.91

Makarova, E./Herzog, W. (2014): Geschlechtsuntypische Berufswahlen bei jungen Frauen: Muss das Vorbild weiblich sein? Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34, 1, S. 38-54.

Maschke, S./Stecher, L./Coelen, T./Ecarius, J./Gusinde, F. (Hrsg.) (2013): Appsolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. – Bielefeld.

Mendl, H. (2015): Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien. – Stuttgart.

Theunert, H. (Hrsg.) (2009): Jugend – Medien – Identität: Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. – München.

Wegener, C. (2008): Medien, Aneignung und Identität: „Stars" im Alltag jugendlicher Fans. – Wiesbaden.

Verena Cornely Harboe, Mirka Mainzer-Murrenhoff, Lena Heine (Hrsg.)

Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen

Interdisziplinäre Impulse
für DaF/DaZ in der Schule

2016, 244 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-3436-3
E-Book: 21,99 €, ISBN 978-3-8309-8436-8

Der Sammelband versucht durch einen interdisziplinären Zugang, Lehrenden im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung sowie Lehrkräften aus der schulischen Praxis Impulse für die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen insbesondere mit Fluchterfahrungen zu geben.

Claudia Benholz, Magnus Frank, Constanze Niederhaus (Hrsg.)

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen

Beiträge aus Forschung und Schulpraxis

Sprach-Vermittlungen, Band 16, 2016,
372 Seiten, br., 37,90 €, ISBN 978-3-8309-3277-2
E-Book: 33,99 €, ISBN 978-3-8309-8277-7

Im Mittelpunkt der Beiträge stehen die Fragen: Wie können die pluralen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern anerkannt und sprachliche Bildung als gesamtsprachliches Projekt gefördert werden? Wie können Lehrerinnen und Lehrer für die pädagogische Aufgabe des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler qualifiziert werden?

WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

Kino und Schule als Orte der Filmbildung und der medienpädagogischen Lehre

Florian Krauß

1 Einleitung

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

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

2 Kontextualisierung in Konzepte der Filmbildung

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

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2018, S. 237-243 https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.09

Seminare zum Kinder- und Jugendfilm und zur Filmbildung kontextualisierten die Besuche der SchulKinoWochen durch Einführungen in jenes medienpädagogische Feld, das seine Wurzeln in der Kinoreform-Bewegung trägt: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begegneten deren Vertreter_innen dem jungen Medium Film mit dem Ruf nach bewahrpädagogischen Restriktionen; in Teilen forderten sie jedoch auch die Produktion qualitativ und pädagogisch hochwertiger Filme ein, worin sich erste Ansätze eines instruktiven pädagogischen Umgangs mit Film andeuten (vgl. *Schorr* 1990; *Süss*/*Lampert*/*Wijnen* 2010, 54f.).

Mittlerweile sind Kino und Film selbst in Teilen Historie. Filmgeschichte kann ein zentrales Vermittlungsziel und einen wichtigen Gegenstand der Filmbildung ausmachen (vgl. z.B. *Fahle*/*Hediger*/*Sommer* 2011). *Loebenstein* (2009, S. 203) schreibt speziell Filmmuseen die Rolle zu, Qualitäten historischer oder historisch werdender „Bewegtbildmedien" zu vermitteln. In den Seminaren zur Filmbildung wurden mittels Exkursionen und ergänzender Gespräche mit Museumspädagogen und -pädagoginnen auch solche Institutionen und ihre Vermittlungsarbeit in den Blick genommen. Neben Organisationen wie Vision Kino oder Filmclubs und -werkstätten, in denen Kinder und Jugendliche selbst Filme herstellen, zählen Kinematheken zu wichtigen Akteuren der Filmbildung.

Grundsätzlich kann man dieses heterogene Feld in rezeptiv-analytische und aktiv-kreative Herangehensweisen unterscheiden (vgl. *Middel* 2011). Letztere sind stark handlungsorientiert und vor allem auf ein „emotional-subjektive[s] Filmerleben" (*Decke-Cornill*/*Luca* 2007, S. 11) ausgerichtet: In der praktischen Videoarbeit können Kinder und Jugendliche das Handlungsfeld Film mit Themen und Motiven aus Lebenswelt, Medienkultur und Alltagskommunikation verknüpfen (vgl. *Middel* 2011; *Spielmann* 2011). Entsprechende Projekte finden häufig außerhalb der Schule durch Initiativen in Bundesländern, Kommunen und in der freien Szene statt.

Die unter den rezeptiv-analytischen Ansatz zu fassenden Projekte sind hingegen primär in schulischen Kontexten angesiedelt. Zum Teil innerhalb der Literatur-, Kunst- und Musikdidaktik entstanden (vgl. z.B. *Pfeiffer* 2011) und stark von der französischen Filmpädagogik, allen voran *Bergalas* Buch „Kino als Kunst" (2006), beeinflusst, liegt der Schwerpunkt auf Filmästhetik und -geschichte. Die rezeptiv-analytischen Herangehensweisen können zudem das Ziel der Medienkritik beinhalten, nach dem Heranwachsende zur kritischen Distanz gegenüber Filmen bzw. Bewegtbild-Medien zu befähigen sind, oder rezeptionsästhetische Ansätze integrieren, nach denen Lernende zu selbstreflexiven Zuschauer_innen erzogen werden (vgl. *Decke-Cornill*/*Luca* 2007, S. 14). Vor dem Hintergrund filmsoziologischer Arbeiten und Rezeptionsstudien (vgl. z.B. *Vollbrecht* 2006) liegt es nahe, in dem analytischen Vorgehen auch Bezüge zur eigenen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen herauszuarbeiten.

Von den unterschiedlichen Ansätzen ausgehend, sind verschiedene Inhalte und Kompetenz-Bereiche der Filmbildung differenziert worden: Das Konzeptpapier von *Vision Kino* und der *Länderkonferenz MedienBildung* (2011) führt Filmanalyse, Filmproduktion und Präsentation, Filmnutzung sowie Film in der Mediengesellschaft an. *Zahn* (2012, S. 16) hält solch eine „administrativ-bildungspolitische" Fassung von Filmbildung allerdings für verkürzt, da sie zu sehr auf der Annahme von Kompetenzen bzw. klaren Lernresultaten beruhe und dabei aktuellere Bildungstheorien und den Prozesscharakter von Bildung vernachlässige.

In der Kontextualisierung und Vorbereitung der SchulKinoWochen-Begleitung in Siegen wurden solche Diskurse aufgegriffen und unterschiedliche Herangehensweisen der Filmbildung diskutiert, wenngleich rezeptiv-analytische im Mittelpunkt standen. Für diese

Schwerpunktsetzung waren unter anderem die Zuordnung in dezidiert wissenschaftliche Module und praktische Gründe ausschlaggebend: In Lehrveranstaltungen im regelmäßigen Rhythmus lassen sich Filmgespräche bzw. -analysen leichter integrieren als zeitaufwendigere handlungsorientierte Workshops.

Zudem lernten die Studierende selbst (insbesondere in dem Seminar Kinder- und Jugendfilm) dezidiert Filmanalyse-Ansätze kennen, darunter speziell medienpädagogisch und kinderfilmspezifisch ausgerichtete (vgl. u.a. *Schäfer* 2014; *Kurwinkel*/*Schmerheim* 2013). Mit den entsprechend gerahmten SchulKinoWochen ging eine weitere Schwerpunktsetzung einher: auf die Kontexte Schule und Kino.

3 Kino und Schule als Orte der Filmbildung

Versuche, Filmbildung gerade im Kino zu betreiben, sind aus früheren Zusammenhängen, wie Filmclubbewegungen seit den 1950er-Jahren oder der Filmvermittlung Kommunaler Kinos ab den 1970er-Jahren, bekannt (vgl. *Middel* 2011). Zentrales Element ist das Filmgespräch, das eine Brücke zum Verständnis des Films bauen soll (vgl. *Stiletto* 2011) und durch das das Kino als zumindest Jahrzehnte lang „typischer Freizeit- und Unterhaltungsort von Jugendlichen" (*Stiletto* 2011) zugleich eine Zweckentfremdung erfährt. Diese schulische, pädagogische Rahmung ist nicht unproblematisch, gerade wenn Filmbildung bei der Rezipierenden-Sicht ansetzt oder, wie bei *Bergala* (2006), ein sinnliches Vermitteln von „Kino als Kunst" sein soll. „Kann eine Institution wie das Schulsystem der Kunst (und dem Kino) als Alterität Rechnung tragen? […] So wie die Schule funktioniert, ist sie für diese Arbeit nicht geschaffen. Doch zugleich ist sie für die meisten Kinder heute der einzige Ort, an dem eine Begegnung mit der Kunst überhaupt stattfinden kann", schreibt *Bergala* (2006, S. 31) und verweist so auf eine grundsätzliche Schwierigkeit der schulischen Kulturvermittlung (vgl. auch *Liebau* 2012).

Das Kino kann aufgrund seiner Differenz zum Klassenzimmer die sinnliche und konzentrierte Begegnung, für die *Bergala* (2006) plädiert, als auch ein „emotional berührendes Filmerlebnis" (*Jahn* 2011) wohl noch am ehesten ermöglichen. Die alleinige Konzentration auf die Spielstätte Kino läuft allerdings Gefahr, an ein allzu puristisches Verständnis von Film und Filmbildung anzuknüpfen und die Relevanz weiterer medialer Speicher- und Distributionssysteme, auf denen Film heute zirkuliert (vgl. *Balugdzic* u.a. 2014), zu vernachlässigen.

Die SchulKinoWochen können insofern nur ein filmpädagogisches Instrument und nur ein Projekt sein, mit dem Schüler_innen Film nahe gebracht wird und mit dem Studierende Filmbildung erproben. Vor dem Hintergrund der (allerdings umstrittenen) Ansicht, dass jüngere Kinder Filme stärker in kleineren Episoden wahrnehmen (vgl. *Völcker* 2005, 73f.) und im Hinblick auf eine genauere Analyse von Szenen und Einstellungen scheint es sinnvoll, auch mit Fragmenten zu arbeiten und „hypertextuelle Verknüpfung von Bildmaterial zum Ausgangspunkt eines individuellen Lernprozesses" zu machen, wie es *Henzler* (2014, S. 19) formuliert. Hierzu sind wohl eher DVDs und Video-on-Demand-Angebote als der alleinige Kinobesuch geeignet.

Eine Mitgestaltung der SchulKinoWochen durch Studierende kann solche begleitende Angebote zur zentralen „Ganz-Film-Rezeption" (*Jahn* 2011) im Kino integrieren, gerade wenn Filme gezeigt werden, die bereits auf DVD oder Video-on-demand erhältlich sind,

oder wenn sich Verknüpfungen mit anderen Filmen und Bildmaterialien besonders anbieten. Aber auch das unmittelbare Filmgespräch kann gewinnbringend sein, wie die Begleitung der SchulKinoWochen in Siegen gezeigt hat.

4 Die SchulKinoWochen in der medienpädagogischen Lehre

Die Mitgestaltung der SchulKinoWochen in Siegen war stark durch praktische Rahmenbedingungen geprägt: Die Filmauswahl, die das dortige CineStar-Kino aus dem Filmangebot der SchulKinoWochen NRW traf, die Anmeldungen der Schulklassen und deren oft begrenzte Möglichkeiten, längere Zeiten im Kino zu verbringen als auch terminliche Einschränkungen der Studierenden und des Dozierenden entschieden darüber, zu welchen Filmvorführungen Filmgespräche stattfanden. Oft erforderte die Vorbereitung eine gewisse Flexibilität, da die Anmeldungen sich bis zum finalen Termin verändern können und Informationen zu den jeweils teilnehmenden Schulklassen und Lehrkräften so mitunter erst kurzfristig zur Verfügung stehen. Wenn möglich, nahmen die Studierenden mit den Lehrer_innen vorab Kontakt auf, um abzuklären, inwieweit der jeweilige Film in den Unterricht eingebunden war und inwiefern das geplante Filmgespräch Interessen und Niveaus der Schüler_innen entsprechen könnte. Teilweise suchten die Studierenden auch selbst die Schulen auf, um dort im Schulunterricht den Kinobesuch vertiefend nachzubereiten.

Durch die zusätzliche Absprache mit den auf Landesebene Projektverantwortlichen von SchulKinoWochen NRW arbeiteten die Studierenden direkt mit Filmpädagogen und -pädagoginnen zusammen. Diese Kooperationen wurden innerhalb des Seminars vorbereitet und fortgeführt, indem Mitarbeiter_innen von Vision Kino und von Film + Schule NRW als eingeladene Experten referierten und Projektarbeiten der Studierenden, allen voran Filmgutachten, kommentierten.

Jene Filmgutachten waren neben dem Kinobesuch mit Filmgespräch ein weiteres praxisnahes Element der Lehrveranstaltungen: Angelehnt an die vor allem an Pädagogen und Pädagoginnen adressierten *FilmTipps*, für die Vision Kino regelmäßig aktuelle Kinoproduktionen evaluieren lässt, verfassten die Studierenden entsprechende Kurztexte zu selbst gewählten Kinder- und Jugendfilmen der jüngeren Zeit. Unterteilt in die zentralen Aspekte *Inhalt*, *Umsetzung* und *Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit*, ermöglichten es die Filmgutachten den Studierenden, zuvor erprobte Filmanalyse-Ansätze komprimiert anzuwenden. Nach dem Feedback durch den Dozierenden und die Vision-Kino-Mitarbeiter_innen konnten die Studierenden ihre Filmgutachten nochmals überarbeiten, ähnlich wie bei Texterstellungen in vielen praktischen Zusammenhängen.

Insbesondere durch die Kategorie „Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit" setzten sich die Studierenden individuell mit möglichen Formen auseinander, einen Film bei den SchulKinoWochen zu begleiten und zu vermitteln. Die Filmgutachten waren auch insofern mit jenem Projekt verzahnt, als dass sie zu verschiedenen pädagogischen Materialien führten, die zu den bei den SchulKinoWochen gezeigten Filme zur Verfügung stehen (u.a. auf *kinofenster.de* und *visionkino.de*). Bei der Vorbereitung griffen die Studierenden auf diese Materialien zurück.

Durch sie begleitete Kinobesuche fanden zu folgenden Filmen statt: 2015 zu *Das Mädchen Wadja* (KSA/D 2012, Regisseurin: Haifaa Al Mansour), 2016 zum deutschen Kinderfilm *Rico, Oskar und das Herzgebreche* (D 2015, Regisseur: Wolfgang Groos) und

zum eher an ein jugendliches Publikum adressierten Liebesdrama *Das Schicksal ist ein mieser Verräter* (*The Fault in Our Stars*, USA 2014, Regisseur: Josh Boone) sowie 2017 zum Pixar-Sequel *Findet Dorie* (*Finding Dory*, USA 2016, Regisseur: Andrew Stanton) und zur jüngsten Adaption des historischen Stoffes *Das Tagebuch der Anne Frank* (D 2016, Regisseur: Hans Steinbichler). Bei den jeweiligen Screenings führten die Studierenden sehr knapp in die Filme ein und bereiteten Aufgabenstellungen für die anschließenden Filmgespräche vor, zum Teil mittels Arbeitsblätter oder anderen Hilfsmaterialien.

Die Filme führen zu unterschiedlichen Themen und Schwerpunkten der Filmbildung: Bei den Literaturadaptionen (*Das Schicksal ist ein mieser Verräter*; *Rico, Oscar und das Herzgebreche*) war es denkbar, im intermedialen Vergleich die Romanvorlagen heranzuziehen (vgl. *Sahr* 2004). Bei *Das Tagebuch der Anne Frank* lag es zudem nahe, andere Filme zur Shoa zu behandeln, mit denen sich eine aktuell von Vision Kino publizierte DVD mit Unterrichtsmaterialien genauer befasst. *Rico, Oscar und das Herzgebreche* über die Freundschaft zwischen einem „tief-“ und einem „hochbegabten“ Jungen sowie *Findet Dorie* mit der Titelfigur, die permanent unter Gedächtnisschwund leidet, bieten sich inhaltlich zur inklusiven Filmbildung an.

Mit Inklusion als zentralem Thema und Herausforderung der Filmbildung (vgl. *Ziegenfuß*/*Vision Kino* 2014) setzen sich die Studierende direkt auseinander, indem sie vielfältigen Schulklassen unterschiedlicher Schultypen, einschließlich Förderschulen, begegneten. Die SchulKinoWochen führten zudem zu einer trans- bzw. interkulturellen Filmbildung, waren die Schulklassen doch auch in dieser Hinsicht heterogen. Speziell bei dem Filmgespräch zu *Das Mädchen Wadja* – einem Coming-of-Drama über ein junges Mädchen, das sich ein Fahrrad wünscht und sich so gesellschaftlichen Restriktionen in Saudi-Arabien widersetzt – schienen verschiedene religiöse und kulturelle Hintergründe der jungen Zuschauer_innen relevant: Viele Schüler_innen arbeiteten Differenzen zu ihrer Lebenswelt heraus; zugleich thematisierten einige ihren muslimischen Glauben und handelten darauf bezugnehmend Ansichten zu Geschlechterrollen und zur Protagonistin aus, an deren Schicksal uns die saudi-arabisch-deutsche Koproduktion teilnehmen lässt. Die Diskussion konnte hier auch die Förderung von Empathie-Fähigkeit veranschaulichen, die *Middel* (2011) als wichtiges Potential der Filmbildung nennt.

Das Fallbeispiel unterstreicht, dass der Besuch der SchulKinoWochen auch bei den Studierenden und Dozierenden zu einer Perspektivenerweiterung führen kann. Außerhalb des üblichen universitären Rahmens treten sie in einen Dialog mit Schüler_innen aus unterschiedlichen Milieus und lernen deren Filmrezeption sowie allgemeiner praktische Herausforderungen der Filmbildung kennen.

Bei zukünftigen Begleitungen der SchulKinoWochen wäre es sinnvoll, die Lesarten der Schüler_innen noch systematischer zu erheben und den Rahmen für eine Rezeptionsstudie mit teilnehmenden Beobachtungen oder Gruppendiskussionen zu nutzen. Integriert in die wissenschaftliche Lehre, können die SchulKinoWochen nicht nur medienpädagogischen Praxiserfahrungen, sondern auch der medienpädagogischen Forschung dienen.

Sowohl bei entsprechenden Erhebungen als auch bei Filmgesprächen liegt die Herausforderung darin, sich nicht allein auf Themen und Inhalte zu konzentrieren, sondern auch die Form des jeweiligen Films zu berücksichtigen (vgl. z.B. *Balugdzic* u.a. 2014). An *Das Mädchen Wadja* beispielsweise sind eben nicht nur die Repräsentation von Weiblichkeit und Religion, sondern damit verknüpft auch Filmästhetik und Dramaturgie zu analysieren. Eine Einbindung von film- bzw. medienwissenschaftlichen Studierenden kann helfen, den Blick stärker auch auf ästhetische Mittel zu lenken.

In diesem Zusammenhang ist eine tiefergehende, filmanalytische Arbeit über das meist zeitlich eng begrenzte Filmgespräch sinnvoll. Der Besuch der SchulKinoWochen kann auch dadurch ergänzt werden, dass man Filmen im Zeitalter der Medienkonvergenz auf anderen Wegen als allein dem Kino nachspürt und diesem „Hybridmedium" (*Balugdzic* u.a. 2014, S. 72) dabei auch handlungsorientiert begegnet. Die SchulKinoWochen stellen insofern nur eine Basis dar, von der ausgehend sich andere Wege und Kontexte der Filmbildung beobachten und erproben lassen. Produktiv sind diese Veranstaltungen im Kino dadurch, dass sie eine intensive Filmrezeption außerhalb des Schul- und Universitätsalltags ermöglichen und komprimiert Themen und Herausforderungen der Filmbildung veranschaulichen können.

Anmerkungen

1 Pressemitteilung. Online verfügbar unter: https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/_presse/PM_SKW_Anmelderekorde.pdf, Stand: 01.03.2018.
2 Mit dem Pilotprojekt KitaKinoWochen wird aktuell eine Ausweitung auf Kindergärten erprobt.

Literatur

Balugdzic, C./Brendler, A.-H./Heimerl, A./Klein, J./Lihl, J./Meier, L./Sichting, J./Spiel, K. (2014): Filme bilden. Zu aktuellen Konzepten der Filmvermittlung und dem Potential ihrer praktischen Umsetzung. In: *Eckert, L./Martin, S.* (Hrsg.): FilmBildung. – Schüren, S. 72-83.

Bergala, A. (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. – Bonn.

Decke-Cornill, H./Luca, R. (2007): Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt. In: *Decke-Cornill, R.* (Hrsg.): Jugendliche im Film - Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. – München, S. 11-30.

Eckert, L./Martin, S. (2014): Filmbildung – Ein Versuch zur Vermittlung der Vermittlung. In: *Eckert, L./Martin, S.* (Hrsg.): FilmBildung. – Marburg, S. 9-18.

Fahle, O./Hediger, V./Sommer, G. (2011): Einleitung. In: *Fahle, O./Hediger, V./Sommer, G.* (Hrsg.): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke. – Marburg, S. 9-41.

Filmförderungsanstalt FFA (2017): Der Kinobesucher 2016. Strukturen und Entwicklungen auf Basis des GfK-Panels. Online verfügbar unter: http://www.ffa.de/der-kinobesucher-2016.html, Stand: 01.03.2018.

Henzler, B. (2014): Montage als Geste der Vermittlung. In: *Eckert, L./Martin, S.* (Hrsg.): FilmBildung. – Marburg, S. 19-45.

Jahn, M. (2011): SchulKino Wochen. Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60393/schulkinowochen, Stand: 01.03.2018.

Kurwinkel, T./Schmerheim, P. (Hrsg.) (2013): Kinder- und Jugendfilmanalyse. – Konstanz, München.

Länderkonferenz MedienBildung/Vision Kino (2011): Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule. Online verfügbar unter: http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/index.php/filmbildung.html, Stand: 01.03.2018.

Liebau, E. (2012): Ich-Bildung und Welt-Bildung von Kindern und Jugendlichen im Museum. In: *Staupe, G.* (Hrsg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. – Wien, S. 40-45. https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412215828.39

Loebenstein, M. (2009): „Lebende Ausstellung", Wunderkammer, Notation. Über das Filmmuseum als Ort der Filmvermittlung. In: *Henzler, B./Pauleit, W.* (Hrsg.): Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung. – Marburg, S. 201-215.

Middel, R. (2011): Filmbildung in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60380/filmbildung?p=all, Stand: 01.03. 2018.

Pfeiffer, J. (2011): Integrative Filmdidaktik. Fächerverbindender Filmunterricht in Deutsch, Kunst und Musik am Beispiel des „Freiburger Filmcurriculums". In: *Fahle, O./Hediger, V./Sommer, G.* (Hrsg.): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke. – Marburg, S. 195-2011.

Reuband, K.-H. (2011): Kinobesuch im großstädtischen Kontext. Eine Analyse sozialer Einflussfaktoren am Beispiel der Stadt Düsseldorf. Kultur und Management im Dialog, März 2011, 53, S. 9-13. Online verfügbar unter: https://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1103.pdf, Stand: 01.03.2018.

Sahr, M. (2004): Verfilmte Kinder- und Jugendliteratur. Der literarische Kinderfilm, ein vernachlässigtes Unterrichtsmedium. – Baltmannsweiler.

Schäfer, H. (2014): Filmsprache und Filmanalyse in der Medienpädagogik. Medienwelten, 3, S. 92-118. Online verfügbar unter: https://oa.slub-dresden.de/ejournals/zfm/article/view/2014-3-schaefer-2/pdf, Stand: 12.03.2018.

Schorr, T. (1990): Die Film- und Kinoreformbewegung und die deutsche Filmwirtschaft. Eine Analyse des Fachblatts „Der Kinematograph" (1907 - 1935) unter pädagogischen und publizistischen Aspekten. – München.

Spielmann, R. (2011): Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven. – München.

Stiletto, S. (2011): Wer war der Täter? Erfahrungen mit einem Kinoseminar zu „Das weiße Band". Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60411/wer-war-der-taeter, Stand: 01.03. 2018.

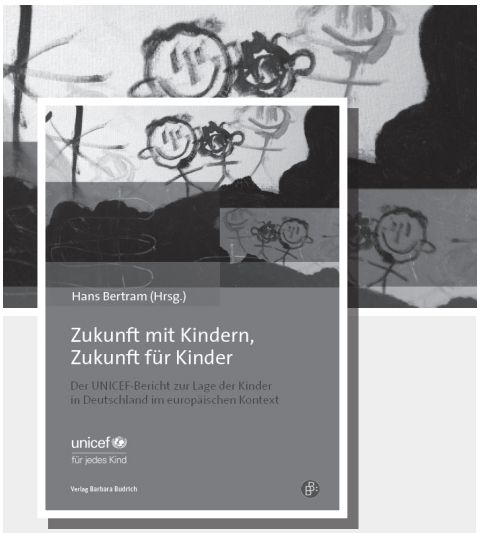
Süss, D./Lampert, C./Wijnen, C. W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. – Wiesbaden.

Völcker, B. (2005): Kinderfilm. Stoff- und Projektentwicklung. – Konstanz.

Vollbrecht, R. (2006): Filmwirkung und Filmsozialisation. In: *Barg, W./Niesyto, H./Schmolling, J.* (Hrsg.): Jugend, Film, Kultur. – München, S. 87-98.

Zahn, M. (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse. – Bielefeld. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421215

Ziegenfuß, C./Vision Kino (2014): Praxisleitfaden: „Inklusion und Film". Methoden, Tipps und Informationen für eine inklusive Filmbildung. Online verfügbar unter: https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/publikationen/leitfaeden/Praxisleitfaden_Inklusion_und_Film_5._Auflage.pdf, Stand: 03.04.2018.



Hans Bertram (Hrsg.)

Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder

Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext

Die Beiträge des Buches diskutieren aktuelle Forschungsergebnisse zum Aufwachsen von Kindern in Deutschland und Europa in Zeiten von Finanz- und Flüchtlingskrise. Sie unterstreichen, dass den Kinderrechten mehr Nachdruck verliehen werden muss – als normatives Prinzip und als praktische Aufgabe für Politiker, Eltern und Lehrer.

2017 • 260 S. • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0551-1 • eISBN 978-3-8474-0499-6

Sina-Mareen Köhler • Heinz-Hermann Krüger • Nicolle Pfaff (Hrsg.)

Handbuch Peerforschung

Das interdisziplinäre Handbuch gibt einen Überblick über theoretische und methodische Perspektiven der Peerforschung sowie über eine Vielzahl von Gegenstandsfeldern

2016 • 609 S. • Kart. • 69,90 € (D) • 71,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0699-0 • eISBN 978-3-8474-0845-1

www.shop.budrich.de

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

Rezension von *Dagmar Hoffmann*

Die vielfältige Social Media-Nutzung von Jugendlichen ist zu einem Dauerbrennerthema in der Jugendmedienforschung avanciert. Dabei konzentriert man sich auf die immer gleichen Fragen: Welche und wie viel persönliche Informationen geben Jugendliche im Netz von sich preis? Inwieweit wissen Jugendliche darum, welche Konsequenzen ihr onlinebasiertes Medienhandeln und insbesondere die Veröffentlichung privater Inhalte (Stichwort: Partybilder) haben? Tragen die von Jugendlichen favorisierten Online-Aktivitäten zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung bei oder beinträchtigen sie diese? Eine Vielzahl an Studien belegt, dass Jugendliche die digitalen Sphären in Form von verschiedenen Social Media-Angeboten als komplementären Sozialisationskontext erleben, in dem sie sich informieren, sich mit Freunden und Freundinnen austauschen, ihre Beziehungen pflegen, ihre Identität ‚austesten' und konstruieren (können). *Jessica Einspänner-Pflock* fokussiert in der vorliegenden qualitativen Studie, die zugleich ihre Dissertation darstellt, vornehmlich auf den Aspekt der Privatheit von Kommunikation, das Wissen Jugendlicher um Regulierungsmöglichkeiten des Privaten sowie um ihr strategisches, zweckorientiertes Management privater Informationen im sozialen Netzwerk *Facebook*.

Ihr Buch gliedert sich in fünf übersichtliche Kapitel: Theoretisch rahmt die Autorin ihr Thema zunächst (I) mit einem Rekurs auf die historische Entwicklung von Privatheit. Sie kommt zu dem Schluss, dass die über weite Zeiträume hinweg normative Dichotomisierung von Privatheit und Öffentlichkeit in Zeiten des Web 2.0 kaum noch aufrechterhalten werden kann. Ferner geht sie auf sozialpsychologische Mechanismen individueller Privatheit ein. Mit Verweis auf *Irwin Altman* hält sie fest, dass Privatheit als ein „universales Gut gesehen werden [kann], für das kein allgemeingültiges Maß existiert. Je nach Situation, Kontext und kulturellem Hintergrund entscheidet jede Person selbst, wie viel Privatheit sie zulassen möchte" (S. 33). In dem Zusammenhang wird die Communication Privacy Management Theory von *Sandra Petronio* vorgestellt, die davon ausgeht, dass Individuen grundsätzlich Grenzziehungen zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen

Jessica Einspänner-Pflock (2017): Privatheit im Netz. Konstruktions- und Gestaltungsstrategien von Online-Privatheit bei Jugendlichen. – Wiesbaden: Springer VS. 300 S., ISBN 978-3-658-13678-9

vornehmen, ihre Privatheit zu kontrollieren bemüht sind und Regeln aushandeln, die Verletzungen der Privatheit vorbeugen respektive verhindern sollen.

Einspänner-Pflock ordnet ihre Forschungsthematik der Metatheorie der Mediatisierung zu, die sich u.a. auf den wechselseitigen Einfluss der den verschiedenen Medien zugrunde liegenden Funktionslogiken und dem sozialen Handeln der Menschen mit diesen Medien bezieht. Sie arbeitet im Weiteren verschiedene Formen und Funktionen von „Online-Privatheit" heraus (II), wobei auch die Verwertung und Weitergabe privater Daten sowie Probleme des Datenschutzes diskutiert werden. Zudem zeigt die Autorin Möglichkeiten und Nutzungspraktiken des individuellen Privacy Managements auf. Im Anschluss (III) daran präsentiert sie ihr Theoriemodell der User Generated Privacy (UGP), das schematisch bestimmte Besonderheiten im Herstellungs-, Gestaltungs- und Regulierungsprozess von Online-Privatheit annimmt und das von ihr anhand des aktuellen Forschungsstandes an die Nutzungsweisen Jugendlicher angepasst (IV) und im Folgenden (V) überprüft wird. Analysiert werden Prozesse des privatheitsrelevanten Handelns bei der onlinebasierten Kommunikation und Interaktion nach Intention/Motivation, Privacy Awareness, Handlungsziele/-folgen und Folgenabschätzung/-bewertung. In zwei aufeinanderfolgenden Forschungsphasen sind zum einen von ihr Gruppengespräche mit 52 zwölf- bis 14-jährigen Real- bzw. GesamtschülerInnen geführt worden und zum anderen Einzelinterviews mit zehn 15- bis 18-jährigen GymnasiastInnen. Trianguliert worden sind die Interviewdaten mit offenen Fragebögen, Zeichnungen der Jugendlichen („male deine Privatsphäre") und Beobachtungsdaten aus einem Screenrecording, das während der *Facebook*-Nutzung der älteren Jugendlichen vorgenommen wurde. Die Datenauswertungen erfolgten für die Altersgruppen getrennt und komplementär, wobei bei den Jüngeren das Privatheitsverständnis, bei den älteren Jugendlichen ihre Handlungsziele, Regulierungsstrategien und ihr Bewusstsein um Privatheit im Mittelpunkt der Untersuchung standen.

Erwartungsgemäß liefern die komplexen Auswertungen differenzierte Ergebnisse und lassen sich, bedingt durch die geringe Fallzahl, nicht quantifizieren und zudem kaum verallgemeinern. Anschlussfähig an andere Studien ist aber etwa der Befund, dass die jüngeren Befragten sich mit ihrem Online-Handeln von den Eltern emanzipieren möchten, dabei aber nicht impulsiv und unüberlegt agieren. In ihrer „Online-Privatheit" möchten sie von den Eltern nicht gestört und reglementiert werden. Privatheit beziehen die jüngeren Mädchen vor allem auf emotionale Angelegenheiten (Liebe, Gefühle, Sorgen), die Jungen eher auf physische Rückzugsmöglichkeiten (ihr eigenes Zimmer). Die Hypothese, dass die älteren Jugendlichen bewusster und kontrollierter mit ihrer Privatsphäre im Netz umgehen, konnte nicht bestätigt werden. Die Daten weisen darauf hin, dass diese Jugendlichen ihre Handlungsziele im Netz aber durchaus strategisch ausrichten, zum Teil auch ihre kommunikativen Taktiken – etwa möglichst viele Likes und Kommentare auf ein Posting zu erhalten – offenlegen. Mit den Privacy-Einstellungen bei *Facebook* sind die Befragten kaum vertraut und AdressatInnengruppen werden auch nicht unbedingt unterschieden. Um Tracking und Data-Mining sorgen sich die Befragten eigentlich nicht. Generell wird die eigene Online-Community als Raum mit vielen Freiheitsgraden angesehen. Und in diesem Raum dominiert prinzipiell der Wunsch nach sozialer Gratifikation, d.h. Anerkennung und Selbstbestätigung, wobei etwaige Verletzungen der Privatsphäre von einem selbst und seitens anderer NutzerInnen mitgedacht werden. Für derart risikobehaftetes Handeln, was jedoch eher selten praktiziert und erfahren wird, beziehen die Befragten Optionen der strategischen Korrektur und Reparatur ein. Ihr Umgang mit privaten Informationen ist nicht – wie oft angenommen – unreflektiert, aber dennoch ist „ihr

routiniertes Leben in der digitalen Welt kein Garant für einen kompetenten Umgang mit den technischen Funktionen in Hinblick auf ihr Informationsmanagement“ (S. 274). In den Interviews äußerten sie durchaus den Bedarf nach stärkerer Unterstützung und Aufklärung in Sachen Datenschutz und Schutz der Privatsphäre im Netz. Gerade auch weil sich Social Media-Angebote und zugehörige Nutzungsbedingungen und Sicherheitseinstellungen ständig ändern, bleibt die Vermittlung von Medienkompetenz – *Einspänner-Pflock* favorisiert den Begriff der Digitalkompetenz – eine dauerhafte, gesellschaftlich dringliche Aufgabe, was durch die vorliegende Studie nochmals unterstrichen wird.

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

Rezension von *Claus Tully*

Das Buch von Claus Koch behandelt drei Generationen, die Eltern der 1968er, die 1968er selbst und deren Kinder. Als Rezensent legte ich mir nach erstem durchblättern die Frage vor: Wozu brauchen wir das Wissen um diese Generation, die nahezu aus dem Rampenlicht der Politik verschwunden ist? Sie hat sich durch ihre Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen Aufmerksamkeit verschafft. Im Nachhinein betrachtet, ist sie erfolgreich für grundlegende gesellschaftliche Veränderungen eingetreten.

Was sind die gesellschaftlichen Revisionen, die die 1968er hinterlassen haben? Bekanntlich wollten sie einen anderen Politikstil, neue Formen der politischen Opposition, andere moderne und zeitgemäße Erziehungsstile und eine Veränderung der Institutionen. Die Achtundsechziger stehen für Generationenkonflikt, für öffentlichen Protest, gelegentlich für Aufruhr (Stichworte dazu liefern unter anderem die Demo gegen den Schah von Persien, der Kampf gegen die Springer-Presse, Proteste gegen Vietnamkrieg usw.). Wie auch immer die Unterschiede von Gesellschaften, die wir betrachten aussehen, sie nehmen bei ihren Akteuren ihren Ausgang.

Thema also sind Generationen und Generationendifferenzen. Was sind Generationen? Der soziologische Altmeister der Generationenforschung ist Karl Mannheim. Er spricht vom Generationenzusammenhang, als einem besonderen Typus der ‚sozialen Lagerung', wobei für ihn damit keine konkrete soziale Gruppe angesprochen ist. Es geht ihm explizit um den ‚bloßen Zusammenhang', der die Möglichkeiten gemeinsamen Verarbeitens von Erlebtem bestimmt.

Das Buch „1968 – Drei Generationen" unternimmt den Ausflug zurück beleuchtet u.a. die Umstände des Aufwachsens der Nachkriegszeit.

Welche übergreifenden Einsichten vermittelt das Buch?

– Wie immer, wenn von Generation die Rede ist, geht es um den ‚Handshake' zweier Generationen. Gewollt oder ungewollt, die Vorgängergeneration nimmt Einfluss auf die Lebensentwürfe der nachfolgenden Generation.

Claus Koch (2018): 1968. Drei Generationen – eine Geschichte. – Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. 288 S., ISBN 978-3-579-08655-2

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2018, S. 248-250

- Die Generation der 1968er ist eine der politischen Auseinandersetzung und des Generationenkonflikts.
- Die 1968er sind auf der Suche nach neuen Formen des Zusammenlebens. Bei ihrer Suche nach neuen Formen des Zusammenlebens und sie sind dabei politisch und in der Alltagsorganisation innovativ.
- Jede Generation entwickelt sich ihre eigene Gesellschaft. Das gilt für die 1968er und die ihr folgende Generation gleichermaßen.

Das Buch zeigt wie stark die Elterngeneration von dem Erziehungsideal der NS-Zeit geprägt war. Sie wurden gelehrt, Erziehung ziele auf Unterwerfung des Kindes unter Macht und Autorität. Statt Bindung gälte es Bindungslosigkeit herzustellen. Koch zitiert aus einem Elternratgeber von 1965: „schon ein ganz kleines Kind begreift unglaublich rasch, dass nur zu schreien braucht, um eine mitleidige Seele herbeizurufen … Und der kleine, aber unerbittliche Haustyrann ist fertig“ (Seite 41). Gehorsam wurde so zum zentralen Ziel jeder Erziehung. Kinder und Kleinkinder sollten lernen, sich zu fügen. Das Programm wurde von Johanna Harrer verfasst, sie war eine „NS-Ratgeberikone“. In der DDR waren ihre Bücher verboten im Westen wurde ihr Buch (zuerst 1933) bis Ende 1987 (!) verlegt (S. 31).

Die Kinder der Kriegseltern suchten ihre eigene Gesellschaft in vielfältiger Weise (mit Musik, langen Haaren, verschlissenen Jeans und Parkas (die sommers wie winters zu allen Gelegenheiten getragen wurden). Koch: “Obwohl wir, die Nachkriegsgeneration, genügend Grund gehabt hätten, unsere Revolte gegen die Eltern im Rückblick auf deren Vergangenheit von Beginn an *politisch* zu begründen, geschah zunächst etwas, dass dieser Logik so nicht entsprach“ (S. 66). Jugend findet nun unter veränderten Bedingungen statt. Es entsteht nun erstmals in Deutschland eine Jugendkultur. Jugend wird sichtbar, denn sie trägt andere Klamotten, spricht anders, hört andere Musik, hat eine andere Einstellung zur Welt. Mit dem Rock’n‘Roll gibt es eine Musik für Jugendliche, die sich vom Musikgeschmack der Erwachsenen klar abhebt, und sie ist Folie für emotionale Gegenentwürfe zur Welt der Erwachsenen. Im Buch wird das gut dokumentiert. Es geht um Antikriegslieder, um die Musik der Civil-Rights-Bewegung zur Unterstützung der Schwarzen in den USA, aber es geht immer auch um Emotion. Erwähnt werden die Liedzeilen „The answer is blowing in the wind“, „Chatch the wind“, die Beatgruppen, die Musik der Rolling Stones, hier etwa aus dem Jahr 1964 „it’s all over now“. Jugendkultur und Jugendmusik, das ist neu, die Ausstattung mit Radio und Plattenspieler und Tonbandgeräten auf der einen Seite und auf der anderen Seite neue Angebote. Der Jugendalltag wird weiträumig (S. 76ff.), es wird gereist, denn Jugend ist jetzt nicht mehr lokal und national, eher wird grenzüberschreitend gelebt. Angesagte Trends kamen u.a. aus London.

Die Generation ist auf der Suche nach sich selbst (Flower power, Hippies, neue Lebensstile, Wohngemeinschaften, Landkommunen). Gesucht wird das ‚Eigentliche‘, Beziehungen wurden als ‚verdinglicht‘ betrachtet, im Diskurs (mit Anleihen bei Adorno, Horkheimer) wird überlegt wie dem ‚Monopol der Massenkultur‘ zu entkommen sei (S. 84). Die bestehenden Verhältnisse werden als zu eng benannt. Das gilt für Schule. Lehre, Kindergarten oder Universitäten, die Welt der Arbeit und für gelebte Sexualität. Letztere wurde als zu ‚restriktiv‘ ausgemacht. Die sexuelle Revolution wurde einerseits durch viel Lektüre vorbereitet. Andererseits war sie getragen von einer nicht nur von Mühe und Plage geformten neuen liberalen Praxis. Die Abwesenheit von Aids erlaubte es, sich dabei auf Emotion zu konzentrieren. Wichtig war der Kampf gegen den § 218 und die Abschaf-

fung des „Kuppelei- und Schwulenparagrafen, der freie Zugang zur Antibabypille, die Tatsache, Freundinnen und Freunde treffen zu können, wo man will, ohne Bevormundung …, statt sich in Büsche schlagen zu müssen“ (S. 170).

Was ist die innovative Seite dieser Generation? Zu den neuen Bewegungen, die aus der Bewegung der 1968er hervorgingen, gehört unter anderem die „Grüne Bewegung“. Die 1968er waren durchweg an den politischen Verhältnisse im eigenen wie in anderen Ländern interessiert und engagierten sich für Bürgeranliegen (Bürgerschaftliches Engagement). Antiautoritären Erziehung (S. 157f.) steht für eine Bewegung gegen die alten Erziehungsprinzipien. Neue Konzepte in der Kinderbetreuung waren weniger politisch motiviert: Es war die Organisation von Selbsthilfe „von Eltern, die mit den bestehenden Vorschuleinrichtungen nicht einverstanden waren und sich – mit gutem Recht – nicht vorstellen konnten, die eigenen Kinder in diese Einrichtungen zu geben“ (S. 166).

Was bleibt? Koch blickt kritisch auf die nächste Generation und fragt wie lange „halten es die jungen Leute, die Klugen, die Wachen, die Kreativen und die Empathischen noch aus“ nicht zu bemerken, was in der Welt los ist (S. 252).

Basis der Gesellschaft sind ihre Akteure, diese Einsicht vermittelt das Buch nachdrücklich und anschaulich. Generationen werden über Erlebnisgemeinschaften begründet, ihr Handeln aber wirkt auf die Lebensentwürfe der nachfolgenden Generationen ein, es ist jedoch immer an der jeweils zuständigen Generation sich ihre Welt zu richten und anzueignen. Die Lektüre ist deshalb nicht nur für eine fachwissenschaftliche, sondern gleichermaßen für eine gesellschaftspolitische Reflexion empfohlen.

Autorinnen und Autoren

Judith Becker, Diplom-Psychologin in der Beschwerde- und Informationsstelle Psychiatrie in Berlin, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin. *Forschungsschwerpunkt*: schulischer Tanzunterricht unter Anwendung qualitativer Forschungsmethoden.
Anschrift: Freie Universität Berlin, Schul- und Unterrichtsforschung (AB Prof. Hannover), Erziehungswissenschaft und Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: judith.becker@fu-berlin.de

Sophia Czapka, Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* Zwei- und Mehrsprachigkeit und deren Einfluss auf exekutive Funktionen, Sprache und den Schriftspracherwerb.
Anschrift: Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), Schützenstr. 18, 10117 Berlin
E-Mail: czapka@leibniz-zas.de

Prof. PD Dr. Natalia Gagarina, Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft, leitet den Forschungsbereich 2 „Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung". Gastprofessorin an der Universität Uppsala, Privatdozentin an der Humboldt–Universität zu Berlin, Institut für deutsche Sprache und Linguistik. *Forschungsschwerpunkte:* monolingualer und bilingualer (Erst-) Spracherwerb, Sprachstanderhebung und Sprachdiagnostik bilingualer Kinder, Erzählfähigkeiten- und Diskursentwicklung in Vorschul- und Grundschulkindern. Ferner untersucht sie das bilinguale Lexikon und Anapherresolution bei Kindern und Erwachsenen sowie Sprachattrition und Heritage Russisch.
Anschrift: Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), Schützenstr. 18, 10117 Berlin
E-Mail: gagarina@leibniz-zas.de

Prof. Dr. Bettina Hannover, Professorin für Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin. *Forschungsschwerpunkte:* kognitive Mechanismen, die der Verarbeitung selbstbezogener Informationen zugrunde liegen, sozialen (z.B. Geschlechtsrollenstereotype) oder kulturellen (z.B. Independenz- versus Interdependenzkulturen) Einflussfaktoren auf das Selbst und Auswirkungen des Selbst auf Lernen und Interessenentwicklung im Kontext Schule.
Anschrift: Freien Universität Berlin, Schul- und Unterrichtsforschung, Erziehungswissenschaft und Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: bettina.hannover@fu-berlin.de

Prof. Dr. Yvonne Hardt, Hochschule für Musik und Tanz Köln. *Forschungsschwerpunkte:* Tanzhistoriographie und Choreographie, Wissenssysteme von Tanztechniken und Tanzvermittlung, Tanz und Medien, Tanz und Gender.
Anschrift: Hochschule für Musik und Tanz Köln, Turmstraße 3-5, 50733 Köln.
E-Mail: yvonne.hardt@hfmt-koeln.de

Max Herke, Dipl.-Soz., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Medizinische Soziologie. *Forschungsschwerpunkte:* soziale Determinanten der Gesundheit sowie Schulgesundheitsforschung.
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Medizinische Fakultät, Institut für Medizinische Soziologie, Magdeburger Str. 8, 06112 Halle (Saale)
E-Mail: max.herke@medizin.uni-halle.de

Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Universität Siegen, Philosophische Fakultät. *Forschungsschwerpunkte:* Sozialisationsforschung, Jugend- und Mediensoziologie, Medienpraktiken.
Anschrift: Universität Segen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Herrengarten 3, 57072 Siegen
E-Mail: hoffmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance, Berlin. *Forschungsschwerpunkte:* soziale Determinanten der Gesundheit, Lebenslaufforschung, Kinder- und Jugendforschung, Bildungsforschung.
Anschrift: Hertie School of Governance gGmbH, Friedrichstr. 180, 10117 Berlin
E-Mail: hurrelmann@hertie-school.org

Jan Jochmaring, M.A., Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Rehabilitationssoziologie. *Forschungsschwerpunkte:* Übergangs- und soziale Ungleichheitsforschung.
Anschrift: Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Rehabilitationssoziologie, Technische Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
E-Mail: jan.jochmaring@tu-dortmund.de

Dr. Svenja Konowalczyk, Technische Universität Dortmund, Institut für Sport und Sportwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: empirische Bildungsforschung im Sport, Zeitperspektiven und Sport, Tanz und kulturelle Bildung.
Anschrift: Technische Universität Dortmund, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Otto-Hahn-Str. 3, 44227 Dortmund
E-Mail: svenja.konowalczyk@tu-dortmund.de

Dr. Florian Krauß, Universität Siegen, Medienwissenschaftliches Seminar. *Forschungsschwerpunkte*: Gender und Medien, Fernsehserien, Media Industry/Production Studies, Filmbildung, Indische Kinos.
Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, AH 107, Herrengarten 3, D-57072 Siegen
E-Mail: florian.krauss@medienwissenschaft.uni-siegen.de

Dr. Julia Lipkina. Universität Siegen, Institut für Schulpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Identitäts- und Bildungstheorie, qualitative Forschung sowie Biografie und Schule.
Anschrift: Fakultät II – Erziehungswissenschaft und Psychologie, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen
E-Mail: julia.lipkina@uni-siegen.de

Prof. Dr. Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* Bildungs- und Unterrichtsforschung im Sport, individuelle Förderung und Aufgabenkultur im Sport, Ganztagsbildung und Bildungsnetzwerke im Sport, Kompetenzentwicklung von Sportlehrkräften und Weiterbildung im Sport.
Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft, Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster.
E-Mail: nneub_01@uni-muenster.de

Dorothea Posse, Hochschule für angewandte Pädagogik. *Forschungsschwerpunkte:* Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und die Förderung sprachlicher und sozialer Kompetenzen mono- und bilingualer Kinder in der Grundschule.
Anschrift: Hochschule für angewandte Pädagogik (HSAP), Ostendstr. 1, 12459 Berlin
E-Mail: d.posse@hsap.de

Esther Pürgstaller, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft; Musik- und Bewegungspädagogin. *Forschungsschwerpunkte:* Tanzvermittlung, Kreativitätsförderung und Kulturellen Bildung.
Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft, Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster.
E-Mail: esther.puergstaller@uni-muenster.de

Prof. Dr. Katharina Rathmann, Hochschule Fulda, Sozialepidemiologie und Gesundheitsberichterstattung am Fachbereich Pflege und Gesundheit. Von 2016-2018 vertrat sie die Professur für Rehabilitationssoziologie am Fachgebiet Rehabilitationssoziologie, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund. *Forschungsschwerpunkte*: Schulgesundheitsforschung, soziale Determinanten der Gesundheit, Übergangs- und Lebenslaufforschung.
Anschrift (bis Oktober 2018): Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Rehabilitationssoziologie, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund.
E-Mail: katharina.rathmann@tu-dortmund.de
Anschrift: Hochschule Fulda, Fachbereich Pflege und Gesundheit, Leipziger Str. 123, 36037 Fulda.
E-Mail: katharina.rathmann@pg.hs-fulda.de

Prof. Dr. Matthias Richter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Medizinische Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: soziale Determinanten der Gesundheit, Lebenslaufforschung, Kinder- und Jugendgesundheitsforschung, Versorgungsforschung.
Anschrift: Institut für Medizinische Soziologie, Medizinische Fakultät, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Magdeburger Str. 8, 06112 Halle (Saale)
E-Mail: matthias.richter@medizin.uni-halle.de

Dr. Friederike Schmidt, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Allgemeine Erziehungswissenschaft (AG1). *Forschungsschwerpunkte*: Theorie und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung, Pädagogische Anthropologie, Kindheitsforschung und Rekonstruktive Sozialforschung.
Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG1, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
E-Mail: friederike.schmidt@uni-bielefeld.de

Dr. Thilo Schmidt, Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit. *Forschungsschwerpunkte*: Förderung in der frühen Kindheit, pädagogische Orientierungen (früh-)pädagogischer Fachkräfte, Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen, Professionsentwicklung und beruflicher Verbleib in pädagogischen Berufen.
Anschrift: Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau i.d. Pfalz
E-Mail: schmidt-thilo@uni-landau.de

Dr. Claudia Steinberg, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Sportwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* empirische Forschung zur Tanzvermittlung in der ästhetisch-kulturellen Bildung, schulbezogene sportpädagogische Unterrichtsforschung.
Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Sportwissenschaft, Albert-Schweitzer-Straße 22, 55128 Mainz
E-Mail: c.steinberg@uni-mainz.de

Prof. Dr. Martin Stern, Philipps-Universität Marburg, Institut für Sportwissenschaft und Motologie. *Forschungsschwerpunkte:* Körpertheorien, Praxeologie, ästhetische und kulturelle Bildung, Körper und Medien.
Anschrift: Philipps-Universität Marburg, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Barfüßerstraße 1, 35032 Marburg.
E-Mail: martin.stern@staff.uni-marburg.de

Nathalie Topaj, Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* Mehrsprachigkeit und bilingualer Spracherwerb, insbesondere im Bereich der narrativen Fähigkeiten, sowie Entwicklung von Test- und Sprachfördermaterialien für mehrsprachige Kinder.
Anschrift: Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), Schützenstr. 18, 10117 Berlin
E-Mail: topaj@leibniz-zas.de

Hagen Troschke, Technische Universität Berlin, Institut für Sprache und Kommunikation, Fachgebiet Allgemeine Linguistik. *Forschungsschwerpunkte:* Antisemitismus (und dessen sprachliche Realisierung), Hate Speech und Gegenstrategien, Diskursforschung und Soziale Medien.
Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Sprache und Kommunikation, Fachgebiet Allgemeine Linguistik, Straße des 17. Juni 135, 10623 Berlin
E-Mail: Kontaktformular TU Berlin

Prof. PD Dr. Claus Tully, FU Bozen Professor ac. Faculty of Education, Free University of Bozen-Bolzano. *Forschungsschwerpunkte*: Jugend und Technik, Mobilität und Medien, bis 2014 Jugendforschung am DJI, Aktuelle Buchveröffentlichung(2018): „Jugend-Konsum- Digitalisierung“, Springer
Anschrift: Faculty of Education, Free University of Bozen-Bolzano, viale Ratisbona 16 I-39042 Brixen (BZ)
E-Mail: tully@outlook.de

Theres Vockert (geb. Waldbauer) M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Medizinische Soziologie. *Forschungsschwerpunkte:* Gesundheit und Wohlbefinden im Schulalter, sowie Bildungssoziologie.
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Medizinische Fakultät, Institut für Medizinische Soziologie, Magdeburger Str. 8, 06112 Halle (Saale)
E-Mail: theres_vockert@web.de

Prof. Dr. Claudia Wegener, Filmuniversität Potsdam Babelsberg, AV-Medienwissenschaft, Digitale Medienkultur. *Forschungsschwerpunkte*: Mediensozialisation, Medienrezeptions- und Aneignungsforschung, Jugendmedienkultur und digitale Praktiken sowie qualitative Forschungsmethoden.
Anschrift: Filmuniversität Babelsberg "Konrad Wolf", Medienwissenschaft/Digitale Medienkultur, Marlene-Dietrich-Allee 11, 14482 Potsdam-Babelsberg
E-Mail: c.wegener@filmuniversitaet.de

Maria Gall Prader

Altsein, Generation und Geschlecht in Zeichnungen junger Menschen

Dokumentarische Interpretation von Bildern und Gruppendiskussionen

Wie nehmen junge Menschen „Altsein" wahr? Die Autorin erforscht Körperbilder, die junge Menschen von alten Frauen und Männern haben, und führt in die Interpretation von Zeichnungen ein.

2017 • 421 S. • Kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)
Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 9
ISBN 978-3-8474-2028-6 • eISBN 978-3-8474-1052-2

Andreas Keil • Charlotte Röhner • Ina Jeske • Michael Godau • Stefan Padberg

Transformation von Kindheit im ländlichen Raum

Wie lassen sich Entwicklungstendenzen von Kindheiten im ländlichen Raum erfassen und bewerten? Die interdisziplinäre Studie „Transformation von Kindheit im ländlichen Raum" untersucht Kindheiten in ausgewählten ländlichen Regionen mit einem Multimethod-Ansatz aus sozialgeographischer und kindheitstheoretischer Perspektive.

2017 • 225 S. • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)
Kindheiten. Gesellschaften, 3
ISBN 978-3-8474-2060-6 • eISBN 978-3-8474-1074-4

Anne Goebels

Kleine Eulen zieht es nach Athen – über das Philosophieren mit Grundschulkindern

Wie entwickeln sich philosophische Gedanken bei Kindern? Wie kann Philosophieunterricht in der Grundschule aussehen? Auf der Basis kontinuierlicher Unterrichtspraxis entwickelt die Autorin in dieser qualitativ-empirischen Arbeit ein Konzept für die Gestaltung von Philosophieunterricht in der Primarstufe – eine Arbeit aus der Praxis für die Praxis.

2018 • 309 S. • Kart. • 39,00 € (D) • 40,10 € (A)
Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie, 4
ISBN 978-3-8252-8713-9 • eISBN 978-3-8385-8713-4

Helge Kminek

Philosophie und Philosophieren im Unterricht

Neun Fallstudien zum Fach Philosophie beschäftigen sich in dem Band mit der Frage, wie die alltägliche Praxis von Philosophieunterricht in Deutschland und Österreich aussieht. Die Studie betritt Neuland und steht damit quer zu den gewöhnlichen Disziplingrenzen der Wissenschaften. Sie eröffnet ein Feld zwischen der Erziehungswissenschaft und der Philosophiedidaktik.

2018 • 288 S. • Kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)
Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie, 5
ISBN 978-3-8474-2181-8 • eISBN 978-3-8474-1209-0

www.shop.budrich.de